



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS

NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

METAMORFOSE: REFERENCIAL PARA A CRIATIVIDADE

**DUAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DO DESENHO
AO 10º E 12º ANOS DE ESCOLARIDADE**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada de Mestrado apresentado a
provas públicas para a obtenção do grau de mestre em Ensino das Artes
Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado por:
Professora Doutora Inês Maria Andrade Marques

Cláudia Maria dos Santos Gigante

2023

www.ulusofona.pt



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS

NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

METAMORFOSE:
REFERENCIAL PARA A CRIATIVIDADE
DUAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DO DESENHO
AO 10º E 12º ANOS DE ESCOLARIDADE

VERSÃO FINAL

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no dia 16/02/2024, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 646/2024, de 30 de janeiro de 2024, com a seguinte composição:

Presidente: Profª. Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Vogais: Profº. Doutora Teresa Palma Rodrigues (Universidade Lusófona) – arguente;

Orientadora: Profª. Doutora Inês Maria Andrade Marques (Universidade Lusófona).

Cláudia Maria dos Santos Gigante

2023

www.ulusofona.pt

Toda a criança é um artista de qualquer tipo, cujas capacidades especiais, mesmo que insignificantes, devem ser encorajadas como contributo para a riqueza infinita da vida em comum.

In “Education Through Art “- 1940-42, Herbert Read (1943).

Ninguém, efetivamente, sabe mais do que qualquer outro, pelo menos sempre e em todas as coisas. Então, ele tem o dever de partilhar a sua ciência e de permutá-la com o que ignora. Diz-me como amassar a massa do pão e far-te-ei ver a física nuclear: eis-nos, de súbito, docentes e discentes, do mesmo modo; aprendemos um com o outro, iguais de direito. [...] Todos os saberes são livres e iguais de direito.

Michel Serres, “Atlas”

AGRADECIMENTOS

A realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e do respetivo relatório de estágio só foi possível, em parte, pela colaboração, estímulo e apoio de várias pessoas. Assim gostaria de expressar o meu reconhecimento a todos quanto contribuíram para a sua realização.

Agradeço à Professora Maria do Rosário Lucas, por ter aceitado orientar o estágio da PES. Pela sua pronta e permanente disponibilidade demonstrada, pela sua dedicação, partilha de sabedoria e de materiais pedagógicos, pela transmissão de experiências, conhecimentos e ensinamentos, assim como pelas críticas construtivas que foi tecendo ao longo do ano.

Agradeço aos órgãos de gestão da Escola Secundária Henriques Nogueira (ESHN), em primeiro por terem permitido que a Prática de Ensino Supervisionada se realizasse naquele estabelecimento e em segundo por todo o apoio demonstrado ao longo do ano.

Às professoras Cacilda Costa e Anabela Baião pela forma como se disponibilizaram para facultar dados sobre as turmas em que se deu a Prática de Ensino Supervisionada, assim como dados sobre o funcionamento da direção das turmas e como se gere este mesmo funcionamento.

À Professora Doutora Constança de Vasconcelos, regente da unidade curricular PES, e principalmente à Professora Doutora Inês Marques, minha orientadora do Relatório de Estágio/Dissertação por toda a atenção, disponibilidade e pelos conselhos dados, que foram sempre ouvidos com bastante atenção. Estas Professores foram sem dúvida uma mais valia no meu processo de formação e crescimento enquanto profissional.

À minha colega de estágio Eleonora Duarte pela colaboração com os elementos necessários, companheirismo e simpatia demonstrada ao longo do ano letivo na ESHN onde também fez a sua PES.

Um especial agradecimento aos alunos do 10ºJ e 12ºI pela sua participação em todas as atividades propostas, colaboração e acolhimento, mas sobretudo pelo que me ensinaram, pois sem a sua colaboração a PES não teria decorrido da mesma forma, assim como, não teria os dados necessários à realização deste relatório final.

Um agradecimento aos auxiliares da ação educativa e colegas de grupo e departamento, pela simpatia, participação nos projetos e preocupação demonstrada no decorrer da PES.

À minha família, pelo apoio incondicional.

Muito obrigada a Todos!

Resumo

O presente relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo e no Secundário, é referente à prática de ensino supervisionada desenvolvida na Escola Secundária Henriques Nogueira, numa turma de 10º ano de Desenho A e numa turma de 12º de Oficina de Artes.

Esta reflexão versa sobre a influência que duas Unidades Didáticas assentes no tema da Metamorfose tiveram no desenvolvimento da Criatividade, considerando o processo de ensino/aprendizagem do Desenho em dois anos de escolaridade diferentes.

Dedicadas à agilização do pensamento crítico e criativo, todas as aulas dos projetos elaborados ao longo das Unidades Didáticas (UD), efetuaram-se com o intuito de estimular aptidões criativas de fluidez, de flexibilidade, de originalidade e de elaboração, de modo a facilitar cada fase de conceptualização e realização dos trabalhos dos alunos segundo o projeto proposto, do princípio ao fim.

Para esta evolução, escolheram-se estratégias de ensino que tiveram em conta a aproximação ao mundo das artes, o contacto com algumas obras de maior importância, através de apresentações em sala de aula, o contacto com novos materiais e suportes para as produções plásticas, visitas de estudo, realização de exposições e o incentivo à reflexão, individual e em grupo, sobre o processo de elaboração dos projetos, assim como apresentação dos trabalhos por parte dos alunos.

Este estudo procura assim responder à pergunta de partida: “Pode o conceito de Metamorfose ser tomado como referencial para desenvolver e estimular a criatividade dos alunos em projetos de Desenho?”, e tem como objetivos demonstrar que o conceito de Metamorfose pode ser um referente facilitador da criatividade no Desenho, por oferecer um exemplo de processo – a variação e especulação formal e também que pode ser um referente facilitador da criatividade no Desenho, por constituir uma metáfora – a permanente transformação, tomando novas qualidades.

Palavras-Chave: Ensino das Artes, Metamorfose, Criatividade, Sustentabilidade.

Abstract

The present report, prepared within the scope of the Master's in Visual Arts Teaching in the 3rd cycle and Secondary Education, pertains to the supervised teaching practice carried out at Henriques Nogueira Secondary School, in a 10th-grade Drawing A class, and a 12th-grade Arts Workshop class.

This reflection focuses on the influence that two Didactic Units centered around the theme of Metamorphosis had on the development of Creativity, considering the teaching/learning process of Drawing in two different school years.

Dedicated to fostering critical and creative thinking, all classes within the projects developed during the Didactic Units (DUs) aimed to stimulate creative abilities such as fluency, flexibility, originality, and elaboration, with the purpose of facilitating each phase of conceptualization and execution of students' work according to the proposed project, from start to finish.

For this evolution, teaching strategies were chosen that took into account the approach to the world of the arts, exposure to some significant works through classroom presentations, contact with new materials and supports for plastic productions, field trips, organization of exhibitions, and encouragement of reflection, both individually and in groups, on the project development process, as well as the presentation of students' works.

This study seeks to answer the initial question: 'Can the concept of Metamorphosis be taken as a reference to develop and stimulate students' creativity in Drawing?' Its objectives are to demonstrate that the concept of Metamorphosis can be a facilitating reference for creativity in Drawing by providing an example of a process—formal variation and speculation—and that it can also be a facilitating reference for creativity in Drawing by constituting a metaphor—permanent transformation, acquiring new qualities.

Keywords: Arts Teaching, Metamorphosis, Creativity, Sustainability.

Abreviaturas, siglas e símbolos

AEHN – Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira

APA – Associação Portuguesa do Ambiente

AV – Artes Visuais

CEA – Centro de Educação Ambiental

CT – Conselho de Turma

DT – Direção de Turma

ESHN – Escola Secundária Henriques Nogueira

OA – Oficina de Artes

PASEO – P– Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PC – Professor Cooperante

PE – Professor Estagiário

PEE – Projeto Educativo da Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

SASE – Serviço de Acção Social Escolar

UD – Unidade Didática

UT – Unidade de Trabalho

ÍNDICE

ÍNDICE	iv
Índice de Figuras	vii
Índice de Quadros	viii
Índice de Gráficos	ix
INTRODUÇÃO	1
Conceito de Metamorfose em Artes	6
Pertinência do Tema	11
Estrutura	13
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
1. DA ARTE À CRIATIVIDADE NO ENSINO ARTÍSTICO	16
1.1 O que é a Arte?	16
1.2 A Criatividade	20
1.3 A Importância do Ensino das Artes	23
1.4 O Papel do Professor na Escola de Ensino Artístico	29
2. DO DESENHO À TRIDIMENSIONALIDADE	32
2.1 A Importância do Ensino do Desenho	32
2.1.1 O desenho de observação e desenho de imaginação	34
2.2 Do Esboço à Tridimensionalidade	35
3. DA METAMORFOSE À CRIATIVIDADE	37
3.1 Metamorfose como Temática para o Ensino das Artes	37
3.1.1 Suporte, técnicas e utensílios	42
3.2 Formas de Avaliação e a Criatividade	43
PARTE II – ESTUDO EMPIRICO	49
4. METODOLOGIA	49
4.1 Metodologia da PES	49
4.2 Problemática da Investigação	53
4.3 Objetivos	55
4.4 Técnicas de recolha e análise de dados	58
4.4.1 Produção de Dados	59
5. CONTEXTO ESCOLAR E DISCIPLINAR	59
5.1 Caracterização Geral da Escola	59
5.2 Projeto Educativo da Escola (PEE)	62
5.2.1 Matrizes Curriculares das Turmas	65
5.3 Planos Anuais das Turmas e Grupo Disciplinar	66
5.3.1 Planificações Anuais das Disciplinas	68
5.3.2 Plano Anual das Atividades das Turmas	68
5.4 Caracterização das Disciplinas	69
5.4.1 Desenho A	69
5.4.2 Oficina de Artes	72

6.	CONTEXTO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA.....	74
6.1	O Professor Cooperante e a Carga Horária	74
6.2	Caracterização das Turmas	75
6.2.1	A Turma do 10º Ano.....	75
6.2.2	A Turma do 12º Ano.....	77
7.	INTRODUÇÃO ÀS UNIDADES DIDÁTICAS	79
7.1	Processo de Planificação e Estratégias de Ensino.....	79
7.2	Plano de Ação e Organização	87
7.3	Descrição das Unidades Didáticas Metamorfose I e Metamorfoses II.....	95
7.4	Crítérios de Avaliação da Unidade Didática	97
8.	ATIVIDADES com o 10º J – UD: METAMORFOSE I	97
8.1	Desenvolvimento da UD de DESENHO A ao 10º ANO	98
8.1.1	Fase/Atividade 1 – Esboço/Apontamento (5 Tempos:)	101
8.1.2	Fase/Atividade 2 – Estudo das formas naturais (7 tempos)	111
8.1.3	Fase/Atividade 3 – Estudo do Corpo Humano (10 tempos)	116
8.1.4	Fase/Atividade 4 – Estudo de contextos e ambientes (9 tempos)	122
8.1.5	Fase/Atividade 5 – Projeto Final – Rosto (11 tempos)	130
8.2	Avaliação da Unidade de Trabalho	135
9.	ATIVIDADES com o 12º I – UD: METAMORFOSE II	139
9.1	Desenvolvimento da UT de OFICINA DE ARTES ao 12º ANO	142
9.1.1	Atividade em 2 Fases – Projectual.....	142
9.2	Avaliação da Unidade de Trabalho	148
10.	ANÁLISE DE DADOS.....	149
10.1	Reflexão sobre a Entrevista à Professora Cooperante	149
10.2	Reflexão sobre os Inquéritos aos Alunos da UD – Metamorfose I	157
10.3	Triangulação de Dados e Considerações Finais	170
	CONCLUSÃO	183
	BIBLIOGRAFIA.....	187
	LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	198
	WEBGRAFIA	199
	ANEXO 1: ESHN - Calendário Escolar 2022/2023	200
	ANEXO 2: ESHN - Planificação Anual de Desenho A 2022/2023.....	201
	ANEXO 3: ESHN – Planificação Anual de Oficina de Artes 2022/2023.....	209
	ANEXO 4: Calendário da PES.....	214
	ANEXO 5: Flexibilidade Curricular – Teatro – Turma 10º J.....	216
	ANEXO 6: Ficha – Grelha de Avaliação do Teatro – 15/12/2022.....	218
	ANEXO 7: Fotografias da Visita de Estudo ao Teatro – 15/12/2022	221
	ANEXO 8: PowerPoint de Suporte a Desenho A – 10º ano	225
	ANEXO 9: PowerPoint de Suporte a Oficina de Artes – 12º ano.....	237
	ANEXO 10: Plano Anual das Actividades das Turmas.....	241

ANEXO 11: Fotografias da Visita de Estudo ao CEA.....	247
ANEXO 12: Fichas de Auto-avaliação – 10º J	249
ANEXO 13: Ficha de Auto-avaliação – 12º I	255
ANEXO 14: Trabalhos dos Alunos do 10º J	257
ANEXO 15: Trabalhos dos Alunos do 12º I	312
ANEXO 16: Tabelas dos Critérios de Avaliação	321
ANEXO 17: Exposição no CEA	326
ANEXO 18: Inquérito aos Alunos de Desenho A.....	335
ANEXO 19: Entrevista à Professora Cooperante.....	339
ANEXO 20: Análise dos Inquéritos aos Alunos	356

Índice de Figuras

Figura 1 – Capa do livro: “ <i>The arts and the creation of mind</i> ”	38
Figura 2 – Exercício do livro: “ <i>The arts and the creation of mind</i> ”	39
Figura 3 – Exercício do livro: “ <i>The arts and the creation of mind</i> ”	39
Figura 4 – Exercício do livro: “ <i>The arts and the creation of mind</i> ”	40
Figura 5 – Exemplo dado aos alunos de Livro em Formato de Concertina	99
Figura 6 – Livro em Formato de Concertina feito por um aluno	99
Figura 7 – Livro em Formato de Concertina feito por um aluno	100
Figura 8 – Livro em Formato de Concertina feito por um aluno	100
Figura 9 – Livro em Formato de Concertina feito por um aluno	100
Figura 10 – Exemplo de esboço de um vegetal.	101
Figura 11 – Exemplo de um apontamento de uma praia.. Desenho de Eduardo Salavisa, 2019.	102
Figura 12 – Exemplo de desenho de contorno de várias cadeiras..	102
Figura 13 - Exemplo de um apontamento no diário gráfico.. Desenho de Luís Ançã.	103
Figura 14 /Figura 15 /Figura 16 – Desenhos dos alunos sobre objetos do quotidiano..	104
Figura 17 /Figura 18 /Figura 19 /Figura 20 – Desenhos dos alunos sobre objetos do quotidiano..	105
Figura 21 /Figura 22 /Figura 23 /Figura 24 /Figura 25 /Figura 26 – Desenhos dos memória sobre Natureza Morta.	106
Figura 27 /Figura 28 /Figura 29 /Figura 30 – Desenhos de pedras da calçada de contornos e de pormenor.	107
Figura 31 /Figura 32 /Figura 33 /Figura 34 /Figura 35 /Figura 36 – Desenhos de pedras da calçada de contornos e de pormenor.	108
Figura 37 /Figura 38 /Figura 39 /Figura 40 – Desenhos do ambiente sala - contornos e pormenor.	109
Figura 41 /Figura 42 /Figura 43 /Figura 44 – Desenhos do ambiente sala - contornos e pormenor.	110
Figura 45 – <i>Magestade</i> , 2006, Tacita Dean	111
Figura 46 – Texturas de um Tronco	111
Figura 47 – <i>Jack in the Pulpit</i> Nº 3 e Nº 4, 1930, O’Keeffe (1887-1986).....	112
Figura 48 /Figura 49 /Figura 50 – Desenhos de observação de objetos naturais.	113
Figura 51 /Figura 52 /Figura 53 /Figura 54 – Ampliação de uma quadrícula do desenho anterior.	115
Figura 55 /Figura 56 – Cânone das 8 e 7 cabeças e meia.	116
Figura 57 – Burne Horgarth, Movimento lateral do Braço circunscrito numa Elipse	116
Figura 58 – <i>Life Drawing</i> by David Hewitt.....	117
Figura 59 – “ <i>The Metamorphosis</i> ”: A Kafkaesque Journey through a Minor Literature. Franz Kafka. (2021)..	118
Figura 60 /Figura 61 /Figura 62 /Figura 63 /Figura 64 /Figura 65 – Desenho do Corpo Humano	119
Figura 66 /Figura 67 /Figura 68 /Figura 69 /Figura 70 /Figura 71 /Figura 72 – Metamorfose do Corpo Humano	120
Figura 73 – Máscaras Romanas.....	122
Figura 74 – Tesoura cobra a grafite	123
Figura 75 – <i>The First Performance At The Opera</i> is a drawing by Mary Evans.	123
Figura 76 /Figura 77 – Miró, 1928, <i>Interiores Holandeses I e II</i> , Surrealismo.	124
Figura 78 – Picasso, 1962, <i>Femme Au Chien</i> , Cubismo.	124
Figura 79 – Teatro Romano de Lisboa.	125
Figura 80 – Interior do Teatro de São Luiz.	126
Figura 81 /Figura 82 /Figura 83 /Figura 84 /Figura 85 – Picasso, 1962, <i>Femme Au Chien</i> , Surrealismo.....	128
Figura 86 /Figura 87 /Figura 88 /Figura 89 – Metamorfose de Contextos e Ambientes.	129
Figura 90 – Obra: <i>Vertumnus</i> , de Giuseppe Arcimboldo.	130
Figura 91 – Obra: <i>Primavera</i> , de Giuseppe Arcimboldo.....	131
Figura 92 /Figura 93 /Figura 94 /Figura 95 – Metamorfose do Rosto.	131
Figura 96 /Figura 97 /Figura 98 /Figura 99 – Colagens feitas pelos alunos.	132
Figura 100 /Figura 101 /Figura 102 – Exposição dos livros feitos pelos alunos.	133
Figura 103 – Sardão da Várzea (Macho).	140
Figura 104 /Figura 105 – Visita ao CEA.	141
Figura 106 – Metamorfose escultórica. Maria Martins.	142
Figura 107 – Metamorfose escultórica.	142
Figura 108 – Obra de Joana Vasconcelos.....	143
Figura 109 – Obra de Joana Vasconcelos.....	143
Figura 110 – Estrutura do Sardão feito pelos alunos.	145
Figura 111 – Sardão feito pelos alunos.....	146
Figura 112 – Exposição no CEA.	147

Índice de Quadros

Quadro 1 – Matriz Curricular das Turmas (Adaptado do: Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho)	66
Quadro 2 – Horário PES (Horário da Prof. Rosário Lucas, fornecido na reunião de 3 de Outubro)	75
Quadro 3 – Instrumentos de Avaliação (Fornecido pela Diretora de Turma)	79
Quadro 4 – Áreas de Planificação	90
Quadro 5 – Conteúdos da Planificação	90
Quadro 6 – Planificação e Calendarização da prática letiva ao 10.º Ano (Desenho A)	91
Quadro 7 – Planificação e Calendarização da prática letiva ao 12.º Ano (Oficina de Artes)	93
Quadro 8 – Calendário Escolar 2022/2023	200
Quadro 9 – Planificação Anual de Desenho A - Ano Letivo: 2022/2023	202
Quadro 10 – Planificação Anual de Oficina de Artes - 10.º Ano - Ano Letivo: 2022/2023	210
Quadro 11 – Calendário PES	215
Quadro 12 – Plano Anual de Atividades – 10.º Ano – Turma J (Ano Letivo 2022/2023)	242
Quadro 13 – Plano Anual de Atividades – 12.º Ano – Turma I (Ano Letivo 2022/2023)	245
Quadro 14 – Níveis de Desempenho	322
Quadro 15 – Critérios de Avaliação	323
Quadro 16 – Grelha de Avaliação	325
Quadro 17 – Idades dos alunos da turma de Desenho A do 10º ano.	357
Quadro 18 – Interesse do tema da Metamorfose.	358
Quadro 19 – Aprendizagem de novas técnicas.	359
Quadro 20 – Evolução na criatividade, conceitos e ideias.	360
Quadro 21 – Desenvolvimento do pensamento crítico.	361
Quadro 22 – Aumento de conhecimentos sobre arte.	361
Quadro 23 – Opinião sobre conhecimento e compreensão a nível artístico.	362
Quadro 24 – Opinião sobre desenvolvimento intelectual e juízo estético.	363
Quadro 25 – Opinião sobre desenvolvimento da criatividade e sensibilidade estética.	364
Quadro 26 – Opinião sobre se a Metamorfose vai ser útil.	365
Quadro 27 – Opinião sobre a estratégia das apresentações em PowerPoint.	366
Quadro 28 – Opinião sobre a estratégia do desenho de observação.	367
Quadro 29 – Opinião sobre a estratégia do desenho de imaginação.	368
Quadro 30 – Opinião sobre conhecimento de obras e artistas.	368
Quadro 31 – Opinião sobre conhecimento de materiais e técnicas.	369
Quadro 32 – Opinião sobre a disponibilidade da professora.	370
Quadro 33 – Opinião sobre o diário gráfico.	371
Quadro 34 – Opinião sobre a visita de estudo.	371
Quadro 35 – Unidade curricular preferida dos alunos.	373
Quadro 36 – Autoavaliação sobre a aprendizagem dos conceitos de metamorfose.	374
Quadro 37 – Autoavaliação sobre a aprendizagem dos diversos pontos de vista da Metamorfose nas artes.	374
Quadro 38 – Autoavaliação sobre as aprendizagens dos diferentes artistas que usam Metamorfose.	375
Quadro 39 – Autoavaliação sobre o conhecimento de obras sobre Metamorfose.	376
Quadro 40 – Autoavaliação sobre como usar e explorar a Metamorfose na aula.	377
Quadro 41 – Autoavaliação sobre como trabalhar diferentes Metamorfoses nos trabalhos.	378
Quadro 42 – Autoavaliação sobre como ter uma visão mais abrangente para trabalhos futuros em arte.	378
Quadro 43 – Autoavaliação sobre como ter uma visão mais abrangente para trabalhos futuros noutras disciplinas	379
Quadro 44 – Opinião sobre a evolução de fase para fase de trabalho.	380
Quadro 45 – Opinião sobre o aumento do conhecimento e da criatividade.	381
Quadro 46 – Opinião sobre êxito em adquirir melhor grau de abstração do realismo.	382
Quadro 47 – Opinião sobre se uma melhor abstração do realismo é uma mais valia para a evolução do aluno.	383

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Interesse do tema da Metamorfose	158
Gráfico 2 – Aprendizagem de novas técnicas.....	159
Gráfico 3 – Evolução na criatividade, conceitos e ideias	159
Gráfico 4 - Desenvolvimento do pensamento crítico	160
Gráfico 5 - Aumento de conhecimentos sobre arte.....	160
Gráfico 6 – Evolução na criatividade, conceitos e ideias	161
Gráfico 7 - Opinião sobre conhecimento e compreensão a nível artístico.....	162
Gráfico 8 - Opinião sobre desenvolvimento intelectual e juízo estético.....	162
Gráfico 9 - Opinião sobre desenvolvimento da criatividade e sensibilidade estética	162
Gráfico 10 - Opinião sobre se a Metamorfose vai ser útil	163
Gráfico 11 - Opinião sobre a estratégia das apresentações em PowerPoint	164
Gráfico 12 - Autoavaliação sobre as aprendizagens dos diferentes artistas que usam Metamorfose	166
Gráfico 13 - Autoavaliação sobre o conhecimento de obras sobre Metamorfose	166
Gráfico 14 - Opinião sobre o aumento do conhecimento e da criatividade	168
Gráfico 15 - Opinião sobre êxito em adquirir melhor grau de abstração do realismo	168
Gráfico 16 - Opinião sobre se uma melhor abstração do realismo é uma mais valia para a evolução do aluno..	169
Gráfico 17 - Idades dos alunos da turma de Desenho A do 10º ano.....	357
Gráfico 18 – Interesse do tema da Metamorfose	358
Gráfico 19 – Aprendizagem de novas técnicas.....	359
Gráfico 20 – Evolução na criatividade, conceitos e ideias	360
Gráfico 21 - Desenvolvimento do pensamento crítico	361
Gráfico 22 - Aumento de conhecimentos sobre arte.....	362
Gráfico 23 - Opinião sobre conhecimento e compreensão a nível artístico.....	363
Gráfico 24 - Opinião sobre desenvolvimento intelectual e juízo estético.....	363
Gráfico 25 - Opinião sobre desenvolvimento da criatividade e sensibilidade estética	364
Gráfico 26 - Opinião sobre se a Metamorfose vai ser útil	365
Gráfico 27 - Opinião sobre a estratégia das apresentações em PowerPoint	366
Gráfico 28 - Opinião sobre a estratégia do desenho de observação	367
Gráfico 29 - Opinião sobre a estratégia do desenho de imaginação	368
Gráfico 30 - Opinião sobre conhecimento de obras e artistas	369
Gráfico 31 - Opinião sobre conhecimento de materiais e técnicas	369
Gráfico 32 - Opinião sobre a disponibilidade da professora.....	370
Gráfico 33 - Opinião sobre o diário gráfico.....	371
Gráfico 34 - Opinião sobre a visita de estudo.....	372
Gráfico 35 - - Unidade curricular preferida dos alunos	373
Gráfico 36 - Autoavaliação sobre a aprendizagem dos conceitos de metamorfose	374
Gráfico 37 - Autoavaliação sobre a aprendizagem dos diversos pontos de vista da Metamorfose nas artes.....	375
Gráfico 38 - Autoavaliação sobre as aprendizagens dos diferentes artistas que usam Metamorfose	376
Gráfico 39 - Autoavaliação sobre o conhecimento de obras sobre Metamorfose	376
Gráfico 40 - Autoavaliação sobre como usar e explorar a Metamorfose na aula	377
Gráfico 41 - Autoavaliação sobre como trabalhar diferentes Metamorfoses nos trabalhos.....	378
Gráfico 42 - Autoavaliação sobre como ter uma visão mais abrangente para trabalhos futuros em arte	379
Gráfico 43 - Autoavaliação sobre como ter uma visão mais abrangente para trabalhos futuros noutras disciplinas	380
Gráfico 44 - Opinião sobre a evolução de fase para fase de trabalho.....	381
Gráfico 45 - Opinião sobre o aumento do conhecimento e da criatividade	382
Gráfico 46 - Opinião sobre êxito em adquirir melhor grau de abstração do realismo	383
Gráfico 47 - Opinião sobre se uma melhor abstração do realismo é uma mais valia para a evolução do aluno..	384

INTRODUÇÃO

As artes são no currículo português, reconhecidas como imprescindíveis à vida e desenvolvimento do aluno, na construção da sua identidade e desenvolvimento cognitivo. Esta disciplina, oferece uma forma única de expressão, permitindo que os alunos explorem, criem e comuniquem de formas que vão além das palavras e números.

A inclusão das artes no currículo escolar é crucial para o desenvolvimento dos alunos, visto que estas além de contribuírem para o desenvolvimento das competências criativas e artísticas, também contribuem para o crescimento emocional, social e cognitivo dos alunos. Assim, sabendo que o estudo das artes também promove a imaginação, a autoexpressão, a resolução de problemas, a empatia e a apreciação pela diversidade cultural, a redefinição do currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, através do estabelecimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e na definição das Aprendizagens Essenciais, reconheceu a importância das artes como parte integrante do desenvolvimento holístico dos alunos, destacando seu papel essencial na formação dos estudantes (Direção-Geral da Educação, PASEO, 2017).

Mais concretamente, no ensino básico, as artes visuais “assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos” (Direção-Geral da Educação, Aprendizagens Essenciais de EV - 3º Ciclo, 2018, p.1), nomeadamente nos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, os diferentes contextos visuais. Ora, para os alunos do ensino básico, as artes oferecem oportunidades para que os mesmos explorem, compreendam e se envolvam com o mundo visual de forma crítica e informada.

Já, no ensino de Desenho A do 10.º ano e na Oficina de 12.º ano, as artes também desempenham um papel crucial no desenvolvimento de habilidades artísticas e na exploração de diferentes técnicas, processos e conceitos artísticos. Detalhadamente, no ensino do Desenho A do 10.º ano, as artes contribuem para o desenvolvimento da apropriação e reflexão, da interpretação e comunicação e da experimentação e criação, aprendizagens estas essenciais “que contribuem, de forma muito própria, para consolidar a formação do aluno ao longo dos três anos de escolaridade no ensino secundário” (Direção-Geral da Educação, Aprendizagens Essenciais de Desenho A – 10.º ano, 2018a, p.3). Em Oficina de Artes do 12.º ano, as artes ao terem um enfoque na experimentação de várias formas de registo, permitem conhecer o comportamento e as sensações estéticas dos diversos materiais das artes plásticas, bem como “promover aspetos cognitivos e metacognitivos para desenvolver competências pessoais,

cívicas e colaborativas” (Direção-Geral da Educação, Aprendizagens Essenciais de Oficina de Artes – 12.º ano, 2018b, p.39).

Neste sentido, de acordo com as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Direção-Geral da Educação, PASEO, 2017, p.16), é esperado que um aluno, à saída da escolaridade obrigatória, “reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo”.

Em síntese, a inclusão das artes visuais como uma área fundamental no currículo do ensino básico não possibilita apenas o desenvolvimento de capacidades artísticas, mas também promove o desenvolvimento global dos alunos, capacitando-os a tornarem-se pensadores críticos e apreciadores atentos do mundo visual que os rodeia. No Desenho A do 10º ano e na Oficina do 12º ano, a arte promove a capacidade dos alunos de pensar de forma crítica, resolver problemas visualmente e expressar as suas próprias ideias de maneira artística.

Portanto, reconhecer a importância das artes no currículo escolar é crucial para garantir um ambiente educacional enriquecedor e completo, que apoie o crescimento integral dos alunos assegurando, assim, a qualidade da educação inclusiva possibilitadora da aprendizagem ao longo da vida (Direção-Geral da Educação, PASEO, s/d).

As atividades artísticas são, em suma, de grande importância e fornecem ricas oportunidades para o desenvolvimento das crianças e jovens, e mais tarde propiciam o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio desse pensamento, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a linguagem, promovendo o desenvolvimento do sentido crítico, da imaginação, da memória, do pensamento lógico, do poder de análise e de síntese.

Assim, as “artes têm um papel importante a desempenhar no refinamento do nosso sistema sensorial, cultivando as nossas habilidades imaginativas” (Eisner, 2002a, p. 4). A arte apresenta-se com a função de construir a realidade, ou seja, constrói representações da realidade observada no mundo (Efland, 2002).

Desta forma, a promoção da arte e, consequentemente, da criatividade, estão associadas às interações estabelecidas pelos indivíduos na família, escola e sociedade. Um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade está relacionado com a qualidade da construção dessas interações e com as experiências de vida dos indivíduos inseridos nesses contextos (Ribeiro & Fleith, 2007).

No âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ministrado pela Universidade Lusófona, Instituto de Educação, e tendo em conta as investigações desenvolvidas ao longo do mestrado, propôs-se a construção de um projeto de investigação na área do Ensino das Artes, com recurso a literatura e bibliografia adequada, assim como, metodologia adequada para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado.

O ensino artístico, para além de ser uma forma de se ensinar as técnicas, materiais e obras artísticas, têm também um grande papel no desenvolvimento do indivíduo. As competências que o ensino das artes desenvolve nos alunos não são limitadas ao campo das artes, mas sim, ao desenvolvimento do pensamento criativo e crítico. O interesse não está em formar artistas profissionais, mas sim em formar mentes criativas, mentes estas essenciais para qualquer área de estudo. Assim, a educação artística é mais do que aprender sobre arte e produzir objetos artísticos, pois esta é essencial para o desenvolvimento cognitivo e pensamento criativo, já que na sua base tem o processo criativo como ferramenta, permitindo que um indivíduo aprenda, assim, a procurar um pensamento único e inovador como o de “sair fora da caixa” quando realiza o seu trabalho. Segundo Fróis et al. (2000) “uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos.” (p. 203).

Segundo Eisner (2008) o currículo tem influência nas experiências na forma como é organizado, nos conteúdos que inclui e pela liberdade e flexibilidade que proporciona, ou não, aos docentes. O ensino por sua vez, é determinado pela maneira como o docente opta por lecionar os conteúdos pertencentes ao currículo, as estratégias que procura e as metodologias que emprega na sala de aula.

Para Eisner (2008) o que se decide colocar no currículo, e a forma como se decide ensinar o que vem no currículo, vão ter um efeito profundo na forma como os estudantes aprendem a pensar.

Efland (2002) afirma que a finalidade da educação é o apuramento do potencial cognitivo do aluno. Desta forma, não pode haver uma compartimentação do conhecimento, o que significa que o currículo tem de ter formas de conciliar todas as abordagens de modo a que estas favoreçam a integração do conhecimento, a imaginação, a estética e onde haja flexibilidade cognitiva.

Esta dissertação consiste numa investigação-ação sobre duas Unidade Didáticas realizadas no ano letivo de 2022/2023, nas disciplinas de Desenho A e Oficina das Artes, com

uma turma do 10º ano e outra do 12º ano (10ºJ e 12ºI, respetivamente) do Curso de Artes Visuais na Escola Secundária Henriques Nogueira em Torres Vedras.

Esta dissertação, que se subdivide em enquadramento teórico e parte empírica, procura responder à seguinte questão de partida:

Pode o conceito de Metamorfose ser tomado como referente para desenvolver e estimular a criatividade dos alunos em projetos de Desenho?

Como se explicará em 4.2., esta questão desdobra-se em 5 sub-questões secundárias, ou diretrizes de investigação:

- a) Qual a importância do ensino das artes para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo?
- b) Como é que o conceito de Metamorfose pode inspirar um processo criativo que se traduza em exercícios práticos de Desenho, considerando duas disciplinas e níveis de escolaridade diferentes (Desenho A, 10º ano e Oficina de Artes, 12º ano) ?
- c) Quais os benefícios e vantagens da utilização do conceito de Metamorfoses como ferramenta de trabalho para facilitar a adesão por parte dos alunos a certos processos menos convencionais, permitindo a ultrapassagem de bloqueios criativos?
- d) Pode o conceito de Metamorfose ser também usado como referente para a metodologia de Investigação-ação?
- e) Pode o conceito de Metamorfose ajudar a expandir os meios tradicionais do desenho, passando do desenho e do papel para a escultura com materiais provenientes de resíduos e que podem ser reutilizados?

Os objetivos principais que esta dissertação pretende atingir são assim:

- 1- Demonstrar que o conceito de Metamorfose pode ser um referente facilitador da criatividade no Desenho, por oferecer um exemplo de processo criativo – a permanente transformação de um objeto que vai tomando sempre novas qualidades.
- 2- Demonstrar que o conceito de Metamorfose pode ser um referente facilitador da criatividade no Desenho, por contribuir para a ultrapassagem de bloqueios criativos e inibições por parte de alguns alunos.

- 3- Demonstrar que o conceito de Metamorfose pode ser um referente para a sensibilização dos alunos para a sustentabilidade, promovendo a adoção de atitudes responsáveis para com o meio ambiente.

Como se referiu, a componente empírica foi implementada no contexto das disciplinas de Desenho A e Oficina das Artes, em duas turmas do 10º e 12º ano (10ºJ e 12ºI, respetivamente) do Curso de Artes Visuais na Escola Secundária Henriques Nogueira. Durante a observação das aulas foi possível constatar as características distintas das duas turmas, evidenciando, dificuldades iniciais na utilização dos materiais e na conceção de conceitos e ideias. Desde logo foi evidente, por exemplo, que, contrapondo-se ao 12ºI, o 10ºJ apresentava maior inexperiência, embora ambas as turmas fossem bastante equilibradas, não apresentando problemas de comportamento.

A constatação desta realidade permitiu definir estratégias de intervenção que fossem ao encontro das fragilidades sentidas em alguns dos alunos – promovendo as suas capacidades criativas, cognitivas intrínsecas e sociais, e assim contribuindo para uma afirmação de valores e conceitos a nível individual –, mas também que os levassem a refletir sobre arte contemporânea.

Neste contexto, procurou-se trabalhar o tema da Criatividade tomando como referência o conceito de Metamorfose. Este conceito foi trabalhado em diferentes contextos e perspetivas, sempre sublinhando a importância do ensino das artes e o seu impacto no desenvolvimento e percurso académico dos estudantes do ensino secundário do curso de Artes Visuais.

Sendo assim, a componente empírica consistiu no desenvolvimento e exercício de duas Unidades Didáticas Artísticas que tomaram como referência o referido conceito de Metamorfose. Este conceito orientou a ação e intervenção pedagógica e foi um referente para o desenvolvimento cognitivo, da imaginação, da criação e da criatividade. Durante este processo pedagógico obtiveram-se dados por observação direta, observação indireta, por inquérito questionário, e entrevista à professora cooperante (PC). De acordo com os princípios da investigação-ação foram sempre reavaliados e alteradas as abordagens pedagógicas. No final fez-se uma descrição e reflexão sobre a investigação empírica realizada durante a experiência pedagógica em Prática de Ensino Supervisionada, que decorreu no ano letivo de 2022/2023.

Este relatório incide assim sobre as unidades didáticas propostas e levada à prática com os alunos, por mim, professora estagiária (PE), acompanhada pela professora cooperante, Maria Rosário Lucas, tentando dar resposta à referida questão de partida inicial referida

anteriormente e às questões secundárias, que se desenvolverão com detalhe na problemática do estudo (sub-capítulo 4.2) e procurando atingir os já referidos objetivos (sub-capítulo 4.3).

No decurso da PES verificou-se que, embora o conceito de Metamorfose sempre se mantivesse como linha orientadora, foi necessário incluir também como referência os 7 Rs da Sustentabilidade, em sintonia com o próprio conceito de Metamorfose. Estes conceitos serão abordados e desenvolvidos detalhadamente no Capítulo 3.

Neste relatório descreve-se o desenvolvimento de duas Unidades Didáticas, que se traduzem em dois projetos diferentes de Desenho, partindo ambos do conceito de Metamorfose. Um destes projetos diz respeito a um processo de transição do desenho de observação para um desenho com base no imaginário, que foi levado a cabo na disciplina de Desenho A (10º ano); o outro, consistiu na criação de uma escultura têxtil em Oficina de Artes (12º ano). Esta escultura devia representar uma espécie animal local, o Sardão da Várzea, e devia refletir preocupações de natureza ambiental, designadamente a adoção dos famosos 7 Rs da Sustentabilidade – Reduzir, Reutilizar, Reciclar, Recuperar e Renovar, Repensar e Recusar.

Conceito de Metamorfose em Artes

O termo metamorfose vem do grego *metamórphosis*, que significa originalmente «mudança de forma», tendo posteriormente o mesmo significado em latim (Porto Editora, 2023)

A *Metamorfose* foi desde a Antiguidade Clássica um conceito estruturante usado pelos poetas para criar narrativas mitológicas, mas também como forma ou estratégia de conceção da própria obra escrita, em sintonia com o que postulavam alguns filósofos da Antiguidade, como Heráclito, que celebrenemente disse “Nada existe de permanente, a não ser a mudança”.

Na célebre obra *Metamorfoses – Poema em 15 Livros*, escrita por Ovídio este conceito é usado como um princípio estrutural – o poema é um conjunto de narrativas sob a forma de “variações” – mas também como elemento fundamental de todas estas narrativas sobre deuses e seres humanos, que permanentemente se transformam noutras espécies, assumindo novas formas. (Ovídio, 2016, p. 30).

Segundo Guimarães, durante o Renascimento, alguns artistas debruçaram-se sobre o tema da metamorfose da tradição dos mitos greco-romanos. Como exemplo, o pintor Ticiano (1490-1576), representou o mito de Dánae em algumas ocasiões, e numa das quais, *Dánae Recebendo a Chuva de Ouro* (1560-65), representou-a como uma cortesã que recebe prazerosamente uma chuva de pó e moedas de ouro. Segundo o mito, Dánae presa numa câmara

subterrânea a mando de seu pai, Acrísio, que teme a predição do oráculo de Delfos sobre sua morte pelas mãos de um filho de Dánae. Então, Zeus, enamorado pela jovem, metamorfoseia-se em chuva de ouro, e entra por uma fresta. Da união, nasce o herói Perseu que irá assassinar o avô, como predito. Simbolicamente a pintura, apresenta Zeus como chuva de ouro, tendo em consideração o mito de Dánae que representa a fertilização geradora de vidas. É a transfiguração das personagens, no mundo mitológico das transformações mágicas (Guimarães, 2017).

O início do fim da crença das “transformações mágicas” de substâncias inertes em pequenos animais – a geração espontânea citada anteriormente, coube à, Maria Sibylla Merian. Através da sua observação cuidadosa, ela conseguiu pela primeira vez registrar detalhadamente em aguarelas, executadas durante digressão pelo Suriname (1699-1701), os vários estádios das metamorfoses no ciclo de vida de plantas, insetos e sapos. O seu trabalho clarificou de modo inédito, os processos naturais, despercebidos pelos humanos (Guimarães, 2017).

Mais tarde, houve desenvolvimentos que se espalharam por muitos ramos nos séculos XVIII e XIX, e as transformações intelectuais que deles resultaram, levaram a mudar a visão do mundo humano ou “weltanschauung”. Depois da revolução industrial com todas as suas profundas mudanças, além de inventar a câmera fotográfica que retirou a descrição da simulação da obra de arte, criou a capacidade de realizar trabalhos realistas que antes exigiam dias de trabalho e anos de treinamento para serem concluídos (Munro, 1972, p. 205).

Em 1829, dois artistas franceses, Louis Daguerre e Joseph Nicéphore Niépce, inventaram a câmera, abrindo a fotografia (Sweilem, 1984, p. 18), realizando uma transformação profunda em todos os campos. A arte é o campo mais afetado pela invenção da câmera e pela produção de fotos que simulam a realidade com grande precisão e rapidez. Este acontecimento causou ansiedade e confusão ao artista, embora não tenha limitado a criatividade. Alguns artistas impressionistas investiram os dados da câmera empregando fotografias nas suas obras (Amhaz, 1981, p. 42). No entanto, houve um aprofundamento nos desenhos realistas que levaram muitos artistas modernos a remodelar as cenas com as suas próprias visões, fazendo com que as formas de arte passassem por fases de transformação artística através da mudança, distorção e estenografia, e a forma se afastasse da simulação realista. A pintura não é considerada uma descrição da realidade, mas sim a experiência do artista, e não é considerada como uma expressão do que o artista pensa, mas está de acordo com a sua visão (Amhaz, 1981, p. 42).

Assim, no século XIX o conhecimento entre Arte e Técnica, característica que se tinha iniciado no Renascimento, ambicionava o desenvolvimento artístico associado à

industrialização e que, consequentemente, impulsionaram uma melhoria dos materiais. A Arte deste período caracteriza-se, pela investigação de uma diversidade formal, nas diversas áreas da arte como a arquitetura, pintura e escultura, que igualmente foram levadas ao limite, nas quais se encerrou o capítulo da linguagem clássica, presente nos últimos três séculos e iniciou-se um período de abstração da linguagem tradicional (Benevolo, 2001). O que indicia o início de possibilidades de uma linguagem artística com metamorfoses.

Segundo Guimarães, durante todo o século XIX, a partir do desenvolvimento das técnicas de reprodução, a indústria gráfica sofreu uma grande procura por conteúdos que incluíam textos e imagens, que devido às suas características de contestação política, muito em emergente na época, um dos tipos de imagem que ganhou grande enfoque, foi a caricatura: a partir destes vetores – deformação, simplificação e codificação, destaca-se a representativa caricatura executada pelo artista francês Charles Philipon (1806-62), na qual através de uma sequência de quatro ilustrações (fases), ele representou uma gradual transformação do rosto do Rei Louis Philippe I (1773-1850), numa pera (Guimarães, 2017). A ilustração do Rei criada por Philipon, era como parte da sua defesa em uma acusação de “ofensa à pessoa do Rei”. Através dos desenhos comentados, ele argumentou que uma manipulação descuidada das características do rosto poderia, ao fim, produzir um efeito grotesco por meio de semelhanças e associações lógicas. A sequência de transformações publicada posteriormente em seu jornal *La Caricature*, resultou que a pera rapidamente fosse transformada num “código gráfico” de representação do Rei (Guimarães, 2017).

No princípio do século XX, entre 1905 e 1914, deu-se o início da reforma plástica das vanguardas, que iria influenciar de modo direto o Movimento Moderno bem como as obras arquitetônicas que surgiram neste período. Neste seguimento, destaca-se em primeiro lugar os *fauves*, que com o recurso a cores fortes e primárias pintaram temas bidimensionais, tendo como referência a obra de Van Gogh. Paralelamente, neste período começam-se a desenvolver os primeiros estudos cubistas e abstracionistas com Pablo Picasso e Wassily Kandinsky (Benevolo, 2001).

As vanguardas artísticas do início do século XX – o Cubismo, o Futurismo, o Surrealismo, entre outras – incorporaram a velocidade e a decomposição das formas, como modo de responder às questões da vida moderna (Guimarães, 2017).

Dentro do campo da gravura, M. C. Escher (1898-1972), fez *Metamorphose II* (1940) a um de seus trabalhos mais conhecidos, que consiste numa série de metamorfoses que intercalam imagens naturalistas, estilizadas e figuras geométricas que se sucedem ao logo dos

sete metros de extensão da obra. Escher desenvolveu sua técnica após visitar o Castelo Mourisco de Alhambra, em 1922, e conhecer a *tecelagem*. Neste trabalho, as formas geométricas encaixam-se numa “dança” de figura e fundo, metamorfoseadas em peixes, pássaros, demónios ou figuras humanas (Escher, 2017). Esta obra, que é uma imagem que fecha um ciclo, pois termina na mesma imagem em que começa, Escher parece criar uma ilustração sequencial ou um pedaço de película, onde não há separação de *frames*. As transformações constantes encadeiam as figuras e os acontecimentos (Guimarães, 2017).

Guimarães também refere que Pablo Picasso (1881-1973), um dos nomes mais conhecidos do Cubismo, lançou mão da figura do touro em várias ocasiões, mas foi com a série de onze litografias, *Le Taureau* (1945-46), que ele criou uma sequência de metamorfose que parte de um estilo eminentemente académico até uma simplificação total, que abarca o abstrato. Nesta série sequencial, vê-se claramente uma elipse temporal que descreve alguns estádios do ciclo da vida. O touro ganha volume, para através de uma simplificação extrema, ser pilhado de sua força e virilidade, terminando numa figura sintética e frágil (Guimarães, 2017).

A linguagem formal do pintor do século XX é, deste modo, consequência dos acontecimentos marcados nos séculos anteriores que provocaram no pintor uma vontade de procurar a sua linguagem individual na qual explora valores já compreendidos desde o Renascimento, como a harmonia. Este período destaca-se especialmente por esta alteração da percepção ótica do artista sobre a obra de arte, uma vez que explora nos seus estudos a decomposição das formas e materializa-as (Benevolo, 2001).

A obra de arte no Movimento Moderno caracteriza-se, no caso da pintura, pelo surgimento de obras livres, investigações individuais e experimentais, onde os pintores desenvolvem a sua obra segundo estudos de execução, virando-se para o seu interior, tal como Picasso afirma, *Um quadro não é pensado e estabelecido desde o momento inicial* (Benevolo, 2001). Todo este desenvolvimento da arte remete para a possibilidade de utilizar a metamorfose como conceito.

Portanto, a arte tomou um novo rumo, removendo os elementos antigos ou afastando-se deles e criando novas formas que sejam adequadas à estrutura cultural. Esta transformação emergiu significativamente na arte pós-moderna, pois pode-se dizer que a arte pós-moderna é apenas uma revolução na estrutura das belas-artes e nos seus aspetos formais, cromogéneos e estruturais da relação existente. Mesmo nos temas e ideias nele apresentados, esta rejeição de tudo o que prevalece levou a mudanças na estrutura do trabalho, na textura e em outros

componentes das belas-artes contemporâneas, produzindo sistemas estilísticos ou movimentos artísticos (Al-Alwan, 2009, p. 194).

As artes pós-modernas começaram de diferentes maneiras, fora da caixa, inclusive com o expressionismo abstrato, que foi considerado o primeiro grande movimento artístico após a guerra. O período histórico em que o expressionismo abstrato começou a desenvolver foi repleto de conflitos políticos, intelectuais e culturais. O que foi alcançado historicamente é inseparável do seu contexto geral e nada mais é do que “uma afirmação categórica da solidariedade total que um período impõe a todos os seus sinais práticos e mentais, sejam eles formulados em ideias ou em criações formais” (Huyghe, 1978, p. 335).

O conceito da metamorfose baseia-se numa forte característica, especialmente na sua fluidez e imprecisão, sendo aplicado a um conjunto diverso de objetivos e fenómenos. Desta forma permitiu aos artistas a utilização plástica para manipular formas e interconectar domínios da natureza e da cultura, criando contato entre visões diferentes de mundo. Segundo Guimarães, a metamorfose herdou, assim, no contexto das artes visuais, duas características marcantes: o viés da distorção gráfica das formas e a necessidade de uma “sequenciação” – o que induz ao movimento com a adição da dimensão do tempo” (Guimarães, 2017).

A metamorfose é um meio de concretizar de imediato um ato vigoroso: a conquista de outro movimento, outro tempo, pois as reações metamorfoseantes à ação criadora são violentas (Bachelard, 1997). Os conteúdos representados através da expressão artística estabelecem uma relação de vida, metamorfose e significação.

A arte como uma prática de pensamento em imagens e ou obras propõe-se como uma forma diferenciada de estabelecer relações com a experiência real. A tarefa de ler uma imagem ou obra exige ao leitor/contemplador uma permanente reconstrução, desacomodando as percepções, realinhando as partes, dando um novo significando ao todo. Ler-se uma imagem ou obra pressupõe apropriar-se de outras chaves de significação, de outras perspetivas, novas formas de viver a metamorfose.

A função da arte na escola deve situar-se no tempo e no espaço da imaginação e da criação, numa expressão metamorfoseante de ideias, percepções, pensamentos, emoções, sentimentos e conhecimentos, tendo em vista uma verdadeira educação dos sentidos.

Na metamorfose do ato criador, em Bachelard (2006), a imaginação não origina representações da realidade, mas representações subjetivas que ultrapassam a realidade e a elevam. A metamorfose enquanto expressão da criatividade onde o sonho, o imaginário, a realidade e as reflexões são um todo em construção, materializados na produção artística.

A experiência da arte por meio da metamorfose pode ocorrer no processo plástico seja ele desenho, pintura, escultura.

Segundo Vera Christians, “Criar uma obra de arte é uma transformação (= metamorfose) das ideias e das emoções do artista, do seu próprio estilo através da grande variedade de materiais e técnicas que utiliza. Mas a fonte principal de cada criação é a Inspiração. Desde sempre que o trabalho de muitos artistas, nos mais variados estilos, foi inspirado por uma das obras mais famosas de Ovídio, o poema Metamorfoses, considerado a obra-prima do poeta, que nos fala de um mundo em constante mutação” (Christians, 2022).

A metamorfose diz respeito ao aparecimento, aprofundamento ou mutação de um conjunto de tendências artísticas na concretização de uma obra, sem alterar as características estruturais da obra, imagem ou conceito previamente estabelecido ou que serve de ponto de partida, mas desenham-se novas linhas de evolução, contradições, possibilidades e desafios que interpelam todos os agentes envolvidos, desempenhem eles funções mais pragmáticas ou mais analíticas, no plano das elaborações discursivas na obra artística. Novas conjunturas artísticas implicam novas conjunturas concretas da prática artística e uma necessidade de renovação das formas de análise e pensamento capazes de as entender e significar.

Em suma, a Metamorfose em artes visuais poderá ser considerada como a transformação de uma obra, a mudança de forma e os vários estados que a obra atravessa até à sua finalização tendo algo como ponto de partida. É a transformação ou mutação de uma obra, imagem ou conceito, com uma preexistência, que se adapta a uma nova forma ou função numa outra obra tendo sempre presente alguns traços dessa realidade preexistente.

Pertinência do Tema

Segundo a Lei de Lavoisier, também conhecida por lei da conservação da massa, como o próprio nome indica, foi descoberta em 1785 pelo químico francês Antoine Laurent de Lavoisier (1743-1794), considerado o pai da química moderna. Este princípio significa que nas reações químicas em sistema fechado, a soma total das massas das espécies envolvidas na reação (reagentes) é igual à soma total das massas das substâncias produzidas pela reação (produtos de reação), ou seja, num sistema químico fechado em reação, a massa total permanece constante. Esta lei também pode ser enunciada da seguinte forma: "Na Natureza nada se cria e nada se perde, tudo se transforma".

Fazendo uma adaptação desta lei às artes e mais precisamente em trabalhos que remetem para o tema deste trabalho, a metamorfose, e a reutilização de materiais provenientes de resíduos e desperdícios, diríamos: ‘Nas artes tudo se recria e nada se perde, tudo se transforma.’

Enraizada desde a Antiguidade na nossa cultura, como vimos, a Metamorfose, considerada em sentido muito lato, está presente na nossa vida mesmo sem darmos por isso, desde a metamorfose do espaço que habitamos ou da paisagem ao longo dos tempos, à metamorfose da nossa própria vida à qual nos adaptamos, ou pura e simplesmente em todas as transformações que se operam na vida diária de qualquer pessoa.

Metamorfose é transformação e adaptação. Apreender e tomar consciência sobre vários processos em que ocorrem metamorfoses em vários aspetos da vida é ganhar, não apenas uma ferramenta para trabalharmos com arte, mas para aprendermos a adaptar-nos, sermos mais flexíveis, tolerantes e pensar “fora da caixa” em todos os contextos da existência. Daí que a sua utilização possa ser aplicada de forma direta, no ensino das Artes, ou indireta, em contexto de multi ou interdisciplinaridade, envolvendo outras disciplinas.

Sendo a Criatividade no processo de ensino-aprendizagem do Desenho, o objeto principal desta investigação, a escolha do conceito de Metamorfose como referente principal é pertinente por vários motivos.

Desde logo, a Metamorfose constitui uma metáfora genérica para as transições por que passam os jovens destas faixas etárias, no seu processo de crescimento e passagem para a idade adulta. Mas, mais do que essa alusão geral à transformação pela qual todos passam, a Metamorfose sugere pelo menos dois procedimentos criativos em artes, designadamente a variação ou mutação formal a partir de um determinado elemento, ou elementos. Por outro lado, encoraja um certo desprendimento da figuração realista presa ao visível porque convida à imaginação e à criatividade e abre caminho a discursos visuais mais poéticos.

Tendo em conta a proposta de pesquisa e a proposta do plano de ação delineado para se descrever o tema proposto, justifica-se assim o seu porquê e pertinência.

Por outras palavras, o conceito de Metamorfose favorece a autonomia e estimula a iniciativa própria do aluno para explorar novas abordagens artísticas, através da experimentação e da execução de atividades propostas, podendo ser trabalhada de forma inter ou multidisciplinar noutros contextos e com outras disciplinas. É, por outro lado, uma metáfora sugestiva para estimular a criatividade porque convida a procedimentos operativos relativos à mutação e à variabilidade das formas.

Tendo em conta o que já foi dito, percebe-se que a Metamorfose e a Criatividade vivem uma para a outra, uma molda e transforma e a outra serve de ferramenta de adaptação às metamorfoses, como sentido ou mecanismo de sobrevivência em todo o ser humano. Da nossa Criatividade e do nosso poder de adaptação dependeu e depende a sobrevivência da espécie.

Em Artes é frequente dizer-se que a originalidade é um mito. Quando dizemos que criamos algo, esse algo já partiu de um conhecimento prévio. A criação de uma obra de arte é necessariamente uma forma de Metamorfose, uma transformação realizada partir de algo pré-existente. Esta é outra forma de associarmos o conceito de Metamorfose às artes visuais e a todas as formas de expressão e criação em geral.

Numa perspetiva diferente, mas muito pertinente no conceito do presente estudo, podemos referir ainda os princípios de sustentabilidade geralmente designados por 7 Rs - Reduzir, Reutilizar, Reciclar, Recuperar e Renovar, Repensar e Recusar. Estes princípios têm-se adotado para a melhoria do meio ambiente, e particularmente relevantes na gestão de resíduos. Estes princípios têm também, obviamente, uma aplicação óbvia no ensino das artes, na gestão e escolha dos materiais usados nos projetos a desenvolver e, uma vez, o conceito de Metamorfose é uma metáfora útil – aludindo ao aproveitamento e à transformação dos materiais – podendo atuar como chamada de atenção para estas questões do ambiente.

Com este intuito é estudado cada um destes princípios (os 7 Rs) e a sua descrição encontra-se no Subcapítulo 3.1, no que se refere à sua aplicação às artes e dentro dos conceitos motrizes desta dissertação, na forma como podem ser aplicados também na prática com os alunos em sala de aula.

Assim se percebe que a Metamorfose no ensino das artes pode ter muitas aplicações, desde a inter ou multidisciplinaridade, à resolução de problemas e projetos, ao interesse e desenvolvimento do aluno para a criação em diferentes áreas e até nos mais diversos contextos, e também uma maior sensibilização dos mesmos para assuntos ambientais e ecológicos ou até assuntos de cariz social e humanitário, motivos estes para a escolha deste tema.

Estrutura

Como se referiu, este relatório foi organizado em dez capítulos distribuídos por duas partes principais – o Enquadramento Teórico e o Estudo Empírico, complementadas com Introdução e Conclusão.

Quanto aos dez capítulos, encontram-se de forma sequencial, e estão separados, permitindo ao leitor manusear e consultar com maior dinamismo, assim como, aceder aos anexos com maior facilidade. Têm uma ordem lógica de leitura, uma vez que parte inicialmente de um enquadramento, depois a metodologia, problemática de investigação e objetivos, passando por uma descrição de acontecimentos e análise de dados, com vista a uma reflexão ou conclusão final.

Ao abrir o relatório, o leitor tem acesso à introdução e ao índice, logo depois da capa, para que se consiga contextualizar, organizar e pesquisar de forma mais dinâmica e orientada. Quanto ao conteúdo propriamente dito e respetiva organização, procurei seguir uma lógica clara e coerente.

Na ‘Introdução’, faço uma apresentação do relatório, onde também explico em sub-capítulos: o conceito motriz principal das UD's; as questões-chave de todo o trabalho; a pertinência do tema; e por fim a estrutura do relatório como fonte descritiva para uma orientação de leitura.

Na Parte I, com os 3 primeiros capítulos, é feita a revisão bibliográfica abordando os conceitos motrizes deste trabalho, tais como arte, criatividade e ensino artístico; do desenho à tridimensionalidade e, especialmente, a aplicabilidade de metamorfose nas artes e as suas potencialidades para promover a criatividade. Aborda-se também a questão da sustentabilidade e os famosos 7 Rs.

Na Parte II, existem 7 capítulos que dão corpo à Parte Empírica. Aqui, no quarto capítulo dá-se a conhecer a ‘metodologia’, a problemática da investigação, os objetivos e as técnicas de recolha e análise de dados.

No quinto capítulo, faz-se a caracterização da escola, parte do projeto educativo escolar, e apresentam-se também os planos de turma e do grupo disciplinar, com as planificações anuais das disciplinas que fizeram parte da PES e as planificações anuais das atividades das turmas onde as respetivas disciplinas têm ação. Faz-se aqui, portanto, a caracterização do contexto institucional e formal em que se realizou a PES.

No sexto capítulo, ‘Contexto da Prática Supervisionada’, são descritos e apresentados os intervenientes que atuam e interagem com a PES e que tiveram importância em todas as atividades da prática supervisionada. Este capítulo tem os seguintes sub-capítulos: a descrição do orientador e as descrições das turmas que foram acompanhadas na prática.

No sétimo capítulo, ‘Introdução às Unidades Didáticas’, descreve-se o processo de planificação, estratégias e as metodologias aplicadas nas UD's que foram lecionadas. Apresenta-se o plano de ação e organização e da aplicabilidade das Unidades Didáticas, como introdução

ao que foi feito e planeado e ao material de apoio pedagógico preparado para as mesmas apresentado nos capítulos seguintes, designadamente as fichas que foram distribuídas aos alunos, e uma apresentação em PowerPoint para cada UD na respetiva disciplina (CF. Anexos 8 e 9). Neste capítulo também se dá a conhecer a avaliação e os seus critérios.

Nos capítulos oitavo e nono, mostra-se o material de apoio pedagógico preparado para as mesmas, designadamente as fichas que foram distribuídas aos alunos, e uma apresentação em PowerPoint para cada UD na respetiva disciplina (CF. Anexos 8 e 9). Abordam-se aqui em cada uma das fases em resposta às atividades com as duas turmas onde se dá a conhecer as observações diretas e indiretas feitas pelo PE que vai desde o desenvolvimento da UT às avaliações.

Finalmente, no décimo capítulo, ‘Análise de Dados’ fazem-se as análises e reflexões sobre os dados obtidos com os vários métodos usados ao longo da PES, tais como observação direta e indireta em sala de aula, inquérito aos alunos e a entrevista à PC, assim como triangulação de dados e reflexão final.

Por fim, no final faz-se a ‘Conclusão’ de todo o relatório e processo da PES dando resposta às questões colocadas inicialmente na Introdução.

Nos Anexos, estão colocados todos os documentos que complementam a leitura e facilitam a compreensão deste relatório, tais como: registos fotográficos, apresentações em PowerPoint, materiais didáticos, planificações, fichas de auto-avaliação, inquérito aos alunos e a sua análise, entrevista à PC, entre outros.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. DA ARTE À CRIATIVIDADE NO ENSINO ARTÍSTICO

1.1 O que é a Arte?

A Arte é geralmente entendida no senso comum como a atividade humana que está ligada a manifestações de ordem comunicativa e estética, realizada a partir da percepção, das emoções e das ideias, com o objetivo de estimular essas instâncias da consciência e dando um significado único e diferente para cada obra. Esta é também uma importante ferramenta de conhecimento, cultura e desenvolvimento social, pois a partir dela podemos tomar conhecimento da organização de diversas sociedades ao longo da história. A arte permite a descoberta dessas culturas de uma maneira rica e prática.

A arte acompanha o ser humano desde os tempos remotos, tendo vindo a sofrer diversas modificações ao longo da história até à arte contemporânea. Muitos são os que tentaram definir o conceito arte durante séculos, tais como artistas, filósofos, autores e críticos de renome, mas a verdade é que a mesma está sujeita às vivências e interpretações de cada indivíduo no contexto social e cultural. Como tal, trata-se de um conceito sem definição concreta ou objetiva, dada a sua abrangência, diversificação e evolução (Biesdorf & Wandscheer, 2011; Pereira, 2018; Uva, 2014). Assim, surgem diversas dúvidas quanto à legitimidade da possível definição do conceito em si, uma vez que se baseia na subjetividade da interpretação, o que por si só despoleta incertezas sobre o que poderá efetivamente ser considerado arte. Contudo, surgem diversas teorias de arte que tentam dar uma resposta plausível através de reflexões filosóficas (Castro, 2013).

Das diferentes teorias de arte, podem-se destacar grandemente as essencialistas e as não essencialistas (Castro, 2013; Mouro, 2009; Telensino (a), 2020; Telensino (b), 2020).

As teorias essencialistas distinguem-se por defenderem precisamente que existe uma essência de arte, isto é, que existem características essenciais, e não acidentais, comuns a todas as obras e que apenas são encontradas nelas mesmas. Assim, torna-se possível explicar a natureza da arte de uma forma geral. Já dentro das teorias essencialistas, é possível diferenciar três sub-teorias, sendo estas (Castro, 2013):

1. Representacionalismo ou teoria de arte como representação ou imitação

Nesta linha de raciocínio, teoriza-se que a arte apenas se pode considerar arte se e só se for produzida pelo homem e imitar e/ou representar alguma coisa, por vezes,

também, com teor simbólico. Um exemplo disto será um quadro que não represente a realidade, o que não deixa de constituir uma obra de arte, tal como o '*Número 32*' de Pollock ou '*A Fonte*' de Marcel Duchamp. Ainda numa outra versão, o representacionalismo sugere a arte com um significado que só alguém com sensibilidade estética consegue compreender (Castro, 2013)

2. Expressionismo ou teoria da arte como expressão

O expressionismo, como o nome indica, é a teoria que defende que a arte é uma expressão de emoções e sentimentos, pelo que uma obra não será considerada arte se não houver expressão destas características. Desta forma, é possível compreender que, segundo esta teoria, a arte transmite todo o tipo de emoções ao esteta, despertando-o para este lado da imaginação e da compreensão dos sentimentos do artista que expõe na sua obra. Trata-se de uma teoria que remete para o século XIX, embora na Antiguidade se encontrem algumas mostras da sua presença (Castro, 2013).

3. Formalismo ou teoria da arte como forma significativa

Esta teoria surge em oposição às duas anteriores, pretendendo superar as objeções levantadas contra estas. O formalismo não se prende ao conteúdo, temas ou motivos, mas sim à sua forma, aos seus processos. Segundo o fundador desta teoria, Heinrich Wölfflin (1864-1945), a história de arte é a história das suas formas: não é relevante a exposição da beleza na obra, mas sim como a beleza encontrou a sua forma. O filósofo Clive Bell (1881-1964) foi outro pioneiro desta vertente, acreditando que a arte deveria somente ser analisada pelo equilíbrio, ritmo, harmonia e unidade, ou seja, as tais qualidades formais, desvalorizando completamente o contexto e a representação da obra. Ela afirmava que, para apreciar arte, não era necessário nada mais que um sentido de forma e de cor e do conhecimento do espaço tridimensional. Pode-se, ainda, raciocinar da seguinte forma: se fosse possível retirar a compreensão das características de uma obra ou objeto de arte ter-se-ia que retirar também o que é de representação (conteúdo semântico) e expressão (sentimentos e emoções) uma vez que não é efetivamente exclusivo do fenómeno artístico. A exibição de uma forma significativa por si mesma, é condição suficiente para que determinada coisa seja considerada uma obra de arte (Castro, 2013; Mouro, 2009).

Há quem considere, no entanto, que todas estas teorias fracassaram, dada a sua limitação de representação, expressão ou forma. Assim, surgem as teorias não essencialistas, que procuram dar resposta a tantas outras coisas que não a aplicabilidade do objeto ou obra, tais como: alargar o conhecimento, comunicar ideias, proporcionar boas experiências, transformar o mundo, criar beleza, criticar aspetos da sociedade, entre tantos outros. Surgem teorias, tal como o nome sugere, não essenciais, ou seja, que não consideram a existência de uma genética comum a todas as obras de arte, uma vez que é necessário procurar compreender no seu contexto, fora da obra. Isto faz com que um determinado objeto, para ser visto como objeto de arte, tenha que ter características externas a esse mesmo objeto, isto é, têm de se encontrar fora do objeto e não no objeto em si. Assim, é possível identificar três subdivisões que explicam e evidenciam estas teorias (Castro, 2013; Telensino (a), 2020; Telensino (b), 2020):

1. Institucionalismo da arte

Esta teoria foi proposta por Arthur Danto e George Dickie. Dickie sugeriu que as propriedades comuns às obras de arte não são visíveis nas próprias obras, mas sim invisíveis. Na sua perspetiva, para ser considerado arte, é necessário ser um artefacto e pertencer ao mundo da arte (Castro, 2013; Telensino (a), 2020).

Dickie expôs o seguinte para explicar o que é um artefacto: “suponhamos que se recolhe um pedaço de madeira flutuante e, sem o alterar de forma alguma, o usamos para cavar um buraco ou abaná-lo perante um cão que nos ameaça. O pedaço de madeira inalterado foi convertido em ferramenta ou arma pelo uso que lhe foi dado. Em nenhum dos casos o pedaço de madeira é por si só um artefacto. O artefacto, nos dois casos, é o pedaço de madeira manipulado e usado de um certo modo”. Assim sendo, a definição de artefacto está diretamente relacionada com a utilização que se dá a determinado objeto (Telensino (a), 2020).

Relativamente à pertença ao mundo da arte, Dickie afirmou: “O núcleo fundamental do mundo da arte é um conjunto vagamente organizado, mas nem por isso desligado, de pessoas, que inclui artistas (pintores, escritores, compositores), produtores, diretores de museus, visitantes de museus, espectadores de teatro, jornalistas, críticos de todos os tipos de publicações, historiadores da arte, teóricos da arte, filósofos da arte e outros. São estas as pessoas que mantêm em funcionamento o mecanismo do mundo da arte, permitindo assim a continuidade da sua existência.” Desta forma, compreende-se

que há 4 requisitos para que uma obra pertença ao mundo da arte: agir em nome de uma instituição; atribuir um estatuto; ser candidato; a avaliação (Telensino (a), 2020).

No entanto, esta teoria apresenta algumas lacunas, uma vez que exige a existência de um espectador para a contemplar. Contudo, nem sempre as obras são feitas com esse intuito, mas, ao tornarem-se famosas, legitimam-se como obras de arte (Castro, 2013; Telensino (a), 2020; Telensino (b), 2020).

2. Fenomenologia da arte

Segundo esta teoria, o que constitui a imagem e substitui as falhas de percepção é a intenção. Aires Almeida afirmou que “de acordo com Levinson, o que conta não é, como na teoria institucional, o ato de alguém propor um objeto para apreciação em nome de uma suposta instituição, mas antes a intenção de um indivíduo independente – isto é, que não pensa ou decide em nome de ninguém -, o próprio titular ou criador do objeto. Assim, em vez de um ato manifesto, há uma intenção manifesta; e em vez de alguém que age em nome de uma entidade misteriosa, há o autor da obra que procede de forma independente”. Assim, conclui-se que se existe intenção que a arte seja arte, então é considerada arte e, simultaneamente, se o artista tem intenções de que a sua obra seja história, ou seja, com relação a algo que já seja reconhecido como arte, então também é arte (Castro, 2013; Telensino (a), 2020).

3. Indefinibilidade da arte

Esta teoria surgiu nos anos 50 como forma de questionar se definir arte faz sentido. Morris Weitz, o filósofo que desenvolveu e explorou esta ideia, acreditava que a arte deveria permanecer como um “conceito aberto”, tal como outros conceitos também o são (definir o que é um jogo ou uma família são grandes conceitos que o filósofo colocou em cima da mesa), que não há uma definição única e própria. Desta forma, a arte permanece indefinida por não existirem condições necessárias e suficientes (conceito fechado) que algo deva satisfazer para que seja considerado arte. Esta abordagem levou muitos outros filósofos a questionar a necessidade de definir arte pois as teorias anteriores são incapazes de responder às obras dos tempos modernos (Castro, 2013; Morokawa, 2018; Barbosa, 2020).

As teorias expostas neste trabalho de dissertação permitem concluir que a definição e conceptualização da arte permanecem, até aos dias de hoje, muito ambíguas, sendo que muitas

outras ficaram por abordar, tais como o psicologismo, o socialismo, o intuicionismo, o organicismo e o voluntarismo. No entanto, todas revelam algumas lacunas e determinadas características inadequadas e incompletas. Além disso, é sabido que a arte é necessariamente condicionada pelo momento histórico em que é realizada, variando consoante a época. Mantém-se, portanto, em aberto se definir arte faz sentido nos dias de hoje (Biesdorf & Wandscheer, 2011; Castro, 2013,9).

1.2 A Criatividade

“Uma mesma realidade cinde-se em múltiplas realidades divergentes quando observada sob pontos de vista diferentes.” (Ortega y Gasset, 1996, p. 75)

As artes têm um papel muito importante na formação integral do aluno, já que são capazes de transformar o estudante por meio da magia, da fantasia, da descoberta e da aventura, possibilitando o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade desde os primeiros anos de vida da criança.

O pensamento criativo caracteriza-se pela imaginação, pelo processo irracional, o rompimento de regras, o questionamento de juízos e a geração espontânea de ideias (Briceno, 1998). A criatividade, de forma simples, significa confeccionar algo que antes não existia, uma reconfiguração súbita de determinadas percepções estruturadas de certa maneira (Briceno, 1998).

A criatividade pode ser definida como o somatório da imaginação, realização, expressão e construção. Como tal, conduz à rutura com o passado, com as tradições existentes e pré-definidas e implica alterações ao nível dos conceitos. Assim, é fundamental considerar a criatividade como uma parte do pensamento e como capacidade de todo o ser humano, que lhe dá o poder para realizar, fazer e executar, de forma inovadora, um determinado ato ou tarefa (Briceno, 1998).

Assim, esta capacidade requer o desenvolvimento de um grande número de processos psicológicos quotidianos: recordar, falar, escutar, compreender a linguagem e reconhecer as analogias (Briceno, 1998). No entanto, pode considerar-se independente das funções da memória e da compreensão, embora estejam interrelacionadas (Briceno, 1998).

O conceito de Criatividade está associado à capacidade de produzir respostas incomuns e de valor social e constitui uma das características mais valiosas para o desempenho na sociedade do conhecimento (Fleith, Almeida & Peixoto, 2011).

A criatividade é então, o resultado da interação que se produz entre as aptidões, os processos mentais e o contexto social de um indivíduo ou grupo que o leva a criar um produto considerado novo e de valor dentro do seu contexto social, tais como inovações tecnológicas, teorias científicas e obras de arte (Sanchez-Escobedo, Cuervo, & Rosal, 2015).

Em sentido inverso, tem sido enfatizada a influência do contexto social, histórico e cultural no processo criativo (Fleith, 2012).

O trabalho criativo requer a aplicação e o equilíbrio de três capacidades que podem ser todas desenvolvidas: a capacidade sintética (capacidade de gerar ideias novas e interessantes), a capacidade analítica (capacidade do pensamento crítico, de análise e avaliação de ideias) e a capacidade prática (capacidade de transformar a teoria em prática e as ideias abstratas em realizações práticas) (Sternberg & Williams, 2003).

A criatividade no âmbito educativo é atualmente um conceito complexo, emergente e multifacetado que se revela cada vez mais importante na formação de pessoas. Pode ser definida como um processo, uma atitude, uma habilidade que se pode aprender e treinar, capacidade de criar algo novo. É um processo que consiste em formar ideias ou hipóteses, verificá-las e comunicá-las; é uma relação e transação entre o indivíduo e o meio em que o mesmo vive; é um sinónimo de imaginação, inovação, descoberta e originalidade; implica criar coisas melhores e úteis e implica saber resolver situações e tomar decisões em todas as interações com as outras pessoas que nos rodeiam (Romero, 2013).

Esta capacidade é o que permite uma pessoa projetar-se na plenitude, ressaltando-se a importância da dimensão expressiva. A criatividade multiplica as oportunidades de solucionar situações e melhorar as criações de cada um, em qualquer domínio. Cada pessoa tem um potencial enorme de criatividade que necessita de ser desenvolvido (Romero, 2013).

A criatividade não é apenas uma mais-valia social, mas também uma característica da pessoa, como processo e como capacidade para a resolução de problemas (Marín Ibañez, 1991).

Em relação ao indivíduo, há dimensões fundamentais para esta capacidade, como fluência, flexibilidade, originalidade, persistência, autoconfiança, tolerância, dedicação, abertura a novas experiências. Há também inteligência e habilidades cognitivas que incluem o pensamento para a resolução de problemas, a capacidade de tomada de decisão e o processamento e organização da informação. É preciso ter em conta o conhecimento mínimo necessário para a tarefa e a experiência do sujeito em relação à atividade (Marín Ibañez, 1991).

São necessárias assim, algumas características dos indivíduos criativos como a fluência, flexibilidade, originalidade e capacidade de elaboração de ideias.

As componentes dimensões do pensamento criativo, considerando vários autores, são na generalidade as seguintes:

- a **originalidade**, que consiste na capacidade de produzir ideias novas ou de resolver problemas de modo incomum (Kneller, 1978), é muitas vezes considerada como a característica mais importante da criatividade. Para uma obra de arte ser considerada criativa, a mesma tem que fazer referência a algo novo e original (Marín Ibañez, 1991);
- a **flexibilidade**, enquanto indicador do pensamento criativo, pode descrever-se como a capacidade de tentar diferentes abordagens e alterar o pensamento, rompendo com padrões tradicionais estabelecidos, a fim de visualizar determinado assunto sob diferentes pontos de vista (Marín Ibañez, 1991);
- a produtividade e **fluidez**, ou seja, a capacidade de produzir muitas obras e dar respostas a problemas da maneira mais rápida possível, refere-se à aptidão para gerar muitas ideias sobre um mesmo assunto, buscando a multiplicidade de respostas ou soluções para um mesmo problema (Guilford, 1967).;
- a **elaboração**, que se pode traduzir como a capacidade para produzir obras ou resolver problemas de uma forma minuciosa e com detalhe (Marín Ibañez, 1991), consiste na capacidade de dar continuidade a determinada solução, aperfeiçoando-a e desenvolvendo-a. Por outras palavras é a facilidade em acrescentar detalhes a uma informação, a um produto ou esquema, possibilitando que uma produção criativa progrida de um esboço até uma estrutura ou sistema organizado (Guilford, 1967).

Vários autores propõem métodos e técnicas de desenvolvimento da criatividade, como por exemplo: o método analógico, que emprega as relações de semelhança. Este método consiste em descobrir quais são as relações analógicas que existem entre objetos e situações para facilitar a resolução de problemas. O método antitético, que persegue a libertação mental mediante exercícios que permitam desapegar-nos das regras estabelecidas social e pessoalmente. Este método tem que partir de uma atitude de dúvida permanente e construtiva, que nos possa levar a questionar valores e crenças profundamente enraizadas. E, o método aleatório, que consiste na possível associação de conceitos, objetos ou fenómenos, gerando um novo conceito, objeto ou fenómeno. (Marín Ibañez, 1991).

Assim, a abordagem à criatividade poderá estar incluída em qualquer conteúdo ou disciplina escolar e não apenas naquelas a que tradicionalmente está consignado o seu desenvolvimento (artes plásticas, musicais, performativas e literárias).

Como refere Latorre, “educar a criatividade significa aumentar o nível geral da capacidade de criação.” (Latorre, 2003, p.171). Poder-se-ão criar atividades em sala de aula que permitam desenvolver as atitudes criativas, tais como a perseverança, a tolerância à ambiguidade, a capacidade psicológica de sustentar um problema durante muito tempo, a abertura a novas experiências, despertando a curiosidade pelo mundo exterior e interior, a formação de juízos críticos. As atitudes criativas agem como uma forma de energia que consolida as aptidões cognitivas.

O papel do ensino artístico é contribuir para a compreensão da paisagem social e cultural de cada indivíduo, uma vez que as artes refletem esta paisagem através de metáforas e narrativas (Efland, 2002). Neste contexto, os principais benefícios do ensino das artes evidenciam-se quando os alunos são capazes de relacionar os temas propostos pelo professor com os seus conhecimentos e crenças, de repensar as suas ideias iniciais à luz de possíveis contradições, de explorar visões alternativas e explicações para a mesma situação, o de refutar ideias expressas na aula, apresentando evidência disponível. Desta forma, através da arte e das ideias expressas pelos artistas são capazes de desenvolver as próprias ideias sobre o mundo à medida que aprendem a ler e a compreender a artes e as obras de arte (Silva, 2021).

Como educadores o nosso trabalho é ajudar os alunos a descobrir à sua maneira esse significado, perceber como os toca e responder visual e criticamente.

Em suma, a criatividade pode definir-se como o processo mediante o qual se descobre algo novo, se redescobre o que já tinha sido redescoberto por outros, se reorganiza os conhecimentos existentes e se incrementa novos conhecimentos. A criatividade corresponde ao processo de transformação da informação disponível para dar origem a novas ideias e relações (Romero, 2013). No contexto desta dissertação, o conceito de metamorfose é particularmente útil como metáfora para a própria criatividade: a transformação e recriação de algo já existente, como por exemplo, de conceitos, imagens, objetos ou materiais, entre muitas outras coisas.

1.3 A Importância do Ensino das Artes

A arte existe desde que há indícios do ser humano na terra, sendo fundamental na vida das sociedades humanas. Como linguagem e forma de expressão individual e cultural, a arte

nasce da necessidade do ser humano comunicar a sua visão e interpretação do mundo, aspecto que permite compreender os vários momentos do contexto histórico e analisar o seu processo de evolução ao longo dos tempos (Lobo, 2019).

As artes, por requererem uma atitude contemplativa ou por suscitarem um envolvimento ativo por parte dos indivíduos, num mundo em que pouco tempo existe para a reflexão e para a contemplação, constituem um campo excecional para o questionamento e para a transformação. Efetivamente, nas artes, é comum a ideia de que uma ‘obra está sempre em construção’, ou seja, uma obra de arte é sempre altamente subjetiva e depende muito do observador. O ensino das artes pode estabelecer com as restantes áreas do saber uma relação especial, que pode alimentar uma ideia de permanente questionamento, o que pode ser um campo muito fértil, quando beneficia de tempo para a sua germinação (Silva, 2021).

Por outro lado, Vygotsky (1999) fala da importância das Artes não só como expressão de sentimentos; diz que “a arte surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento” (p.310).

As experiências vividas pelos seres humanos, ao longo da vida, são processos constituídos por dimensões físicas, cognitivas, sociais, éticas e estéticas que resultam da relação com o meio e com o outro, num estímulo à sua capacidade inerente de compreender, interpretar, criar, resolver e apreciar. As aprendizagens artísticas estimulam estas capacidades, num conjunto integrante entre a cognição, a sensibilidade e a consciência, aspecto que permite sinergias entre o indivíduo e a sua cultura (Ostrower, 2008).

O propósito da educação é a integração e a preparação da criança para o seu ingresso na sociedade, preparando-a a todos os níveis de crescimento e desenvolvimento – vocacional, espiritual e mental – fomentando nela estados e sentimentos como sabedoria, equilíbrio, autorrealização e gosto (Read, 1982). Também o ensino das artes promove a resolução problemas de modo criativo, desenvolve a capacidade estética e perceção visual, facilita a comunicação entre culturas, promove a educação e cria novos modos de representação e conhecimento.

A arte desenvolve a dimensão criativa inerente a todo o ser humano, contribuindo para a construção da sua identidade, aumentando as suas capacidades de literacia artística, e desenvolvendo as suas competências cognitivas, comunicacionais, expressivas, interpretativas. O modo como se conduz o ensino-aprendizagem das artes pode ainda desenvolver atitudes de colaboração e cooperação, contribuindo para uma sociedade menos competitiva.

A arte com toda a sua abrangência cognitiva, emocional, expressiva, social e cultural, está intimamente ligada às ações e às experiências que se apreendem do mundo. A sua inclusão no contexto escolar, justifica-se pelas múltiplas experiências educativas que pode proporcionar, não apenas pela sua abrangência ao património artístico cultural, mas principalmente pelo desafio ao intelecto e à criatividade (perante a produção e fruição artística), de onde emergem processos operativos e cognitivos (Lobo, 2019).

Pode considerar-se a arte e o consequente desenvolvimento da criatividade como uma das capacidades humanas mais importantes e de desenvolvimento mais relevante na educação contemporânea (Briceno, 1998).

Por um lado, a educação artística estimula a criatividade, a imaginação e a capacidade de reflexão crítica, por outro, ela também contribui para o crescimento do sentido estético, pessoal e social do indivíduo, salientando-se assim a importância desta área na formação humana, proporcionando experiências transversais de aprendizagem com a arte e pela arte, sem o intuito de formar artistas ou públicos, mas sim de atingir um futuro sustentável, em que os indivíduos sejam mais criativos, mais críticos e mais solidários; onde pequenas populações possam cultivar as suas diferenças culturais (Eça, 2010:15).

Para Elliot E. Eisner (2008), a escola tem muito que aprender com a prática educativa das artes. Em sociedades em constante mutação, como são as sociedades contemporâneas, a educação formal não poderá continuar a manifestar uma natureza rígida, necessita de se reestruturar e para isso pode e deve recorrer às artes. As práticas artísticas desenvolvem várias competências e várias formas de inteligência. Por outro lado, deve privilegiar-se uma aprendizagem qualitativa em detrimento da quantitativa.

Assim, o ensino das artes e consequentemente o desenvolvimento da criatividade, podem considerar-se a chave da educação num sentido muito amplo e a solução dos problemas mais graves da sociedade (Guilford, 1967).

A arte é uma atividade que envolve o ser humano no seu todo. Ao criar obras artísticas, o aluno usa o corpo, a sua perceção, os seus conceitos, a sua emoção, a sua intuição, numa mesma atividade, desenvolvendo vários aspetos da personalidade.

A arte não é só conhecimento ou a representação do objeto pela mente, mas também, a transformação do saber pela perceção, pelo poder da imaginação e da capacidade exploratória da mente. Vai além das evidências, transforma e transcende (Dewey, 1980). O conceito de metamorfose pode comparar-se a esta definição de arte.

As artes têm um papel importante desde o processo de alfabetização, principalmente o desenho, presente no cotidiano das crianças desde os primeiros anos de vida. A escrita implica desenhar letras e juntá-las em palavras para criar significados. Para além da alfabetização, considerando todas as áreas de conhecimento e expressão desenvolvidas na escola é um local de grande importância para o estímulo e desenvolvimento das competências criativas do ser humano, nomeadamente, em fases de desenvolvimento fundamentais (Ribeiro & Fleith, 2007).

O ensino das artes implica desenvolver a criatividade ou ideias criativas, que gera na aprendizagem do aluno a produção de respostas novas e muitas vezes originais, dotando-o de capacidades e competências que favorecem e enriquecem o seu desenvolvimento (Romero, 2013), podendo entendê-lo como processo e produto criativo (Romero, 2013).

Numa perspetiva pedagógica a criatividade é a base de todas as matérias e deve potenciar a atitude de desenvolvimento e estimular todas as situações e áreas do currículo (Romero, 2013).

A educação em arte permite que se desenvolva o pensamento artístico e a percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. O aluno, através do desenvolvimento da percepção, imaginação e sensibilidade, pode expressar as suas emoções, através da sua criação e as dos seus colegas, praticando o respeito e o desenvolvimento do pensamento artístico.

Todo o ser humano detém capacidades criativas que podem ainda não ter sido descobertas ou cultivadas. A função principal da educação é descobri-las e potenciá-las em todos os alunos (Marín Ibañez, 1991).

Pode entender-se como criativo um ser humano que consiga responder a desafios de formas diferentes das habituais, que realize algo que não exista previamente, e que reporte aspetos interessantes e superadores das soluções anteriormente existentes (Marín Ibañez, 1991).

Eisner (2002a), defende que trabalhar em arte não é um mero processo pelo qual se produz e cria uma obra, mas sim, um tipo de trabalho que promove o crescimento interno do indivíduo e a capacidade de se recriar a si mesmo, pois obriga à aceitação da ambiguidade e à investigação do desconhecido. Para o autor, criar e criticar a arte, são dois processos que promovem aspetos específicos e únicos de cognição, e, sustenta esta ideia justificando que existem dois caminhos: através do empenho e desenvolvimento da imaginação e através da estimulação e aperfeiçoamento do desenvolvimento sensorial.

Estas formas de saber, que resultam das relações com a arte, fornecem capacidades de entendimento e formas de literacia que se articulam com a imaginação, a emoção e a razão.

Contribuem assim, para a formação da entidade pessoal e social, favorecendo o conhecimento próprio, a aceitação e o entendimento “do outro” e de outras formas de cultura, cooperando desta forma para uma cultura de paz (Fowler, 1996).

Segundo Eisner (2002a) a experiência das artes desenvolve a iniciativa e a criatividade, estimula a imaginação, acentua o prazer de fazer, desenvolve as capacidades de planejamento e em algumas áreas ensina a trabalhar em conjunto. Eisner refere também que as artes estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento das nossas capacidades sensoriais. Estas aptidões sensoriais, fornecem maneiras únicas de ver e conhecer e são formas complexas de cognição. As relações que se criam entre o ver e as emoções, atribuem sentido ao que nos rodeia através de experiências únicas.

A educação do olhar e dos sentidos, como já afirma Read é, portanto, uma tarefa importante na determinação do pensamento estruturante. Para Eisner: “Seeing is an achievement, not merely a task” (Eisner, 2002a, p.12).”

A educação artística pode estar relacionada com a resolução criativa de problemas, permitindo desenvolver competências e atitudes necessárias para o mundo do trabalho e para a cidadania em geral. As artes desenvolvem a capacidade de iniciativa, criatividade, estimulam a imaginação, desenvolvem competências de planejamento e em alguns casos, capacidades de trabalhar em equipa, o que é vocacionalmente relevante (Eisner, 2002a).

As artes podem ser ensinadas de maneiras diferentes para fins diferentes. A educação artística contribui para o desenvolvimento cognitivo e de diversas formas de pensamento complexas (Eisner, 2002a).

A aprendizagem de conhecimento em formas artísticas e de expressão são menos sequenciais, mais holísticas e orgânicas do que outras formas de conhecimento (Gardner, 1994).

Os alunos gostam e buscam experiências inovadoras. Os professores, juntamente com os alunos, trabalham as atividades e estas permitem aos alunos verem outras experiências. É da responsabilidade do professor entender, estimular e criar um ambiente que possibilite observar cada atividade, a análise, a estimulação da pesquisa pessoal. E sobre as suas intervenções, é importante a clareza dos objetivos, tanto nas atividades livres em que os alunos escolhem os materiais e temas, quanto às fechadas em que o professor propõe os temas e estratégias.

Segundo Efland (2002), a educação deve ter como objetivo principal a maximização do potencial cognitivo dos alunos, propósito que requer o reconhecimento do domínio da imaginação e das ferramentas cognitivas, como a categorização e a metáfora que apesar de estarem presentes em diferentes matérias, têm a sua essência nas artes visuais.

Para o autor, a metáfora é a componente essencial da imaginação e do pensamento abstrato. Estas formas de cognição, ao serem valorizadas pelo seu poder e excelência estética, tem implicações inconfundíveis para as artes. Aprofundar a fonte de imaginação e o papel que pode desempenhar na transmissão de cultura, justifica o propósito de ter as artes na educação.

Tendo em conta que todos os seres humanos podem desenvolver diferentes processos cognitivos, compreendemos a importância de procurar estratégias que auxiliem o desenvolvimento integral da inteligência de cada um, possível através de educação abrangente e personalizada.

O ensino artístico nas escolas é extremamente necessário para o debate democrático e consequentemente para a transformação e adaptação social e cultural.

A educação pela arte é um direito de todos os cidadãos e é um dever do Estado, assim como da família, garanti-la a todas as crianças e jovens. A educação pela arte promove o desenvolvimento pessoal para o mundo social e concede qualificações para o mundo laboral. O plano educativo pelas artes tem como função implementar na escola mais do que uma exigência ligada aos processos produtivos, – uma formação de seres humanos plenos e com valores de cidadania.

Em suma, as disciplinas de Artes Visuais desempenham um papel singular na formação do indivíduo, introduzem a cultura da humanidade ao longo dos tempos, e exploram capacidades e sensibilidades essenciais no ser humano, pouco desenvolvidas em outras disciplinas. Através do ensino artístico e da expressão plástica, as Artes Visuais desenvolvem a sensibilidade do aluno às formas, cores, espaços e texturas do mundo, e a sua capacidade de expressão, ou seja, estas disciplinas promovem a liberdade de expressão de cada aluno. As disciplinas de Artes Visuais apoiam, promovem e articulam aspetos históricos, físicos, sociais, económicos, entre outros, com a interação dos domínios da tecnologia. Desse modo cabe a estas disciplinas a tarefa de instruir sobre mecanismos de perceção e literacia visual, esclarecendo ao aluno a forma como ele usa a visão e como a pode desenvolver.

É necessário, hoje em dia, que o aluno tenha uma visão mais alargada do mundo, das pessoas, uma visão atenta aos pormenores, capaz de estabelecer relações, questionar a realidade envolvente e desenvolver o olhar estético de modo a valorizar tudo o que rodeia. As Artes Visuais colaboram no desenvolvimento integral da pessoa e devem ser consideradas disciplinas importantes no currículo.

1.4 O Papel do Professor na Escola de Ensino Artístico

O professor deve ser detentor de conhecimentos e técnicas de modo a transmitir e a sustentar o seu desempenho, mas, paralelamente, também estar disponível a continuamente investigar para se manter informado e atualizado. Na sua ação o professor deve possuir habilitações relevantes em artes, partilhar conhecimentos, saber gerir o currículo dos alunos, assumir-se como investigador e manter-se atualizado, desenvolver projetos transversais a outras disciplinas, comprometer-se com a sua comunidade educativa assim como agir eticamente com a sua comunidade escolar. Na sua prática o professor deverá proporcionar aos alunos mecanismos que estimulem a criatividade necessária ao processo artístico. Segundo Sousa (2003, p.63), mais importante que “aprender” e “saber”, é o vivenciar, descobrir, criar e sentir.

A melhor forma de desenvolver a criatividade nos alunos é assumir um papel-modelo. Os alunos desenvolvem a criatividade não quando lhes é pedido, mas quando lhes é mostrado (Sternberg & Williams, 2003).

A criação de um ambiente livre, acessível, democrático e positivo é um fator-chave para o desenvolvimento da criatividade, que prospera num clima que permite correr riscos sem temor ao ridículo ou à censura (Fleith; Almeida; Peixoto, 2011).

Um clima de aprendizagem que favorece a criatividade caracteriza-se por promover a aprendizagem cooperativa, o que permite que os estudantes compartilhem as suas ideias e os seus pontos de vista sobre os diferentes temas e tarefas académicas; um ambiente de confiança emocional, que lhes propicie segurança e, em consequência, maior disposição para explorar novas ideias e soluções de problemas; oportunidades para executar aprendizagem complexas, por meio de tarefas com demandas cognitivas que sejam reais desafios para os estudantes; promoção de conflito cognitivo como estratégia de ensino; uso de feedback e reforço que não seja centrado unicamente em recompensas, mas especialmente em destacar a qualidade e originalidade dos trabalhos (Sanchez-Escobedo, Cuervo, & Rosal, 2015).

De acordo com Arnheim (1993) antigamente o professor da área artística limitava-se a desenvolver a destreza manual e visual dos alunos, que aprendiam a desenhar formas precisas e a copiar o que viam. Atualmente, a função do professor é outra, vai muito para além disso, devendo dar meios e condições aos alunos para explorar e desenvolver as suas capacidades expressivas e estimular assim a criatividade de cada um. Com a evolução, o professor passou a ser o motivador, o que cria no aluno o interesse de explorar e manipular materiais, o resultado passou a ser menos importante do que toda a linha de pensamento e o próprio processo de descoberta. Com esta postura no ensino da arte, a aprendizagem espera-se menos burocrata e

mais um exercício de procura. Um bom ensino dá origem a uma boa aprendizagem, em todas as áreas de estudo; passa por despertar o interesse, a imaginação e a curiosidade espontânea do aluno para solucionar problemas e descobrir novas possibilidades, mas também pela aquisição de técnicas adequadas, por determinados saberes objetivos, tanto nas artes como nas outras áreas de estudo.

É importante estabelecer um clima de sala de aula propício à emergência e desenvolvimento de competências criativas. Tal procedimento envolve a adoção de práticas pedagógicas, formação e capacitação de professores, de uma boa relação professor-aluno, e de um conjunto de práticas administrativas e valores sociais e culturais disseminados no contexto escolar (Fleith, 2012).

O professor que contribui para a promoção da criatividade em sala de aula, domina o conhecimento disciplinar que ensina, mas está permanentemente aberto à investigação para aprofundar esse conhecimento. Um bom professor distingue-se pelo seu próprio entusiasmo pelas matérias disciplinares que leciona e pela atividade docente em si, recorrendo de forma versátil e flexível a várias abordagens pedagógicas. De um modo geral, estabelece uma relação positiva com os seus alunos, estimulando a formulação de perguntas em sala de aula. Tem, frequentemente, sentido de humor e em muitos casos acaba por passar mais tempo com os alunos do que o estipulado no horário. Efetivamente, acaba por interagir com os alunos fora da sala de aula, não raras vezes partilhando experiências pessoais relacionadas com as matérias que leciona, de forma informada e atualizada (Fleith, 2012).

Assim, de forma a desenvolver a criatividade, sugerem-se estratégias de intervenção no ambiente escolar, que levarão o aluno a explorar novas áreas de conhecimento, a desenvolver competências cognitivas e a promover uma boa autoestima, a participar mais efetivamente das atividades em sala de aula e a descobrir e aprofundar os seus interesses e as suas potencialidades (Fleith, 2012).

Os alunos não estão habituados a responder prontamente à complexidade do processo criativo. Como tal, é importante e fundamental dar tempo ao aluno para que este possa desenvolver o seu pensamento criativo (Sternberg & Williams, 2003).

O professor deve promover a partilha de ideias, a tolerância, a parceria e interajuda, de forma a que os mais capacitados possam ajudar os menos capacitados, podendo estes beneficiar da motivação e da visão crítica dos colegas e adquirir métodos metacognitivos de aprendizagem, baseados na teoria cooperativa de ensino-aprendizagem (Bertrand, 2001; Sternberg & Williams, 2003).

O professor tem como papel fazer a promoção de atividades que envolvam a resolução de problemas, encorajem a experimentação de ideias, estimulem o pensamento divergente e imaginativo através de técnicas de analogia e de invenção. É muito positivo manter um permanente diálogo professor/aluno sobre pontos fortes e fracos do processo de trabalho, mas também um diálogo entre os próprios grupos de alunos. Como se referiu, é fundamental que haja sempre espaço e disponibilidade para ouvir os alunos de forma a que coloquem espontaneamente as suas questões. Estas são algumas das estratégias que contribuem para o desenvolvimento da criatividade dos alunos (Sternberg & Williams, 2003; Fleith, 2004).

Ao desenvolver a capacidade de ver o que foi feito, de considerar alternativas, sugerir conexões com o trabalho de outros artistas e auxiliar no desenvolvimento das competências técnicas necessárias, o professor pode ajudar o aluno promovendo independência e autoconfiança ao lidar com problemas (Eisner, 2002a).

Em suma e segundo Ribeiro (2005) o professor deve saber desenvolver uma atitude investigadora frente aos fenómenos artísticos e educativos, mostrar interesse em conhecer, saber, questionar e ser capaz de estimular essa atitude nos alunos, ser capaz de se apropriar e de criar conhecimentos, promovendo o desenvolvimento dessas capacidades nos alunos, compreender os processos de produção, apreciação crítica e contextualização das artes nas suas distintas manifestações, ser portador de uma sensibilidade estética e comunicá-la aos alunos, no que se refere à apreciação e experiência do mundo natural e cultural, ser criativo, imaginativo, utilizando o pensamento visual e metafórico na prática educativa. Desta forma, pode levar os alunos à descoberta de novas experiências e à reflexão sobre essas descobertas. De acordo com o programa da disciplina que o professor está a lecionar, este deve estruturar organizadamente o que pretende desenvolver com os alunos, de acordo com as suas necessidades, adaptando-se a cada turma e a cada aluno.

Assim, cabe ao professor de artes fazer tudo o que estiver ao seu alcance para que a qualidade do espaço e dos materiais não sejam um obstáculo ao fluxo natural criativo do aluno e consequente aprendizagem. O professor de artes pode e deve, ainda, levar os alunos para espaços exteriores, quebrando a rotina e permitindo a integração do aluno com a comunidade (Ribeiro, 2005), no seio da qual poderá assumir mais tarde o papel de agente dinamizador.

O professor de artes deve planear o seu trabalho de modo comprometido, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino da arte. Para tal, o docente deve estar consciente que a qualidade das suas aulas depende da sua resiliência em não se conformar: 1) refletindo prática e teoricamente, constantemente, para gerar conhecimento pedagógico através da

prática educativa; 2) partilhando experiências com outros profissionais, potenciando o aprofundamento de reflexões e possibilitando o conhecimento de outras práticas pedagógicas; 3) trabalhando em conjunto para a transformação da comunidade escolar; 4) investindo, constantemente, numa formação continuada e de qualidade; 5) visitando espaços artísticos, tendo em vista o desenvolvimento profissional e o enriquecimento das aulas (Ribeiro, 2005).

Por fim, e tal como já foi referido, o docente deverá dominar a sua área, estando no entanto, sempre disponível para procurar adquirir mais conhecimento de forma a manter-se atualizado. Deve também escolher os conteúdos mais relevantes, potenciando a formação artística dos alunos. Acima de tudo, conhecer os estudantes (na sua relação com eles mesmos, com o próprio país e com o mundo) é o ponto de partida para um trabalho de educação em arte realmente significativo.

2. DO DESENHO À TRIDIMENSIONALIDADE

2.1 A Importância do Ensino do Desenho

Todo o indivíduo é dotado de potencial criativo para se exprimir através do desenho, tendo acesso a um nível consciente, à sua capacidade inventiva, intuitiva e imaginativa (Edwards, 2005). A prática do desenho é uma competência que de certa maneira pode ser aprendida e ensinada através do que adquirimos e observamos no que nos rodeia (Edwards, 2005).

O desenho é uma atividade expressiva que deixa transparecer a maneira como observamos e sentimos o que nos envolve, por meio da linguagem não verbal (Edwards, 2005). Permite ao indivíduo relacionar-se com o seu mundo interno e externo, recorrendo à observação, imaginação e representação (Edwards, 2005).

De acordo com Edwards (2005), o processo de desenhar está interligado com a capacidade de “ver”, ou seja, com a percepção visual. O ato de desenhar está também relacionado com o desenvolvimento de cinco competências básicas necessárias à capacidade de percepção: desenho de meros contornos (percepção de arestas); espaços negativos e formas positivas (percepção dos espaços); proporção e perspetiva (percepção dos relacionamentos); luzes e sombras (volumes) e a *gestalt* (percepção visual da forma, que surge simplesmente como resultado da aquisição das outras quatro capacidades).

Quando se fala em desenho, existem ainda competências básicas adicionais necessárias à realização do desenho criativo e expressivo, nomeadamente, o desenho de memória, o desenho de observação, o desenho a partir da imaginação e, naturalmente, as técnicas de desenho (Edwards, 2005).

Derdyk (1989) refere que o desenho envolve várias operações mentais, que desenvolvem a capacidade de o indivíduo se relacionar com o seu mundo interno e externo, através da observação, imaginação e representação, tendo um papel fundamental na aprendizagem.

Desenhar corresponde ao processamento de informações visuais de uma maneira diferente, exigindo, aparentemente, a utilização do cérebro de um modo diferente (Edwards, 2005).

O ato de desenhar possibilita a descoberta de soluções criativas para problemas pessoais ou profissionais e estas tornar-se-ão acessíveis através de novas formas de pensar e novas formas de utilizar as funções e capacidades do cérebro (Edwards, 2005).

Desenhar é um processo interligado com o processo de ver e, por isso, seria difícil separar o processo de desenhar do processo de ver. Isto é, a capacidade de desenhar depende da capacidade de ver “como só um artista vê” e esta maneira de ver pode enriquecer largamente a vida de uma pessoa (Edwards, 2005).

A capacidade de desenhar é algo que pode ser aprendido por qualquer pessoa normal dotada de visão e coordenação manual consideradas de nível mediano.

Os jovens, ao participar em atividades de desenho como criadores e observadores, manifestam formas simbólicas de conhecimento de primeira ordem e intuitivas. Através do envolvimento nestas atividades sensoriomotoras, criando obras pictóricas que os simbolizam os jovens desenvolvem significados representacionais que fazem referência a experiências do seu mundo interno e externo (Gardner, 1994).

Desta forma, o desenho é uma competência que pode ser ensinada e aprendida e que pode proporcionar-nos uma dupla vantagem. Conquistando acesso àquela parte do cérebro que funciona de maneira conducente ao pensamento criativo e intuitivo, aprendemos aquilo que é fundamental às artes visuais: compor no papel o que vemos diante dos olhos, o que é visualizado através da imaginação ou ainda por exemplo o que está na memória visual. Para além destas competências, desenvolvemos a capacidade de pensar de forma mais criativa em outras atividades.

Aprender a desenhar não é somente aprender a retratar algo, mas apreender também a conhecermo-nos melhor. Em cada obra, inevitavelmente, mostramos ao espectador algo sobre nós de forma não intencional.

Aprender a desenhar permite expandir a percepção visual e a desenvolver um estilo individual — uma maneira única e valiosa de desenhar que cada um possui. A capacidade de ver e a capacidade de desenhar aumentam com a prática, formando esse estilo próprio individual.

2.1.1 O desenho de observação e desenho de imaginação

Segundo Derdyk (1989), como já referido, o desenho envolve várias operações mentais, que desenvolvem a capacidade de o indivíduo se relacionar com o seu mundo interno e externo, através da observação, imaginação e representação. Deste modo tem um papel fundamental no processo de aprendizagem.

Outros autores destacam a importância dos professores e educadores incentivarem o ato de desenhar, criando ambientes favoráveis à sua prática, orientando os alunos no domínio das técnicas e materiais, facilitando a sua exploração.

O desenho de observação pode ter várias finalidades, entre elas o desenvolvimento da percepção visual, a expressão gráfica, relacionar medidas espaciais bi e tridimensionais, e exprimir sensações e emoções.

O desenho de observação constitui na instrução, a partir do séc. XIX, uma prática conducente ao desenvolvimento estético e crítico de objetivação de um gosto “adequado” ou como pré-requisito para o desenvolvimento de capacidades criadoras (Almeida, 1967). Também se traduz, assim, num ato de representação com base na percepção de formas visuais do objeto observado, tendo por objetivo a caracterização gráfica desse mesmo objeto, dependendo da intencionalidade da forma e do significado (Almeida, 1967). Assim, conotamos o desenho de representação com o ato de conhecer o objeto desenhado, como representação objetiva e analítica da realidade (Almeida, 1967).

Este tipo de desenho é uma construção racional que tem por base a experiência sensível, em que as imagens produzidas são sempre resultado de múltiplas escolhas e exclusões por parte do emissor, e a comunicação condicionada pelas componentes cognitivas e culturais do utilizador (Fróis, 2020), recorrendo a artifícios técnicos para criar imagens aceites como representações da realidade (Fróis, 2000).

Desta forma, e para Rodrigues (2000), existem duas modalidades no desenho:

“Uma, que é fora para dentro, vulgarmente chamada ‘desenho à vista’ (que tende a associar-se mais a uma atitude analítica e de investigação da realidade), e outra maneira que é a de dentro para fora e a que podemos chamar desenho de imaginação. A primeira implica desenhar o que está a ser olhado e desmontar todas as informações registadas pela visão. A segunda atitude implica desenhar o que se deseja, imagina, pensa ou quer. Desenhar usando os olhos não como um instrumento de registo, mas como instrumento de aferição (até que ponto é que o que estou a desenhar resulta na imagem desejada ou vislumbrada), esta outra maneira de desenhar é, em termos de atitude, oposta à anterior.” (p. 24)

Como se referiu, de acordo com Edwards (2005) o ato de desenhar está relacionado com a capacidade de “ver” e, efetivamente, o desenho de observação é um dos exercícios práticos mais comuns de desenho. No entanto o desenho de observação pode também ser o mote para o desenvolvimento da capacidade criadora. É nesta passagem de uma para outra das modalidades do Desenho acima mencionadas, que acreditamos ser útil o conceito de Metamorfose. Explicando melhor: um desenho de representação “à vista” poderá ser proposto ao aluno, como um ponto de partida para transformar o que se observa em algo imaginado.

Do desenho de observação passamos ao desenho de imaginação, que corresponde àquele, feito a partir da criação livre e assente em experiências vividas ou imaginadas, e trabalha a expressão e a criatividade.

A imaginação é geradora, não apenas de formas, mas de valores e qualidades que apelam para a sensibilidade. A imaginação assume o dinamismo projetivo sobre o mundo: a imagem vai ao real, penetra, pensa e vive a matéria, materializando o imaginário através do devaneio operante (Bachelard, 2006).

Assim, no âmbito desta investigação, propôs-se aos alunos que observassem e registassem através do desenho o que observaram – um objeto, por exemplo –, mas que ultrapassassem esse vínculo à representação figurativa e experimentassem criar metamorfoses do que inicialmente representaram e produzissem, através da imaginação, novas formas por associação poética ou formal.

2.2 Do Esboço à Tridimensionalidade

A hipótese de utilização do desenho como esboço do objeto artístico que se quer criar surge na tentativa de ajuda no processo, tornando-o mais coerente e claro, estipulando diretrizes

ou esclarecendo a estrutura do mesmo, com o principal objetivo da redução de momentos aleatórios e, como tal, uma maior consciencialização das opções tomadas. Esta metodologia pode mesmo ser um fundamento orientador das disciplinas abordadas neste trabalho e ter como um dos objetivos presentes a elaboração de uma estratégia que adquira consistência disciplinar, não dando asas a processos de auto-didactismo e evitando o domínio da casualidade. É importante aprender a desenvolver e estruturar o pensamento através do desenho, que mais que desenho, pode ser método capaz de validar as soluções, movimentando-se entre objetividade e subjetividade.

Posto isto, é importante referir que todos os momentos de pensamento para fazer a obra partindo do desenho criando esboços sobre o que poderá vir a ser a obra, seja ela de que natureza for (como a criação de objetos artísticos na disciplina de oficina de artes) podem ser cruciais para o sucesso da obra final assumindo que esta seja uma hipótese de método, porque, tal como Joaquim Vieira, cremos que “o projeto é só um. Quero dizer, o método do projeto deve ser unitário.” (Vieira, 1995, p. 72).

Segundo Richard Serra (1992):

“O desenho é sempre indicativo do modo como os artistas pensam. Não consigo referir imediatamente nenhuma obra digna desse nome, na qual o desenho não seja um elemento chave. Quando falo em desenhar, não me refiro ao desenho como uma disciplina diferente da pintura ou da escultura. Há o desenho do desenho e há o desenho na pintura, assim como há desenho na escultura.” (p. 21-22)

Desta forma, aqui, falar em desenho não é nos termos gerais, mas antes no sentido em o artista compreende a potencialidade deste instrumento, ou seja, não como a finalidade de uma ação em si, mas como um momento de reflexão que surge, mesmo antes do projeto da obra, até à sua construção. Ao se abordar o desenho como génese do pensar, procura-se perceber as capacidades que o artista possui mais próximo das sensações/emoções, enquanto criativo, mais próximo da ciência/razão, enquanto Ser racional e metodológico, e mais próximo do pensar/intuir, enquanto Ser filosófico.

Considera-se pertinente esclarecer que o tipo de desenho que se pretende aprofundar, é aquele que transpira a cumplicidade que tem com o processo mental do projeto. Debateremos um “desenho que promete coisas que ainda lá não estão.” (Vieira, 1995, p. 143).

Assim, é um devir da obra, em que o seu desenvolvimento é o resultado de diversos processos mentais. Pensar através do desenho é, pois, analisar, conceptualizar, criar, formular, comunicar, como uma espécie de meditação sobre o papel, onde consideramos hipóteses,

expressamos e nos recordamos, em que a qualidade gráfica é algo secundário. Quando desenhamos, o pensamento não partiu do nada, contudo, o essencial é que a necessidade de desenhar, atende sempre a uma intenção específica, a uma reflexão. E assim, tal como afirma José Molina, “A valorização do desenho não vai depender tanto do seu valor autónomo como obra de arte, mas da sua vinculação ao processo pelo qual o artista o transforma numa parte significativa de si mesmo.” (Molina, 2011, p. 34).

Pensar através de desenho funciona como elo de ligação entre razão, imaginação e emoção. Alberto Carneiro afirma que: “O desenho é provavelmente a forma de expressão que sintetiza melhor a nossa relação com o mundo. Ele permite-nos, com a elaboração mental, o desenvolvimento de ideias e a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos.”

O desenho é como uma “palavra” que traduz o pensamento do artista. Segundo Ana Leonor Rodrigues: “Para “ver” um artista a pensar é necessário olhar para os seus desenhos, ou, até, vê-lo a desenhar” (Rodrigues, 2000, p. 126). O desenho deixa de ser uma atitude abstrata (pensamento) e começa a ser concreta (desenho), permitindo de forma mais rápida, a experimentação de ideias e soluções que se adequem ao contexto.

Em suma, o desenho será então uma forma de pensar, e por isso, consideramos fundamental o domínio deste enquanto ferramenta. Concretizar o desenho torna-se possível através da mão que pensa. “O desenho não apenas informa o processo, mas também o enforma. Não é possível hoje conceber o acesso a um objecto de design, de arquitectura, ou de artes plásticas sem o pensamento do desenho que assistiu à sua génese, à esfera de problematizações de onde esse objecto surgiu.” (Cabau, 2012, p.25).

3. DA METAMORFOSE À CRIATIVIDADE

3.1 Metamorfose como Temática para o Ensino das Artes

O objetivo do ensino das artes é contribuir para a compreensão do mundo social e cultural em que cada indivíduo habita, uma vez que a arte espelha o mundo através da elaboração metafórica (Efland, 2002).

Falar em metamorfose, no sentido metafórico, do fantástico e do criativo, corresponde a uma transformação, enquanto processo doloroso que implica esforço, ajustes e adaptações, perseverança. Implica mergulhar no desconhecido, abandonando o que parece garantido (Efland, 2002).

De acordo com Eisner (2002c), uma das contribuições que os professores de artes podem dar para o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos é propor tarefas que os desafiem a pensar de uma nova forma. Um dos exemplos que dá, comentando uma série de desenhos realizados por estudantes do ensino secundário (Figura 2, 3 e 4), é precisamente um exercício de desenvolvimento gráfico e formal que implica a metamorfose de um determinado elemento noutra – muito semelhante à que se proporá neste estudo. Este mesmo autor considera, sobre este exercício, o seguinte:

“It requires the ability to break a perceptual set so that the forms that constitute a familiar object can be gradually transformed; the object itself becomes something other than what it was at the beginning. Imagination must be exercised in order to conceive the potential of the forms for transformation.” (Eisner, 2002a, p. 143)

Atestando de algum modo a importância que os exercícios sobre metamorfose têm para Eisner é justamente um destes o escolhido para a capa do livro *The arts and the creation of mind*. (Eisner, 2002a).

Figura 1 – Capa do livro: “*The arts and the creation of mind*”

(Fonte: Eisner, 2002a).

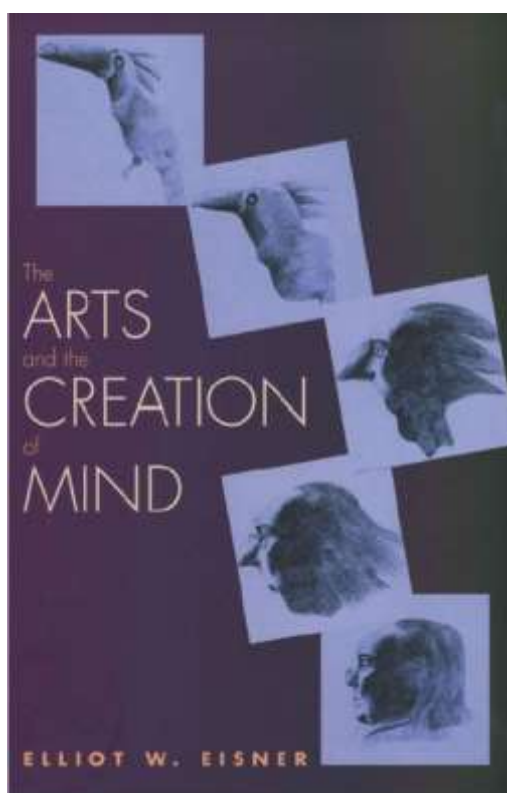


Figura 2 – Exercício do livro: “*The arts and the creation of mind*”

(Fonte: Eisner, 2002a).

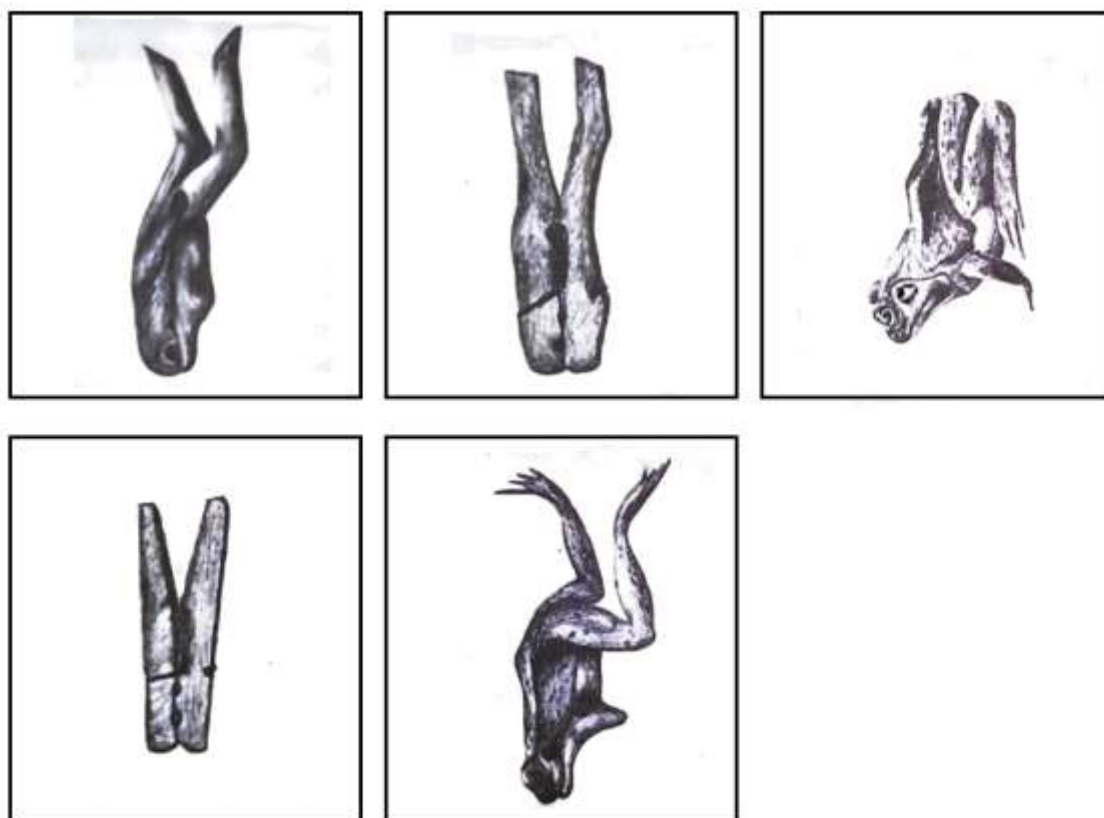


Figura 3 – Exercício do livro: “*The arts and the creation of mind*”

(Fonte: Eisner, 2002a).

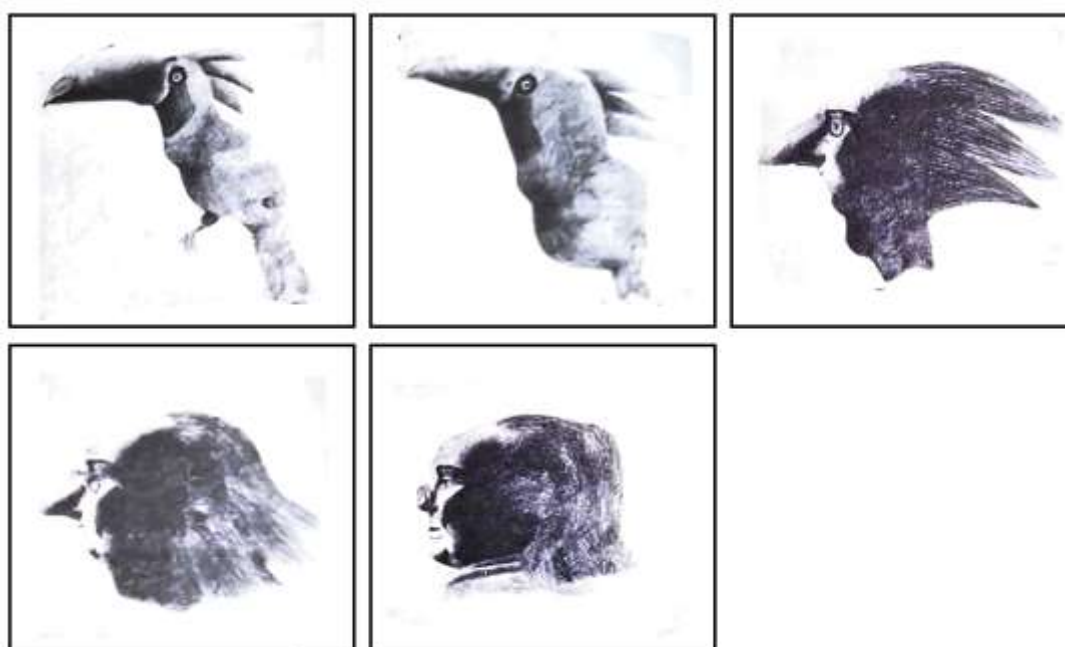
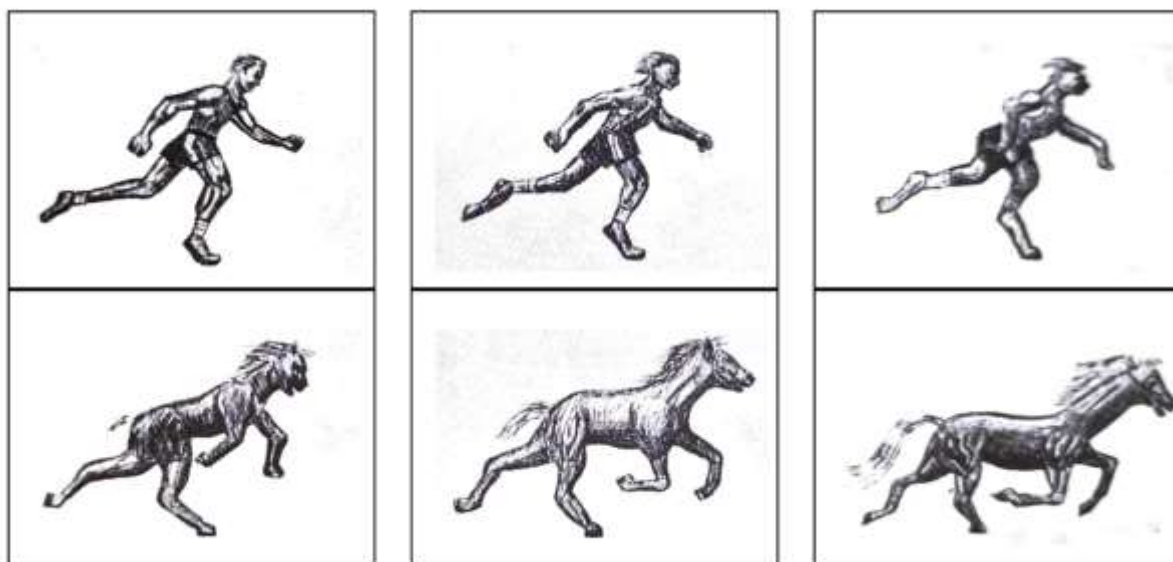


Figura 4 – Exercício do livro: “*The arts and the creation of mind*”

(Fonte: Eisner, 2002a).



O desenvolvimento por metamorfose engloba o desenho como um fim em si, mas também como um meio para chegar a um fim. Explora a passagem da observação e representação do realismo para o contexto imaginário, de modo a desenvolver a capacidade de síntese com a criação de novas imagens (Efland, 2002).

A metáfora fornece uma base para uma racionalidade imaginativa que é uma das ferramentas mais importantes para tentar entender aquilo que não pode ser totalmente compreendido, nomeadamente, sentimentos, experiências estéticas, práticas morais e consciência espiritual (Kamhi, 2007).

As artes são lugares por excelência para a construção de metáforas, que podem e devem tornar-se o principal objeto de estudo, onde é necessário entender que as imagens visuais ou expressões verbais não são factos literais, mas sim significados que podem ser interpretados duma outra forma (Kamhi, 2007).

A metáfora é ou pode ser central para as artes, dando um significado e uma interpretação para além da representação do concreto, passando ao abstrato (Kamhi, 2007).

A construção de um mundo abstrato como representação da realidade concreta requer o acesso a representações simbólicas e metafóricas do pensamento, sentimentos ou ações, como resultado da imaginação e criatividade (Efland, 2002).

Através do desenho de imaginação poder-se-ão desenvolver trabalhos sobre metamorfose, mas não só. A metamorfose poderá ser introduzida nas outras artes que se

ensinam na escola desde escultura, pintura, entre outros e até em trabalhos onde se possam utilizar trabalhos reutilizáveis que por vezes são considerados lixo.

Neste trabalho tem-se por objetivo desenvolver trabalhos que promovam a metamorfose, partindo do desenho da disciplina de Desenho A para outros tipos de artes conjugando com a disciplina de Oficina de Artes, onde poderá ser utilizado o conceito dos atuais **7 Rs – Reduzir, Reutilizar, Reciclar, Recuperar e Renovar, Repensar e Recusar** – adotados para a melhoria do meio ambiente e que têm vindo a assumir relevância.

Todos os chamados 7 Rs podem de certa forma ser aplicados ao conceito de metamorfose em artes, considerando que a metamorfose é a transformação de uma coisa noutra. Assim, no campo de ação ilimitado da metamorfose, podemos criar algo que nos transporta para o universo do fantástico, para algo absolutamente realista, ou para algo abstrato. A metamorfose formal é muito estimuladora da criatividade, da exploração de sentimentos, e permite desenvolver universos e estilos únicos, próprios de cada indivíduo, como ser que gera a sua identidade artística.

Os 7 Rs podem, então, ser aplicados, nas várias práticas artísticas ensinadas no ensino secundário desde o desenho, à pintura, escultura, entre outras, como:

- Repensar – no que diz respeito a materiais na sua adaptação ao projeto de metamorfose que o aluno poderá realizar. Também no intuito da metamorfose repensar o conceito ou imagem que vai servir como ponto de partida;
- Recusar – recusar a estagnação de ideias e conceitos, recusar adquirir mais materiais, e também recusar deitar certos materiais para o lixo como algo inevitável e irreversível;
- Reduzir – poderá o aluno pensar em evitar desaproveitar materiais no projeto sobre metamorfose, também com o intuito de evitar desperdícios;
- Reciclar – tentar, através de obras de arte, fazer dos materiais que poderiam ter sido deitados ao lixo entrarem num novo ciclo de utilização. O próprio aluno pode demonstrar, com a sua obra, a importância da arte como forma comunicação e sensibilização para as questões ambientais;
- Reutilizar – dar novas vidas e utilização aos materiais de diversas origens;
- Recuperar – reaver os materiais considerados lixo, dando-lhes um novo ou diferente aspeto, consertando partes que possam estar danificadas sugerindo a aparente inutilidade do objeto;

- Renovar – fazer com que exista uma inovação da forma e dos materiais dando uma “cara lavada” aos objetos que fazem parte das obras realizadas.

Assim, neste projeto, a metamorfose é explorada em aula sob várias perspectivas, ao longo de várias fases. Não apenas como promotora do desenvolvimento cognitivo dos jovens, da expressão individual e da criatividade, mas estendendo o conceito para abranger as preocupações com a sustentabilidade, designadamente os 7 Rs, que nos parecem em total sintonia com o conceito de metamorfose.

3.1.1 Suporte, técnicas e utensílios

Como se referiu, o trabalho formal e conceptual sobre o mote da metamorfose foi o fio condutor das experiências pedagógicas que são objeto desta dissertação.

As competências a desenvolver durante trabalhos sobre metamorfose passam pela aquisição do espírito crítico na área da linguagem plástica de forma a vincular a relação entre a perceção e as formas visuais. Assim, propuseram-se várias linguagens artísticas, técnicas, assim como, suportes e meios atuantes de modo a permitir uma grande variedade de experiências aos alunos.

Promoveu-se o desenho, a pintura, a escultura, também a colagem/recorte/dobragem. Sempre se consideraram estas linguagens como meios de representação e, essencialmente, como instrumentos de conhecimento e interrogação face à realidade percecionada, considerando e estimulando toda a subjetividade individual.

A utilização das várias linguagens e técnicas de representação ao serviço de exercícios sobre a metamorfose permitiu a conjugação de uma análise crítica e reflexiva sobre o processo criativo, com a experimentação de materiais, técnicas, modos de registo e diferentes suportes.

O desenvolvimento da observação e a análise através do exercício sistemático de várias formas de registo permitiu ainda o aprofundamento de conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica, designadamente a forma, cor/luz, espaço e volume, movimento e tempo, relação figura/fundo. Também se valorizou a capacidade de seleção de suportes, meios atuantes e modos de registo.

Para trabalhar a metamorfose no âmbito do desenho recorreu-se a suportes, meios atuantes e utensílios tais como papel cavalinho, lápis de cor, pastel seco ou de óleo, aguarela, tinta da china, cola, entre outros. Foram propostas experiências com os elementos estruturantes

da linguagem gráfica tais como trama, mancha, linha, de forma a dar texturas, volumetrias e valor lumínico. Na pintura, propuseram-se aguarelas, guache, tintas acrílicas, ou até de óleo. De forma menos convencional, também se incentivaram experiências artísticas com materiais aproveitados no âmbito de preocupações de sustentabilidade, reportando-nos aos 7 Rs.

Os vários processos de metamorfose propostos junto dos alunos tinham como objetivo a introdução/sensibilização dos conceitos relacionados com a transformação gráfica ou a transformação de materiais, abordando de uma forma geral os conceitos de transformação básica e complexa (desde simetria, translação ou deslocação, rotação e escala) e algumas possibilidades que advêm destas – sobreposição e deformação (metamorfose), para a criação artística.

Para que a abordagem a estes conceitos fosse o mais clara possível, fizeram-se exemplificações, recorrendo à sua descrição teórica com recurso a apresentação de imagens, ou obras no qual este conceito de metamorfose é ilustrado ou aplicado.

Como recurso usaram-se os manuais escolares, bibliografia sobre metamorfose que conferem ao aluno materiais didáticos para além da teoria apresentada em cada aula, de maneira a promover o seu espírito crítico e a sua capacidade de investigação, pesquisa e trabalho individual.

3.2 Formas de Avaliação e a Criatividade

O professor é um avaliador, perito em educação que interpreta a realidade em função do meio cultural em que opera. A interpretação depende da compreensão que se tem do contexto e da sua cultura, isto é, do espaço e tempo onde se cruzam os atores e as ações, onde emergem os objetos de avaliação e acontecem os procedimentos de avaliação (Eisner, 1986).

Segundo Eisner (2005), a avaliação, não pode nunca derivar da aplicação de um padrão comum a todos os produtos, a todos os resultados, mas antes a oportunidade de reflexão sobre o que está a ser avaliado, de maneira a se descobrir aquilo que existe de único e significativo. Quanto mais o resultado surpreender, mais terá a ver com a capacidade criativa de quem está a produzir. Pois com os objetivos expressivos não se deseja a homogeneização dos alunos, mas sim o respeito pela sua diversidade.

A avaliação, respaldada por uma vertente formativa, constitui uma parte integrante do processo educacional, visando primariamente aprimorar esse processo por meio de intervenções pedagógicas contínuas. Nesse contexto, são explicitados como referenciais os objetivos de

aprendizagem, os desempenhos esperados e os métodos de avaliação (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho, art.º 22).

Enquanto um mecanismo regulador do ensino e da aprendizagem, a avaliação direciona a trajetória escolar dos alunos e atesta as aprendizagens alcançadas, incluindo os conhecimentos adquiridos, além das habilidades e atitudes desenvolvidas nas áreas de competência delineadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho, art.º 22).

Na avaliação, é imperativo empregar métodos, técnicas e instrumentos diversos e adaptados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a ser coletada. Esses elementos variam de acordo com a diversidade e especificidade do trabalho curricular a ser realizado com os alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho, art.º 22).

As distintas abordagens de coleta de informações sobre as aprendizagens, tanto no escopo da avaliação interna, sob responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, quanto no âmbito da avaliação externa, com a participação de avaliadores externos ou a cargo dos serviços e órgãos da área governativa da Educação, visam, conforme as suas finalidades específicas, alcançar os seguintes objetivos (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho, art.º 22):

- a) Informar e embasar intervenções pedagógicas, ajustando estratégias para aprimorar a qualidade das aprendizagens e promover o sucesso escolar;
- b) Avaliar a consecução dos objetivos estipulados no currículo;
- c) Certificar as aprendizagens.

Sendo que, os critérios de avaliação são fundamentais para os alunos melhorarem as suas aprendizagens, permitindo aos alunos estruturarem-se e sistematizar os seus conhecimentos e a aquisição ou aperfeiçoamento de processos artísticos. Desta forma é sempre importante dar aos alunos o feedback relativamente aos seus trabalhos e dar a conhecer os critérios de avaliação para que estes possam melhorar.

Segundo o Dec-Lei 55/2018 nos artigos 23º e 24º, a avaliação compreende, de acordo com a finalidade as seguintes modalidades: A Formativa que associa a avaliação realizada ao serviço de um programa em desenvolvimento e a Sumativa.

“A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.”
(Dec-Lei 55/2018, artigo 24.º)

A avaliação sumativa é entendida normalmente como balanço final até um dado momento (por exemplo: final de cada período/semestre escolar), tendo lugar no final de um segmento de aprendizagem (uma unidade de ensino, parte ou totalidade de um programa). Com a avaliação sumativa não se pretende uma melhoria imediata, mas valorar em definitivo, num dado momento, final, quando é necessário tomar uma decisão em algum sentido. É no termo de um processo formativo que se consegue reconhecer e analisar se os alunos apresentam os resultados esperados, permitindo determinar os níveis de rendimento de todo o período/semestre em que foram realizados exercícios muitas vezes sequenciais como o que é proposto neste trabalho com a Unidade Curricular apresentada.

Segundo Scriven (1967), é necessário que se tome desempenho como alvo de avaliação. E é através deste autor que surge a distinção entre o conceito de avaliação sumativa, mais associada à certificação, e o conceito de avaliação formativa, mais associada à melhoria das aprendizagens e regulação dos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo esta conceção a avaliação formativa é uma componente essencial na realização de uma estratégia de pedagogia do ensino.

Segundo Imanuel Aguirre (2005, p. 113) “la evaluación, lejos de ser solo un instrumento para medir los resultados, es una herramienta indispensable para cualquier proceso de aprendizaje”. Identificamo-nos com esta posição referente à avaliação, pois permite desempenhar várias funções: sociais, educativas e pedagógicas. Concordamos com Aguirre, que defende que a avaliação deverá ser holística e global pois como refere (2005, p. 129) “esto significa que, frente a la tendencia escolar a fragmentar tanto los saberes como seu evaluación, esta debe atender a todas las dimensiones de la personalidad del individuo y sus circunstancias”.

A avaliação cumpre assim diversas funções, das quais: carácter social, controle das políticas educativas, planificação disciplinar, funções pedagógicas e a sua legítima realização, e deverá ter como metas os seguintes pontos:

- A avaliação é criadora de um ambiente escolar, pois, as atividades práticas quotidianas têm um significado diferente quando se realiza fora do contexto escolar, porque em contexto escolar tornam-se objetos de avaliação;
- Serve de diagnóstico da situação/estádio de desenvolvimento do aluno para a discriminação de dificuldades de aprendizagem e as estratégias a adotar para as superar.

- Permite a adaptação dos conhecimentos a transmitir, em particular, a cada aluno, tendo em conta comportamentos e a personalidade individual;
- Sistematiza o cenário das aprendizagens adquiridas, atuando tanto na consolidação de conhecimentos, como também na criação de estratégias para a sua aquisição.

Segundo Marín Viadel (in: *Didáctica de la Educación Artística*, 2003) os critérios de avaliação na Educação Artística devem estar assentes nos seguintes objetivos:

- Partir das ideias prévias do aluno;
- Ser sensível e motivador;
- Tratar os conhecimentos da atualidade e os seus desenvolvimentos de forma correta e com rigor;
- Englobar os conteúdos envolvidos em cada conceito, procedimentos e atitudes;
- Refletir sobre *arte e cultura* com o aluno;
- Mostrar imagens significativas, atuais, assim como conteúdos fundamentais;
- Considerar textos com linguagens adequadas ao estágio de desenvolvimento do aluno;
- Proporcionar atividades motivadoras que são viáveis à realidade e contexto educativo;
- Incluir conteúdos transversais que têm uma relação mais direta com a Educação Artística (Educação para a Saúde e Educação Sexual, Formação Cívica; Educação Ambiental, Educação do “Consumidor”);
- Reconhecer aspetos interdisciplinares (relação com outras áreas do conhecimento);
- Sintetizar conteúdos em esquemas claros;
- Permitir a autoavaliação mediante as atividades;
- Oferecer atividades que guardam uma relação estreita entre transmissão de conteúdos e a motivação para eles.

Marin Viadel, também conclui que a avaliação deve ser fundamentalmente formativa, dando mais importância ao processo que ao resultado. Onde os alunos desenvolvem capacidades de autoavaliação, pois estes aprendem mais quando conhecem os objetivos pretendidos para a sua aprendizagem, quando os compreendem, quando percebem onde estão em relação a esses objetivos e como podem alcançá-los (preencher as lacunas da sua aprendizagem). É uma avaliação vista como suporte do ensino e da aprendizagem, que envolve

num processo iterativo conjuntamente professores e alunos na melhoria da aprendizagem (Black & Wiliam, 1998).

Os professores que usam de forma sistemática a avaliação formativa estão mais bem preparados para diferenciar e adaptar o seu ensino de forma individualizada e assegurar assim, que os processos de formação se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais e estabelecer também medida de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, para melhorar o desempenho dos alunos e assegurar a equidade de resultados (Silva & Lopes, 2015).

A avaliação e auto-avaliação em artes, tal como noutras áreas é fundamental para que os alunos entendam a evolução da sua aprendizagem. Baseando-nos em Eisner (2002a) sobre os critérios de avaliação, podemos considerar que nas artes devemos principalmente ter em atenção as capacidades técnicas, os aspetos estético-expressivos e a imaginação criativa. Eisner descreve tipos de criatividade a avaliar como, o “Distender Limites” tendo em conta o aluno redefine limites que classificam um determinado objeto numa determinada cultura e processos e conceitos que utiliza em novas situações; o “Inventar”, criar objetos novos a partir de conhecimentos ou objetos previamente conhecidos; o “romper limites”, em que o aluno rejeita ou revê as ideias previamente existentes e aceites; e, a “organização estética” que se determina pela presença de elevado grau de coerência e harmonia no objeto, combinando harmonia e ordem no objeto concetualizado. Assim, segundo estas premissas avalia-se o aluno entendendo mais concretamente o seu processo, de forma a perceber a capacidade do aluno na concretização das várias etapas do processo criativo, bem como o resultado do objeto final. Contudo também é importante que o aluno consiga entender em que “nível” se encontra no seu processo criativo.

Lindström afirma que os alunos desenvolvem a criatividade, quando durante o processo criativo desenvolvem as suas capacidades segundo estes quatro fatores/critérios:

- a) Capacidade de investigação, de testar e rever, para poderem refletir sobre o trabalho desenvolvido;
- b) Desenvolvimento da inventividade, sendo capazes de resolver problemas e desafios que vão surgindo durante o processo, encontrando soluções e antecipando futuros problemas;
- c) Desenvolvimento da criatividade ao usar modelos e refletir sobre os mesmos, achando conexões relevantes, influências culturais e decidindo a importância que essas mesmas conexões e influências têm em si próprio e no produto do seu trabalho;

d) Capacidade de auto-avaliação, entendendo a sua performance e progresso ao longo do processo criativo, entendendo e aproveitando o feedback dos seus pares e dos professores, conseguindo refletir para se aperfeiçoar.

Avaliar a criatividade depende de um conjunto de fatores que resultam do acompanhamento intensivo do processo criativo e das suas fases/etapas. A avaliação é essencial para que os alunos progridam nos seus conhecimentos relativos às disciplinas, para isso, é necessário que ocorram avaliações sistemáticas durante o processo criativo e na expressão dos produtos finais, de forma a que o professor observe estes mesmos processos, avaliando a evolução na aprendizagem.

PARTE II – ESTUDO EMPIRICO

4. METODOLOGIA

As mudanças ocorridas na sociedade, nos últimos anos, têm levado ao aparecimento de novos contextos educativos e novos desafios para os docentes, valorizando-se mais a capacidade de atualização e adaptação do que a acumulação de conhecimentos. Assim, há a crescente necessidade de preparar os futuros professores através de metodologias que permitam ao sujeito gerir as suas necessidades de intervenção de forma mais autónoma, ativa e flexível (Mesquita, 2011).

A investigação é, sem dúvida, um processo metódico, que procura obter maior conhecimento sobre uma temática ou identificar novas problemáticas relevantes e desta forma promove também a capacidade de atualização e adaptação, neste caso dos professores.

Em investigação recorre-se a conceitos, teorias, linguagens, técnicas e instrumentos, procurando encontrar soluções originais para uma dada problemática. No que respeita à investigação socioeducativa, as metodologias com desenvolvimentos mais interessantes são, entre outras, a investigação-ação, também chamada de investigação participativa ou investigação colaborativa.

Na educação artística, revela-se essencial aplicar uma metodologia específica, que seja flexível o suficiente para permitir variadas etapas e momentos de análise e aperfeiçoamento (Piteira, 2013). Por outro lado, essa metodologia deve permitir a tomada de consciência de todos os intervenientes, dos desafios próprios do processo de ensino (Piteira, 2013).

Nesse sentido, a metodologia investigação-ação é frequentemente praticada nas ciências sociais (contexto educativo) e tendo em conta a problemática apresentada bem como alguns dos objetivos definidos considerou-se que o recurso à metodologia de investigação-ação será o mais adequado, pois, pelas suas características, é a que melhor se enquadra, no trabalho que se pretende desenvolver.

4.1 Metodologia da PES

A Investigação-ação é uma metodologia dinâmica, interativa e reflexiva e que implica a ação de planear, agir, observar e refletir sobre o trabalho que se desenvolve no ensino. Apresenta assim como objetivo indagar a melhoria e a mudança das práticas educacionais, permitindo ao professor ter um conhecimento melhorado e aprofundado e o domínio das suas

práticas e de como estas se desenvolvem, tendo como objetivo final tornar os educadores e professores os protagonistas da investigação desenvolvida (Latorre, 2003).

Latorre (2003) afirma, literalmente, que a investigação-ação, em contexto educativo, é usada para descrever um conjunto de atividades, que têm como objetivo intervir no meio escolar, profissional, visando a melhoria do ensino e das problemáticas da própria comunidade escolar.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), para a concretização do processo de pesquisa que neste caso pode ser aplicado à metodologia de investigação-ação é fundamental seguir as seguintes etapas:

1. Pergunta de partida;
2. Exploração (realização de leituras e entrevistas exploratórias);
3. A problemática;
4. Construção do modelo de análise;
5. Observação;
6. Análise de informações;
7. Conclusões;

A investigação-ação é considerada uma metodologia e um instrumento de investigação científica com capacidade para gerar mudanças a nível social, escolar e educacional. É um instrumento capaz de oferecer autonomia e capacitar aqueles que o utilizam e aplicam na prática. Como tal, a investigação-ação pode ser vista como a investigação ou o estudo de uma situação social que visa como objetivo a melhoria da qualidade de ação dentro dessa mesma situação social (Elliot, 1993).

O recurso à metodologia investigação-ação pode ser mais trabalhoso no decorrer da prática educativa, contudo, promove e potencia uma maior participação ativa do professor, nomeadamente, enquanto agente de mudança e de desenvolvimento pessoal, comunitário e social. Esta metodologia interpreta o que acontece a partir do ponto de vista de quem atua e intervém na situação problema, por exemplo, professores, educadores e alunos (Elliot, 1993).

Por este motivo, nos capítulos referentes à prática supervisionada, são descritos um conjunto de atividades, ligadas à pesquisa/investigação, visando a melhoria de competências e capacidades dos alunos, sendo que estas atividades têm em comum uma estratégia de ação que foi implementada nas UD's lecionada e observada para uma reflexão e mudança.

Neste caso, deu-se o registo de observação, ação e intervenção, analisando com clareza os efeitos da sua prática. Tal processo, implicou uma adaptação sistemática aos aspetos principais e secundários da realidade onde me inseria, reduzindo essa mesma realidade a pontos-chave, simplificando-a e facilitando, assim, a fase da reflexão.

Os instrumentos de recolha dividiram-se em três categorias: técnicas baseadas na observação, na conversação (diálogo e interação) e na análise de documentos; técnicas baseadas na observação incluem a observação participante, as notas de campo, o diário do investigador e os memorandos analíticos; e, técnicas baseadas na conversação que inclui apresentações e as fichas de auto-avaliação de cada trabalho realizado por ambas as turmas da prática supervisionada. As técnicas baseadas na análise de documentos incluíram documentos oficiais e documentos pessoais.

Latorre (2003) expõe que a investigação-ação, em contexto educativo, é usada para descrever um conjunto de atividades, ligadas à pesquisa/investigação que têm como finalidade intervir no meio escolar, profissional, visando a melhoria do ensino, sendo que estas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação que são implementadas e mais tarde são submetidas a observações de reflexão e mudança.

Nas ciências sociais, a metodologia investigação-ação destaca-se porque permite: 1) uma nova forma de investigar que dá maior relevo à parte social; 2) a combinação de métodos qualitativos e quantitativos, gerando novas formas de recolha de dados; 3) a propagação do conceito de “prática reflexiva” de Schön (1983) na formação dos profissionais. Para Coutinho (2009), esta metodologia implica: 1) compreender, melhorar e reformular práticas; 2) intervir em pequena escala no meio real e apresentar uma análise detalhada dos resultados após a intervenção; 3) planejar, atuar, observar e refletir de modo ponderado e profundo, induzindo melhorias e proporcionando maior conhecimento para futuros estudos.

Também de acordo com Baskerville (1999), as principais características inerentes à metodologia da investigação-ação são:

- Desenvolver de forma cíclica ou em espiral, consistindo na definição do âmbito e planeamento, antes da ação, seguido de revisão, crítica e reflexão;
- Facilita um misto de capacidade de resposta e de rigor nos requisitos da investigação e da ação;
- Proporcionar uma ampla participação geradora e potenciadora de responsabilidade e envolvimento;
- Produzir mudanças inesperadas e conduzir a processos inovadores.

Então, pode-se afirmar que uma investigação realizada segundo esta metodologia se baseia em formas de recolha da informação que a própria investigação vai proporcionando, permitindo uma abordagem mais fluída e adaptada a imprevistos (Coutinho, 2009). No caso do professor, este tem que ir registando a sua própria observação, ação e intervenção, analisando com clareza os efeitos da sua prática. Tal processo, implica que se adapte sistematicamente aos aspetos principais e secundários da realidade onde se insere, reduzindo essa mesma realidade a pontos-chave, simplificando-a e facilitando, assim, a fase da reflexão (Latorre, 2003).

A investigação-ação é uma metodologia que visa dois objetivos em simultâneo, o de ação (para obter mudança numa comunidade, organização ou programa) e o de investigação (aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente/aluno e da comunidade sobre determinado tema), com a finalidade de obter resultados referentes a ambos os objetivos. Assim sendo, com a utilização desta metodologia é possível obter melhores resultados naquilo que se faz, ou seja, na prática, e ao mesmo tempo facilitar e potenciar o aperfeiçoamento das habilidades das pessoas e dos grupos com quem se trabalha e se desenvolve esta metodologia.

Quanto aos benefícios advindos da aplicação desta metodologia, Kemmis e McTaggart (1988) referem a melhoria e a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem a lugar a prática. Já para Latorre (2003), a metodologia de Investigação-ação destaca-se enquanto “poderoso instrumento para reconstruir práticas e discursos” (p. 363) e considera que os seus benefícios são: 1) Melhorar e transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática; 2) Articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação; 3) Aproximar-se da realidade; promovendo a mudança e o conhecimento; 4) Fazer os professores protagonistas da investigação.

A metodologia de investigação-ação é um processo sistemático de aprendizagem orientado para a prática, exigindo que a prática seja testada e submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente testada.

Desta forma, através do recurso à metodologia de investigação-ação, procurou-se, assim, obter os melhores resultados com este trabalho, permitindo a participação ativa de todos os intervenientes, de forma integrada e interligada na prática.

Em suma, esta metodologia relaciona-se com a proposta de pesquisa porque é:

- Participativa e colaborativa: implica todos os participantes no processo e o investigador não é um mero observador, pois ele interfere nas problemáticas encontradas e na melhoria da realidade, com e para os envolvidos nas mesmas;

- Prática e interventiva: não se resume ao campo teórico. A ação é uma constante e tem de estar permanentemente direcionada para uma mudança predefinida;
- Cíclica: envolve diversas fases, numa espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança e transformação, que são aplicadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte;
- Crítica: não se anseia apenas por melhores práticas profissionais, mas os participantes devem demonstrar uma atitude crítica e autocrítica para com os trabalhos realizados e tarefas propostas;
- Autoavaliativa: as mudanças verificadas são continuamente alvo de avaliação e reflexão. (Castro, 2012)

Esta metodologia teve assim, o objetivo de indagar a melhoria e a mudança em toda a prática lecionada e observada, o que permitiu, ir ganhando um conhecimento melhorado e aprofundado do domínio das minhas práticas, assim como o desenvolvimento das mesmas. Esta metodologia ofereceu à PE também autonomia e capacidade para a prática que existiu uma reflexão sobre essa mesma prática com o objetivo de uma melhoria pessoal e profissional.

4.2 Problemática da Investigação

As artes visuais estabelecem-se sempre como a fixação de um gesto ou de uma atitude mental fisicamente materializável, que se traduz numa obra concreta. Por esse motivo afirmo que as artes visuais se conectam com todas as atividades primordiais de expressão e construção ligadas ao conhecimento, e implicam a interpretação por parte de quem as observa ou frui.

Assim, escolhi o tema “Metamorfose” e a problemática da investigação que consequentemente, deu o título da unidade didática. Neste caso, a questão de partida foi a seguinte:

Pode o conceito de Metamorfose ser tomado como referencial para desenvolver e estimular a criatividade dos alunos em projetos de Desenho?

Esta questão aglutina várias outras várias ideias importantes: o ensino das artes visuais como meio promotor da Criatividade, do desenvolvimento cognitivo e do pensamento crítico; a área de conhecimento das artes visuais como campo particularmente favorável à interdisciplinaridade. Considerando estas vertentes, bem como o facto de que este estudo se

desdobrou em duas UD's em anos de escolaridades diferentes, foi necessário considerar sub-questões secundárias, ou diretrizes:

- a) Qual a importância do ensino das artes para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo?
- b) Como é que o conceito de Metamorfose pode inspirar um processo criativo que se traduza em exercícios práticos de Desenho, considerando duas disciplinas e níveis de escolaridade diferentes (Desenho A, 10º ano e Oficina de Artes, 12º ano) ?
- c) Quais os benefícios e vantagens da utilização do conceito de Metamorfoses como ferramenta de trabalho para facilitar a adesão por parte dos alunos a certos processos menos convencionais, permitindo a ultrapassagem de bloqueios criativos?
- d) Pode o conceito de Metamorfose ser também usado como referente para a metodologia de Investigação-ação?
- e) Pode o conceito de Metamorfose ajudar a expandir os meios tradicionais do desenho, passando do desenho e do papel para a escultura com materiais provenientes de resíduos e que podem ser reutilizados?

Os objetivos principais que esta dissertação pretende atingir são assim:

- 1- Demonstrar que o conceito de Metamorfose pode ser um referente facilitador da criatividade no Desenho, por oferecer um exemplo de processo criativo – a permanente transformação de um objeto que vai tomando sempre novas qualidades.
- 2- Demonstrar que o conceito de Metamorfose pode ser um referente facilitador da criatividade no Desenho, por contribuir para a ultrapassagem de bloqueios criativos e inibições por parte de alguns alunos.
- 3- Demonstrar que o conceito de Metamorfose pode ser um referente para a sensibilização dos alunos para a sustentabilidade, promovendo a adoção de atitudes responsáveis para com o meio ambiente.

Com intuito de aprofundar este tema, de modo a incentivar a criatividade dos alunos, o projeto principal que deu origem à unidade didática tem como título “Metamorfose: Referencial para a Criatividade”. A designação de metamorfose aqui expressa não remete para um significado biológico, mas sim para um significado metafórico dentro das artes.

A metamorfose em arte por si só já é uma criação que remete necessariamente para uma utilização, exploração e desenvolvimento da criatividade, mas para além disso, o que se pretendeu perceber com esta investigação-ação e com a criação das unidades didáticas (aplicadas em Desenho A ao 10º ano e em Oficina de Artes ao 12º ano), é se o aluno continua a desenvolver a sua criatividade depois das experiências realizadas, através de novos trabalhos e aplicando novamente metamorfoses nos trabalhos subsequentes nas referidas disciplinas, de forma autónoma e de forma transdisciplinar entre estas disciplinas, mostrando iniciativa para criações novas, inovadoras e únicas. Ou seja, como se costuma dizer, se o aluno conseguiu “sair da caixa” ou “pensar fora da caixa” dentro do processo projectual criativo desenvolvido nestas duas disciplinas de forma conjunta. Procura-se, portanto, entender se se conseguiu efetivamente promover a autonomia e iniciativa própria de cada aluno, dentro da sua identidade e individualidade, perante opções e escolhas no ato de execução e no ato de criação.

Assim, o motivo que deu origem ao tema e à problemática em questão é levar os alunos a transformarem conceitos, ideias, objetos, imagens a nível artístico para aprenderem a resolver artisticamente, ou pelo menos, criativamente, propostas de projetos de trabalho que se enquadrem nas disciplinas em questão.

É com esta convicção e com esta motivação – a de que o conceito de Metamorfose permite criar nos alunos uma atitude de abertura à transformação, uma atitude que favorece o desbloquear da criatividade e que incentiva uma fluidez nas respostas que darão, não apenas nos projetos artísticos, mas em todos os desafios que lhes sejam colocados – que justifico todo o trabalho feito e planeado, assim como, o título das unidades de trabalho.

Os exercícios assentes no conceito de Metamorfose têm sempre como fim a exploração do universo fantástico e criativo, como um meio para o alcançar, através da observação, análise crítica, reflexão e criação de diferentes estudos de registos gráficos, expressão artística e/ou artes plásticas que devem ser aprofundados ao longo de toda a unidade didática criada e dos seus subtemas, com execução nestas duas referidas disciplinas.

4.3 Objetivos

A educação artística tem atualmente como principais objetivos o desenvolvimento da perceção visual, tátil e cinestésica, da criatividade, da inteligência espacial e do pensamento visual, a imaginação, a memória visual, a valorização e a avaliação crítica de imagens e objetos, e principalmente a sensibilidade estética.

A aplicação destas UD's em toda a prática, inseriu-se na problemática geral de investigação proposta, que seguiu a metodologia da Investigação-ação. Como já se referiu, ambas as UD's se orientaram para o desenvolvimento de projetos que envolvessem o conceito de Metamorfose, nas disciplinas de Desenho A e Oficina de Artes. Deve referir-se, contudo que de forma transdisciplinar, estes conceitos também se refletiram noutras disciplinas, onde foi possível abordar este tema.

Assim, pretende-se compreender mais profundamente e interpretar mais corretamente qualquer questão delineada na problemática da investigação deste trabalho com o intuito de gerar conhecimento e teoria. Na investigação-ação a prática é o campo para a própria teorização, onde teorizar as práticas mostra que se produzem ideias que podem influenciar a aprendizagem de outros, assim como através da pesquisa propor novos conhecimentos e teorias sobre como as coisas podem ser feitas e porquê no sentido de melhorar o conhecimento na área (Latorre, 2003)

Assim, considerando essencial analisar as expectativas e as experiências vivenciadas pelos alunos no desenvolvimento de projetos educativos na área das Artes Visuais relativamente à metamorfose, e face à questão de partida foram identificados os seguintes objetivos principais para o estudo:

1. Demonstrar que o conceito de Metamorfose pode ser um referente facilitador da criatividade no Desenho, por oferecer um exemplo de processo – a variação livre, a partir de um referente inicial, ou seja um processo de transformação formal, por etapas, de um elemento noutra, com grande margem de subjetividade.
2. Demonstrar que o conceito de Metamorfose pode ser também um referente facilitador para a sensibilização para a sustentabilidade, por ajudar a entender que tudo no mundo se transforma noutra coisa.

Para além destes, e reconhecendo naturalmente as limitações deste estudo, considero ainda os seguintes objetivos secundários:

- Verificar se a aplicação das UD's propostas neste estudo potenciou a criatividade em futuros trabalhos realizados pelos alunos. Ou seja, e usando uma terminologia assumidamente coloquial, verificar se, depois desta experiência, os alunos passaram a pensar mais “fora da caixa” na realização de trabalhos inovadores, inéditos, únicos e criativos;

- Compreender de que modo o desenvolvimento da Criatividade no ensino das artes visuais poderá ajudar a suprimir as necessidades dos alunos em relação às restantes disciplinas;

Assim, o principal objetivo deste estudo é demonstrar de que forma o referente da Metamorfose no ensino das artes visuais pode contribuir para uma aprendizagem mais abrangente e para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. De igual modo, procura-se aferir de que forma o contacto com a metamorfose no âmbito das aulas de artes visuais, com os seus métodos de trabalho próprios, pode contribuir para um melhor desempenho escolar e para uma maior realização pessoal dos alunos.

É essencial desenvolver através do conhecimento artístico as capacidades auto expressivas e por consequência o estímulo da criatividade. O papel das artes e do professor de arte deverá ser o de criar um comportamento, que incentive os alunos a comparar as coisas, a pensar sobre as coisas, comunicar através da expressão, descobrir conceitos e comunicá-los eficazmente aos outros e ao mundo.

O objetivo é conduzir o aluno a tornar-se num ser capaz de inventar e de criar. Neste processo o professor deverá sempre criar um ambiente propício à discussão saudável, transmitindo segurança, deixando os alunos serem livres para produzir e criar (Barrett, 1979).

Enquanto docente e investigadora, estou convencida que o ensino da arte, tomando como referente o conceito de Metamorfose pode e deve dar uma contribuição importante para o processo de maturação que a frequência dos anos do Ensino Secundário até ao final do 12º ano exige. Neste contexto, compreender as estratégias e os processos através dos quais a arte pode efetivamente ajudar os alunos a desenvolverem um pensamento crítico sobre os valores sociais e culturais estabelecidos, e é igualmente um objetivo fundamental deste projeto de investigação.

Por sua natureza reflexiva diante da questão do conhecimento, que propõe diferentes formas de ler o quotidiano, pode-se dizer que a arte caminha na interdisciplinaridade, e ambas estão intimamente ligadas, uma vez que a arte e consequentemente a criatividade auxilia na integração do homem com o seu universo.

Segundo Piaget, "o conhecimento é uma construção progressiva. O desenvolvimento cognitivo constrói-se através de um processo de adaptação ao meio, resultante da interação entre sujeito e meio" (Piaget, 1975), daí que no estágio juvenil, por volta dos 15-17 anos (ao qual é dedicado estas unidades didáticas), em comparação com o estágio anterior, verificamos que "um adolescente é um indivíduo que constrói sistemas e «teorias» (...) facilidade de elaborar

teorias abstractas” (Piaget, 1978, p. 58), o que inicia o arranque de uma nova forma de pensamento, por ideias gerais e construções abstratas, a partir do pensamento concreto próprio dos estágios anteriores e uma preocupação com a sua individualidade e identidade e também com a dos outros. É exatamente esta capacidade de afastamento do real que irá permitir aos alunos a execução dos objetivos propostos nestas UD's e compreender de uma forma mais objetiva os conteúdos propostos nesta fase da aprendizagem. A concretização de uma hipótese com base numa ideia pré-concebida, ou seja, a elaboração de uma nova composição gráfica, partindo de uma imagem prévia fornecida ou realizada pelo próprio para o desenvolvimento de todo o tema da metamorfose.

Estas UD's, sobre Metamorfose ao 10.º ano de Desenho A e ao 12.º ano de Oficina de Artes, têm como objetivo transmitir o conhecimento e capacidades necessárias para a reprodução de um grande espectro de formas através de materiais diversos.

O objetivo principal é que o aluno, através do desenvolvimento deste tema, atravessasse várias fases do estudo das formas e apresente um produto final no fim desta unidade, ou seja um livro que apresente todas as fases do projeto. É também objetivo desenvolver as capacidades do aluno ensinando-o no processo de desenhar e criar que está interligado com a capacidade de “ver” (perceção) e executar. Assim, a UD de Desenho A está relacionada com o desenvolvimento das cinco habilidades básicas necessárias à capacidade de perceção: desenho de meros contornos (perceção de arestas); espaços negativos e formas positivas (perceção dos espaços); proporção e perspetiva (perceção dos relacionamentos); luzes e sombras (volumes) e a *gestalt* (perceção visual da forma). E, seguindo a linha de Betty Edwards, promover o desenvolvimento do lado direito do cérebro e todos os aspetos relacionados com a expressão e criatividade que este tutela.

4.4 Técnicas de recolha e análise de dados

Nesta investigação usaram-se as seguintes técnicas e ferramentas: observação participante e não participante; análise das obras realizadas pelos alunos, entrevista à PC; questionário específico para a problemática em questão; e registos audiovisuais (fotografias e gravador de som).

4.4.1 Produção de Dados

Um primeiro tipo de dados obtido neste estudo decorreu, como se referiu, da observação participante e não participante e da análise das obras realizadas pelos alunos nas suas várias fases. As propostas de atividades realizadas durante esta investigação-ação foram variadas, e estiveram dependentes do ano letivo e da disciplina em que se inseriram, do projeto educativo escolar correspondente e do contexto socio emocional específico da(s) turma(s) em que o projeto de trabalho foi desenvolvido. Ainda assim, as atividades propostas ofereceram alguma maleabilidade para se adaptarem ao contexto educativo.

Os dados produzidos resultaram de uma observação direta registada em aulas e atividades a realizadas, respeitando sempre os princípios éticos fundamentais, tais como a autodeterminação, anonimato, intimidade, confidencialidade, tratamento justo e equitativo, isenção de exploração, isenção de julgamento e autorização consentida de tratamento de dados.

A observação foi direta e participativa nas atividades a realizar em sala de aula, para compreender as necessidades específicas, com pesquisa documental e registos descritivos e analíticos. Foram feitas também a realização de entrevista ao PC e inquéritos aos alunos da turma de Desenho A em que foi elaborado o trabalho de investigação-ação, para saber qual o interesse e desenvolvimento perante os temas propostos e trabalhados. Seguindo um tratamento e análise dos dados recolhidos deu-se uma análise e triangulação de dados de forma reflexiva com conclusões.

Os resultados que se esperou alcançar com este trabalho de pesquisa e investigação dentro do tema referido foram a motivação dos alunos para os trabalhos, o desenvolvimento da criatividade, autoestima, conhecimento e crescimento intelectual como conceitos e competências para novas tarefas e também de cariz inter-relacional e de valores para com o meio ambiente e a comunidade onde se inserem.

5. CONTEXTO ESCOLAR E DISCIPLINAR

5.1 Caracterização Geral da Escola

A Prática Supervisionada tem local na ESHN, sendo esta escola a sede do agrupamento escolar com o mesmo nome.

O Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira (AEHN) nasce da fusão do Agrupamento de Escolas do Maxial, constituído no final do ano escolar de 2002/2003, ao abrigo

do disposto no Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de agosto, com a Escola Secundária Henriques Nogueira, em resultado do processo de reorganização da rede escolar para 2013/2014 (ESHN, Agrupamento de escolas Henriques Nogueira, 2018/2021).

O AEHN encontra-se localizado no concelho de Torres Vedras que integra a Comunidade Intermunicipal do Oeste e pertence ao distrito de Lisboa, sendo um dos seus dezasseis municípios. Este concelho é composto por 13 freguesias, tratando-se de um concelho com 79 465 habitantes e 405,89 km² de área constituído por um povoamento muito disperso, com elevado número de aglomerados urbanos, muitos deles de pequena dimensão (ESHN, Agrupamento de escolas Henriques Nogueira, 2018/2021).

A cidade de Torres Vedras encontra-se no meio de uma planície de aluvião, na margem esquerda do rio Sizandro, protegida por uma colina Jurássica e coroada por um castelo, numa sub-região agrícola a que dá o nome.

Neste concelho, a atividade agrícola (vinha e horticultura), a indústria agroalimentar e metalúrgica e o comércio a retalho assumem um papel preponderante. O tecido empresarial do concelho é constituído por 9976 empresas, segundo dados do INE, reportados a 2010, das quais 27,7% assumem forma de sociedade (ESHN, Agrupamento de escolas Henriques Nogueira, 2018/2021).

A agricultura, em particular a cultura da vinha, é uma das mais importantes atividades económicas do concelho, já que é uma das principais zonas vinícolas do país. Nos concelhos do litoral pratica-se uma agricultura protegida (ESHN, Agrupamento de escolas Henriques Nogueira, 2013).

A indústria é outra atividade económica importante na região, nomeadamente a agroalimentar, a cerâmica e a metalúrgica. Na atualidade, as indústrias agroalimentares são as que apresentam um maior dinamismo.

No setor terciário destaca-se o comércio retalhista, assim como o grossista de produtos alimentares. Ainda ligado à atividade comercial salientam-se os produtos siderúrgicos, automóveis e acessórios. Os seguros e os bancos também revelam uma considerável implantação no concelho.

As suas potencialidades são multifacetadas, com bons potenciais de desenvolvimento ao nível industrial e turístico (ESHN, Agrupamento de escolas Henriques Nogueira, 2013).

Existem, no concelho, quatro agrupamentos de escolas, dois dos quais a lecionar o ensino secundário. Existe também oferta privada/IPSS/contrato de associação ao nível dos vários níveis e ciclos de ensino, uma Associação para Educação de Crianças Inadaptadas

(APECI), três escolas de ensino profissional e uma unidade de Ensino Superior Politécnico (ISPO).

Integram o AEHN a Escola Secundária Henriques Nogueira, a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Maxial, os centros educativos de Outeiro da Cabeça e Monte Redondo (com EB1 e JI), a EB1 com JI de Maxial, a EB1 do Ramalhal, as escolas do 1.º ciclo e os JI localizados em Ereira, Ameal, Matações, Aldeia Grande e ainda o JI de Abrunheira.

A ESHN, escola sede do Agrupamento e na qual é feito o estágio, iniciou a sua atividade na década de 50 como Escola Industrial e Comercial de Torres Vedras, com cerca de 300 alunos. Surgiu e cresceu ligada ao período de expansão industrial e comercial da região. As atuais instalações que passaram por uma fase de modernização relativamente recente, foram inauguradas no ano letivo de 1969/1970, para responder a um número crescente de alunos. Depois de 1974 passou a chamar-se Escola Secundária nº 1 de Torres Vedras e em 1987 adquiriu a designação de Escola Secundária de Henriques Nogueira, cujo patrono - José Félix Henriques Nogueira - o presente Agrupamento manteve (ESHN, Agrupamento de escolas Henriques Nogueira, 2018/2021).

A ESHN chegou a ter cerca de 2800 alunos e quase 200 professores, nos finais de 80/inícios de 90, número que progressivamente tem decrescido, acompanhando a tendência geral do país, para os atuais cerca de 1300 alunos e 161 professores. Fazendo jus ao patrono, têm procurado pautar a prática no sentido da formação para a cidadania, quer pela promoção de ofertas educativas, projetos e atividades de ligação à comunidade local, quer pelo envolvimento em iniciativas, projetos e concursos de âmbito nacional, tendo recebido, no triénio, vários prémios e menções, em concursos de âmbito nacional.

A escola situa-se na rua Henriques Nogueira, mesmo no centro da cidade de Torres Vedras (sede do concelho) com transporte rodoviário e ferroviário na envolvente, o que tem relevância porque servimos uma população maioritariamente residente fora da cidade, sendo também muito expressiva a presença de alunos de fora do concelho. Esta circunstância tem implicações a nível de horários, da gestão do tempo de estudo dos alunos e da organização da escola e da vida das famílias. (ESHN, Agrupamento de escolas Henriques Nogueira, 2013)

José Félix Henriques Nogueira nasceu a 15 de Janeiro de 1823, na Bulegueira, freguesia de Dois Portos. «Espírito cultivadíssimo em vastas leituras e em longas viagens», é considerado um dos fundadores da democracia portuguesa. Pensador livre e homem de consensos, procurou aliar o amor à terra, ao local, com as exigências do progresso geral, as grandes e importantes melhorias de que o país carecia. Idealizou uma República fundada no livre associativismo, no

municipalismo e numa federação dos estados ibéricos e defendeu a escolaridade pública universal e gratuita. É este legado de compromisso cívico, de harmonização entre o local e o universal, entre o amor à tradição e a abertura à modernidade, entre utopia e realismo, que dizem que creem fazer todo o sentido enquanto motivo orientador da ação deste Agrupamento de escolas (ESHN, Agrupamento de escolas Henriques Nogueira, 2018/2021).

5.2 Projeto Educativo da Escola (PEE)

No centro da atividade da escola está *o currículo e as aprendizagens dos alunos*, e tem em consideração o consignado nos Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de Julho e Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de Julho.

De acordo com o consignado no n.º 2 do Artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho, a escola toma as decisões com objetivo fomentar a flexibilidade e a capacidade de abertura à mudança por parte dos intervenientes na escola. A finalidade é assegurar que, no processo de ensino aprendizagem, o foco seja sempre o aluno, mobilizando a sua participação com vista ao desempenho de um papel mais ativo e consciente do processo de aprendizagem.

A organização da escola por Equipas Educativas visa a articulação de aprendizagens essenciais, alunos e professores de forma a garantir a flexibilização e gestão integrada do currículo, a flexibilidade dos grupos de alunos e a unidade de ação da equipa de docentes que com eles interagem.

Cabendo à escola a preparação de alunos para *“empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem”*, necessário se torna *“desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos”*.

Assim, revejo-me pessoalmente na Missão, Visão e Valores com os quais a ESHN se enquadra e que se descrevem a seguir (Adaptado de: Projeto Educativo, AEHN, 2018/2021):

1. Missão

O AEHN é entendido como uma instituição pública comprometida com a formação integral de crianças, jovens e adultos, a cultura, a qualidade e a inovação.

Em consequência, esta valoriza o trabalho e o esforço, a responsabilidade, a inclusão, a cooperação, a criatividade, o espírito crítico e empreendedor.

A Missão traduz-se na concretização dos seguintes propósitos:

- prestar um serviço educativo de elevada qualidade;
- contribuir, através das suas práticas pedagógicas, para a formação de cidadãos responsáveis, solidários, autónomos e socialmente interventivos;
- transmitir valores universais e inalienáveis;
- criar oportunidades para todos, assumindo-se como agente de mudança.

2. Visão

O AEHN pretende é uma instituição:

- aberta e plural, reconhecida pela qualidade do ensino que ministra e pelas atividades que promove;
- que privilegia a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a aprendizagem ao longo da vida;
- que atrai jovens com vontade de aprender e de se envolver nas atividades do Agrupamento e da comunidade;
- com capacidade para ministrar todos os graus de ensino, com uma oferta formativa alargada e, a cada momento, adequada aos interesses da comunidade que serve;
- que apoia a inserção na vida ativa dos seus alunos e acompanha o seu percurso académico e profissional;
- que promove parcerias as mais diversas e se envolve em projetos de cariz local, nacional e/ou internacional;
- que se organiza com base numa gestão orientada por objetivos claros, sustentados na transparência de procedimentos e no aproveitamento e racionalização dos recursos de que dispõe;
- que acolhe profissionais motivados e com um considerável nível de realização pessoal e profissional.

3. Valores

A ESHN dentro do AEHN orienta-se no sentido de educar para os valores humanos e para o desenvolvimento pessoal e social. Neste sentido, promove o desenvolvimento de capacidades e competências para uma boa qualificação científica e profissional, educando para a valorização do trabalho e do sentido da responsabilidade, preparando os alunos para lidar com

a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação e tornando-os aptos a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social. E tem os seguintes valores:

- Excelência e exigência – Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros.
- Responsabilidade e integridade – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.
- Curiosidade, reflexão e inovação – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.
- Cidadania e participação – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.
- Liberdade – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.

Assim, e tendo em consideração o desenvolvimento da ideia contida na Missão, Visão e Valores que o Agrupamento para si estabeleceu, pretendo dentro desta escola, a operacionalização das competências que o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e que* consigna os pressupostos contidos na Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, mobilizando literacias diversas visando a promoção do conhecimento científico, da curiosidade intelectual, da criatividade e do trabalho colaborativo (AEHN, 2018/2021).

De forma a responder à heterogeneidade dos alunos, promover a igualdade, formar alunos para uma cidadania ativa e informada ao longo da vida e que será, para mim, assim como para todos nós, em cada ano letivo, um desafio renovado (AEHN, 2018/2021).

Na Articulação Pedagógica da ESHN, a articulação vertical do currículo tem como objetivo garantir a sequência e coerência nas várias etapas de aprendizagem que se traduzem na progressão gradual do conhecimento disciplinar, nos vários níveis de ensino. As práticas de articulação curricular promovem a consolidação e a consistência das aprendizagens, assim

como garantem aos docentes, um espaço interventivo comum, possibilitando oportunidades de partilha de experiências educativas, enriquecendo o contexto educacional (AEHN, 2022/2023).

Na articulação horizontal operacionaliza-se em reuniões ao nível dos departamentos curriculares e dos conselhos de turma, no ensino secundário visando aferir conteúdos, objetivos, procedimentos, atividades e estratégias adequadas ao nível de ensino e à turma, em particular.

O desenvolvimento curricular complementa-se com a ligação do Agrupamento à comunidade e ao meio, articulando-se conteúdos curriculares com atividades e projetos relacionados com elementos e instituições de referência local (AEHN, 2022/2023).

O Calendário Escolar deste ano letivo 2022/2023 encontra-se no Anexo 1.

5.2.1 Matrizes Curriculares das Turmas

A ESHN é organizada em tempos letivos de 50 minutos e a presente matriz apresentada abaixo, cumpre o total da carga horária semanal superiormente estabelecida para cada um dos anos de escolaridade, sendo que as disciplinas que estão a cor de salmão na matriz são de Artes Visuais do Grupo 600, lecionadas pela PE durante as unidades didáticas.

No desenvolvimento do processo de autonomia e flexibilidade curricular, o Agrupamento gere o currículo do ensino secundário, partindo da presente matriz curricular-base, enriquecendo-o com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

No entanto é de referir que tanto a turma de 10º ano como a turma de 12º ano se desdobram em dois turnos durante três das horas semanais sendo que a carga letiva do professor semanalmente para o 10º ano (2horas a turma toda + 3 horas x 2 turno), 8 horas; e para o 12º ano (3 horas x 2 turnos), 6 horas no total.

Quadro 1 – Matriz Curricular das Turmas

(Adaptado do: [Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho](#))

Componentes de Formação		Carga Horária Semanal	
		10.º J	12.º I
Geral	Português	4	5
	Língua Estrangeira de Opção (Alemão, Espanhol, Francês ou Inglês)	4	-
	Filosofia	4	-
	Educação Física	4	4
Específica	Trienal (Desenho A)	5	6
	Bienais 1 e 2 de Opção (Geometria Descritiva A, Matemática B ou História da Cultura e das Artes)	6 ou 7	-
	Opção Anual 1 (Oficina de Artes)	-	3
	Opção Anual 2 (<i>Materiais e Tecnologias</i>)	-	4
	Educação Moral e Religiosa (<i>facultativa</i>)	(2)	(2)
<i>Tempo a cumprir</i>		34 a 36 (36 a 38)	23 (25)

5.3 Planos Anuais das Turmas e Grupo Disciplinar

Numa visão pedagógica, a educação dada na ESHN visa o desenvolvimento, evolução e maturação das crianças e jovens de forma equilibrada, onde a escola procura promover as suas capacidades de forma a contribuir para esse mesmo desenvolvimento.

Neste contexto, também o ensino das artes surge, como um procedimento metodológico e está intimamente relacionado com a parte da educação, isto é, com o desenvolvimento que é acompanhado pela instituição/escola, de crianças ou jovens, no qual a arte é utilizada como um meio de promover o desenvolvimento infantojuvenil, mais especificamente na promoção de um melhor olhar crítico sobre o mundo, tendo por base a observação, análise e reflexão crítica acerca de tudo o que nos rodeia. Através desta, o aluno aprende a expressar-se de diferentes formas e desenvolve capacidades que lhe vão permitir criar

diferentes visões de foro pessoal, não apenas sobre o mundo que o rodeia, mas também sobre si próprio (Felicidade, 2015).

Cabe, portanto, à escola valorizar os momentos de criatividade que os jovens expressam por meio de trabalhos artísticos, que manifestam o seu conhecimento e aprendizagem.

Assim, através destas unidades didáticas utilizadas no contexto escolar é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo aos alunos de 10º e 12º ano (turmas acompanhadas) que estão nos últimos anos de escolaridade, analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

As planificações das disciplinas de Artes Visuais e os critérios de avaliação de cada uma delas são realizadas pelo grupo disciplinar no início de cada ano letivo, como é o caso das disciplinas abordadas neste trabalho em concreto, de modo a adaptar os seus conteúdos programáticos.

Os objetivos de cada disciplina, elaborados pelo grupo disciplinar de Artes Visuais, são adaptados ao projeto de turma procurando respeitar as quatro competências específicas, estabelecidas pelo Ministério da Educação, Departamento de Expressões Artísticas, a adquirir pelo aluno até ao final do ensino secundário. A apreensão destas quatro competências é designada por “literacia artística”. As quatro competências que orientam os objetivos específicos da disciplina são: Apropriação das linguagens das artes; Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; Desenvolvimento da criatividade e Compreensão das artes no contexto.

A planificação das disciplinas é normalmente realizada no início do ano letivo, onde se estabelecem as competências essenciais, se definem os conteúdos e os recursos educativos necessários à concretização dos trabalhos. Também com base no Projeto Educativo, e nas decisões do Conselho Pedagógico da escola no qual se insere, são definidos os critérios específicos de avaliação. Em Conselho de Turma, com base no documento acima mencionado, são elaboradas as planificações de cada turma - a caracterização da turma é fundamental para estabelecer os objetivos da aprendizagem. No Projeto Curricular de Turma, definem-se as relações de interdisciplinaridade e os objetivos específicos para cada disciplina, em conformidade com as características e necessidades de cada aluno.

5.3.1 Planificações Anuais das Disciplinas

A Planificação Anual corresponde à identificação das Unidades de Trabalho desenvolvidas ao longo do ano que, segundo Pinela (2010), consiste: “na identificação das finalidades da disciplina e na seleção, organização e distribuição, no tempo, dos objetivos, conteúdos, técnicas de avaliação e gestão dos tempos letivos correspondentes ao programa a implementar e a desenvolver durante o ano letivo, para alcançar os objetivos dessa aprendizagem.” (Pinela, 2010, p. 54).

Estas planificações são estritamente necessárias para orientar o docente; no entanto, podem estar sujeitas a eventuais alterações que as condições de execução por vezes determinem. São um instrumento indispensável para uma prática mais estruturada e eficaz. A Planificação pondera diferentes parâmetros como conteúdos, competências, atividades, estratégias, técnicas de avaliação, recursos e calendarização (organização temporal e o número das aulas previstas). Desta forma a Planificação Anual constitui uma ferramenta indispensável, pois dita as diretrizes essenciais de todo o ano letivo, para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Assim, no processo de ensino/aprendizagem, é fundamental conhecermos o grupo turma com que estamos a trabalhar, sobretudo em escolas que se querem cada vez mais inclusivas. Obter dados sobre o meio e a realidade em que vive cada aluno e a forma como se relacionam tais circunstâncias como um todo, é uma mais-valia para o professor poder ajustar-se às necessidades e interesses de cada aluno e também ao meio escolar, por meio do plano escolar.

As Planificações Anuais de Desenho A e de Oficina de Artes da ESHN encontram-se no Anexo 2 e no Anexo 3 deste documento.

5.3.2 Plano Anual das Atividades das Turmas

As atividades constantes do Plano Anual de Atividades das Turmas, em execução no ano letivo de 2022/2023, foram delineadas na observância do preconizado no documento de referência “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e em estreita articulação com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira, refletindo as orientações emanadas dos órgãos competentes do Agrupamento e os contributos das diferentes estruturas. O seu desenvolvimento visa a consolidação e o aprofundamento de uma cultura de escola e de Agrupamento, assentando nos seguintes eixos fundamentais:

- A implementação da flexibilização curricular enquanto alicerce para o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- A consecução de mecanismos de intervenção que propiciem aos alunos o desenvolvimento de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida.
- A construção de uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos.
- A valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar.

Tendo por referência o lema que norteia o PEE atualmente em desenvolvimento - **“UMA ESCOLA PARA A VIDA”** - as atividades que este Plano congrega visam a preparação das crianças e dos jovens para lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação, tornando-os aptos a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social.

Nas tabelas que se encontram no Anexo 10 apresentam atividades que são interdisciplinares com Desenho A no caso do 10ºJ, e com Oficina de Artes no caso do 12ºI, das quais as que estão a cor de salmão são as a PE, participou.

5.4 Caracterização das Disciplinas

Tendo em consideração o programa de uma disciplina, o professor deve estruturar, de forma organizada, aquilo que pretende desenvolver com os alunos de acordo com as necessidades dos mesmos. Essa capacidade de o professor planificar as suas aulas, consoante a turma em questão, dependerá do seu conhecimento relativamente ao meio envolvente, da sua sensibilidade e experiência. Exercer a docência no grupo 600 de Artes Visuais pressupõe o total domínio nas várias disciplinas que se poderá lecionar.

5.4.1 Desenho A

O Curso Científico-Humanístico de AV do ensino secundário tem como objetivo o encaminhamento dos alunos para os estudos de nível superior em cursos de áreas artísticas, tais como a arquitetura, o design, as belas-artes, etc. Segundo o programa, “a disciplina de Desenho A responde, no leque curricular do 10º, 11º e 12º anos”. No que concerne ao ensino secundário

“o desenho está na linha de formação comum aos profissionais das áreas de artes plásticas, design e arquitetura, ou ainda da área nova das interfaces virtuais, novas tecnologias, internet, e edição de conteúdos multimédia.”

A disciplina de Desenho A assume importância por ser a principal disciplina do currículo deste curso, pois é a única obrigatória da componente específica de formação. A carga horária semanal desta disciplina é de cinco tempos de 50 minutos ao longo dos 10.º e 11.º anos e de seis tempos do 12.º ano, como foi referido na Matriz Curricular.

Segundo o programa nacional (Ramos, Queiroz, Barros, & Reis, 2001), os objetivos desta disciplina são a “aquisição de uma eficácia pelo Desenho a um nível pré-profissional e intermédio”, que permita aos alunos “dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente” através da sua utilização no meio. Refere ainda que o Desenho é “uma área estruturadora de muitas outras áreas profissionais que nela se baseiam ou do seu exercício partem” e compõe-se como uma disciplina geradora de motivação e criadora de um ambiente que beneficie o aparecimento de uma dinâmica social que privilegie a interação cultural.

O plano curricular, desta disciplina, encontra-se dividido em dois programas. O primeiro documento, apresenta-se dividido em duas partes: na primeira, são delineadas e descritas as finalidades, os objetivos, os conteúdos e temas, sugestões metodológicas gerais, as competências a desenvolver, os recursos e a avaliação, para a disciplina durante o triénio; na segunda parte, é estruturado como deverão ser desenvolvidos os conteúdos/temas para o 10º ano, a gestão do programa e apresentadas Unidades de Trabalhos como sugestões metodológicas.

O segundo documento, apresenta uma estrutura idêntica à segunda parte do primeiro documento. Enumera, de igual forma, os conteúdos/temas a sensibilizar e/ou a aprofundar nos 11º e 12º anos e apresenta sugestões de Unidades de Trabalho para cada ano.

Nos dois documentos, como sugestão e apoio à prática pedagógica, são indicadas referências bibliográficas, catalogadas/arrumadas pelos conteúdos curriculares; de referir que no programa para os 11º e 12º anos estas se encontram diferentes aos do 10ºano, existindo o acréscimo de algumas obras de referência.

O programa de Desenho A está estruturado segundo três áreas didáticas: perceção visual, expressão gráfica e comunicação. Deste modo o Ministério de Educação considera o seguinte: “A perceção visual debruça-se sobre as condicionantes biopsicológicas presentes perante o que é percebido visualmente. O seu estudo permite apontar procedimentos que

tomarão a expressão gráfica mais eficaz ou competente quanto à sintaxe preceptiva e cognitiva e uma crescente acuidade analítica na percepção e expressão.

No estudo da expressão gráfica está incluído o domínio das convenções sociais ou culturais no que respeita a recursos de comunicação; e, também, os contributos que advêm diretamente da capacidade tecnológica humana. Cabe aqui o estudo de suportes, normalizações, instrumentos, meios de registo, alfabetos do traço e da mancha, convenções matéricas e todos os restantes recursos do desenho, incluindo a infografia.

No que respeita ao estudo dos processos de comunicação, são inscritas áreas que tomam como objeto a função semântica que o desenho encerra, distinguindo-se os respetivos planos de expressão e de conteúdo. Cabe aqui também uma perspetiva do desenho quer contemporâneo (sincronia) quer ao longo dos tempos (diacronia).” (Ramos, Queiroz, Barros, & Reis, 2001, p. 5)

As finalidades da disciplina são: o desenvolvimento das capacidades de observação, interrogação e interpretação; o desenvolvimento das capacidades de representação, de expressão e de comunicação; a promoção de métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania; o desenvolvimento do espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizadores e aquisição, com autonomia, de capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente; o desenvolvimento da sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência; o desenvolvimento da consciência histórica e cultural e a cultura da sua disseminação.

Através desta disciplina, deverá ser promovido o conhecimento na sua plenitude, deverá permitir a exploração a vários níveis e deverá, também, proporcionar aos alunos o gosto pelo desenho e fomentar o espírito crítico, tornando-se uma prática construtiva e consciente.

A orientação que se atribui ao papel do docente é que pode e deve explorar criativamente o programa e currículo no sentido de gerar um ambiente oficial, assim apontam-se diferentes modos de trabalho pedagógico. Ou seja, o docente pode orientar criativamente o programa, mas com finalidades e conteúdos programáticos muito específicos.

Em relação às competências a atingir pelos alunos, são para se desenvolver, aprofundar e aperfeiçoar ao longo dos três anos que compõem o ciclo secundário. São definidos em três grandes áreas:

“1. Observar e analisar – o aluno estará capaz de observar e registar com elevado poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como estas se relacionam com outras, bem como a integração de todas num todo ou unidade

decomponível em elementos estruturais. O aluno deverá, mercê do exercício da observação analítica, observar e registrar com crescente aptidão: o quotidiano natural ou técnico, por meios manuais – riscadores e/ou de mancha – ou meios informáticos. Esta área é adequada para permitir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras ao nível da aptidão adaptativa simples, composta e complexa.

2. Manipular e sintetizar – o aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correção e a criar imagens novas. Estará em evidência a capacidade de síntese, quer por tratamento da soma de experiências e de esboços analíticos prévios, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstratas. Pressupõe o exercício de sentido crítico, de método de trabalho e a integração num projeto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto, estando implicado o estabelecimento prévio de uma base de conhecimentos que qualifiquem informadamente as respostas.

3. Interpretar e comunicar – o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas. Esta competência pressupõe um domínio crescente nos processos de interpretação e de sentido assentes num “pano de fundo” culturalmente informado. A comunicação poderá dimensionar a disseminação da experiência, do meio próximo ao global e, ao mesmo tempo, constituir ocasião para a exploração de competências transversais no âmbito da cidadania.” (Ramos, Queiroz, Barros, & Reis, 2001, pp. 10-11)

5.4.2 Oficina de Artes

A disciplina de Oficina de Artes insere-se no curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, faz parte da formação específica do 12º ano. A OA é uma disciplina de opção com uma carga horária semanal de cerca de 3 unidades letivas de 50 minutos.

A disciplina de Oficinas de Artes propõe-se abrir espaço à experimentação e realização do projeto artístico, considerando as sugestões incluídas no desenvolvimento do programa. Falando desta disciplina, sugere a noção de ofício, no sentido que é atribuído atualmente pelo artista plástico, enquanto agente de intervenção crítica que, mediante o conhecimento e a valorização do património, é capaz de agir, de modo integrado, na sociedade em que está inserido (Nunes, 2015).

Feita a análise ao programa de OA do 12º ano, percebemos que é uma disciplina que desenvolve diferentes domínios da comunicação visual e da linguagem/expressão gráfica e plástica, bem como o desenvolvimento da sensibilidade estética. Em termos técnicos promove/desenvolve a motricidade, a capacidade de manipulação dos materiais e técnicas, bem como a capacidade de abstração e a cooperação individual e/ou em grupo (Gonçalves, L., Alírio, E., 2005). Tudo isto contribui para o desenvolvimento da criatividade, autonomia, sensibilidade estética e crítica do aluno.

Relativamente às áreas de expressão e concretização plásticas, a disciplina aborda áreas ligadas à bi e tridimensionalidade, associadas aos fenómenos da comunicação visual, originando à experimentação e realização do projeto artístico. Nesta disciplina, o aluno como operador plástico age numa perspectiva de intervenção crítica.

De acordo com as finalidades e objetivos proposto no programa, é delineada para a disciplina de OA uma orientação interativa sustentada por técnicas convencionais e não convencionais; normalmente traça-se um percurso organizado em três módulos: Área de Diagnóstico – temas estruturantes; Projeto Artístico – questões permanentes; Áreas de Desenvolvimento e Concretização do Projeto. Todas estas áreas compõem a Planificação Anual de OA do 12.º ano (Nunes, 2015).

Relativamente à metodologia de ensino aprendizagem, o programa sugere que a abordagem dos conteúdos se realize de forma gradual, faseando e intensificando as experiências, num compromisso entre a razão e a intuição, em que os alunos sejam agentes ativos de mudança (Nunes, 2015).

Indo ao encontro da criatividade e expressividade artística, o processo de ensino/aprendizagem tem como ponto de partida: a pesquisa, a recolha de materiais e o poder de síntese, de modo a ser capaz de conjugar a poética do imaginário com o rigor da expressão de um trabalho (Nunes, 2015).

A questão metodológica passa também pela fase da experimentação em que, a partir dos materiais recolhidos, far-se-á uma triagem de referências plásticas. Nos trabalhos práticos, a conjugação de técnicas convencionais com materiais ortodoxos exigirá o desenvolvimento de fundamentos teóricos. É de salientar a importância da referência à cultura portuguesa e da região, às visitas na comunidade, assim como ao recurso à internet. Este programa rejeita a rotina e os estereótipos, favorecendo a prática reflexiva, atualizada e reinventada (Nunes, 2015).

Pretende-se com esta disciplina possibilitar aos alunos orientações pessoais e profissionais, de modo a serem capazes de desenvolver e manipular diferentes conteúdos dentro

das diferentes áreas das Artes. Deve ainda compreender conceitos teóricos da linguagem visual e plástica, a fim de concretizar projetos pessoais de maneira a fortalecer o processo criativo. Os alunos devem ganhar uma postura autocrítica dentro da contextualização e intervenção na comunidade, revelando uma consciência estética (Nunes, 2015).

Traçadas as finalidades e os objetivos, compete aos alunos adquirirem as competências necessárias que lhes possibilitem o desenvolvimento das capacidades de representação, de expressão gráfica e plástica, de comunicação visual e de análise das obras de arte (Nunes, 2015).

6. CONTEXTO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA

6.1 O Professor Cooperante e a Carga Horária

A docente responsável por orientar esta prática supervisionada na Escola Secundaria Henriques Nogueira foi a professora Maria do Rosário Lucas, que tirou o curso profissional Arte dos Tecidos na Escola de Artes Decorativas António Arroio, tendo-se posteriormente licenciado em Design no IADE – Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação e também onde acabou por tirar o mestrado.

Lecionou durante algum tempo noutras escolas inclusivamente na Escola Secundária Madeira Torres que também pertence ao Concelho de Torres Vedras, concelho onde resido, onde lecionou Educação Visual nos seus primeiros anos como docente.

Neste ano letivo a professora Rosário Lucas lecionou as disciplinas de Desenho A ao 10º ano na Turma J com dois Turnos e Oficina de Artes ao 12º ano na Turma I também com dois Turnos. Este ano a PC tem também horas não letivas na Biblioteca, assim como também no projeto Eco Escolas, entre outras.

A professora cooperante já é professora na ESHN há mais de 20 anos.

A relação entre a professora Rosário Lucas e a professora estagiária foi muito boa, de forma bem organizada e estruturada. A PC, deu conselhos durante todo o percurso de estágio e fez uma orientação bastante interativa, dinâmica em que existiu uma inter-relação bastante positiva de carácter formal e informal.

A tabela seguinte apresenta a carga horária letiva da PC e que constitui o horário das duas turmas que a PE acompanhou.

Quadro 2 – Horário PES*(Horário da Prof. Rosário Lucas, fornecido na reunião de 3 de Outubro)*

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8.30 - 9.20			Des. A - 10ºJ	Des. A - 10ºJ - T2	Des. A - 10ºJ - T1
9.30 - 10.20		O.A. - 12ºI - T2	Des. A - 10ºJ	Des. A - 10ºJ - T2	Des. A - 10ºJ - T1
10.40 - 11.30		O.A. - 12ºI - T2	O.A. - 12ºI - T1	Des. A - 10ºJ - T2	Des. A - 10ºJ - T1
11.40 - 12.30		O.A. - 12ºI - T2	O.A. - 12ºI - T1		
12.35 - 13.25			O.A. - 12ºI - T1		

(O.A. – Oficina de Artes; Des. A – Desenho A; T1 – Turno 1; T2 – Turno 2)

De acordo com o protocolo em vigor entre a Universidade Lusófona e a Escola de Estágio, ESHN, apresentei-me perante a PC no dia 3 de Outubro de 2022, a fim de procedermos às devidas apresentações formais do grupo de estágio, conhecer a dinâmica e a orgânica de funcionamento da escola em questão e iniciarmos a estruturação das estratégias a adotar ao longo do estágio. Foi também, nesta fase inicial, mais precisamente no dia 13 e dia 18 de Outubro que fiquei a conhecer as duas turmas de estágio (10ºJ e 12ºI) e, fui informada de que a PC não possuía Direção de Turma, pelo que fiquei de acompanhar a Direção de Turma com a Professora Cacilda Costa do 10º ano, que seria de uma importância acrescida para a minha vida profissional, visto que é uma componente na nossa formação que poderá ser aplicada num futuro a médio ou curto prazo.

6.2 Caracterização das Turmas

A Escola Secundaria Henriques Nogueira mantém a oferta curricular ao nível do ensino secundário com as disciplinas de Artes Visuais do Grupo 600, e também, cursos profissionais na área do Design, com bastantes turmas e professores na área das artes. Estes cursos, nesta escola tem bastante procura a nível concelhio.

A direção de escola pretende, manter a estrutura e composição destes cursos, derivado à procura dos mesmos, assim como, devido ao seu sucesso escolar que os alunos destes cursos têm vindo a ter.

6.2.1 A Turma do 10º Ano

A turma do 10º J é constituída por 27 alunos, 22 alunas do género feminino e 4 alunos do género masculino, tendo outros três alunos do género masculino sido transferidos para outras

turmas de outros cursos, incluindo cursos profissionais. Os alunos têm em média de 15 anos, três dos quais têm 17 anos, sendo que alguns alunos são repetentes. Existe a nota de que uma aluna terá repetido o anterior, estando novamente no 10º ano. Os alunos mais velhos, terão repetido anos anteriores, mas não o 10º e não há registo das retenções.

Os alunos têm residência nas seguintes terras: Torres Vedras (9); Ramalhal (3); Vila Franca do Rosário (1); Carvoeira (1); Maxial (2); Freiria (2); Ventosa (2); Azueira (1); Aldeia Galega da Merceana (1); Sobral de Monte Agraço (2); Turcifal (1); Mafra (1); A-dos-Cunhados (1).

Já relativamente à nacionalidade, uma aluna é de nacionalidade Brasileira; duas meninas descendentes de mãe Brasileira; e uma de descendente de mãe com nacionalidade Moldave, sendo os restantes alunos de origem Portuguesa.

Quanto a alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão com medidas universais ou seletivas, por exemplo, a resposta que me foi dada é que não há quaisquer alunos nesta turma com acompanhamento da EMAEI.

Nesta turma também há registo de 5 alunos apoiados pelo SASE, com escalão B; e 7 com escalão A. Ainda sinalizados pela diretora de turma, existe uma aluna para o SPO, que já vinha sendo acompanhada anteriormente; e outra para a senhora enfermeira devido a problemas de saúde, concretamente diabetes de Tipo 1.

Os alunos inscreveram-se todos nas seguintes disciplinas do currículo: Português, Filosofia, Educação Física, Inglês História da Cultura e das Artes, Desenho e Geometria Descritiva. Na generalidade, são alunos alegres e solidários, e gostam de desenhar.

As Estratégias e metodologias a privilegiar nesta turma são:

- Elementos formativos diversificados;
- Reforço das aprendizagens;
- Disponibilização de materiais;
- Resolução de conflitos;
- Reforço positivo;
- Recurso a plataformas digitais.

Existem alunos que apresentam mais dificuldades no domínio da captação e foco no que o professor diz, o que leva por vezes a trabalhos com alguns pontos desajustados ao pretendido, o que interfere no seu processo de aprendizagem das matérias teórica e no processo de realização dos projetos propostos em aula.

A turma é composta, no geral, por alguns alunos bons e muito bons, e no geral pareciam inicialmente ser uma turma de alunos introvertidos, mas na maioria acabaram por ser todos participativos, destacando-se cinco ou seis alunos — os mais extrovertidos; e os que têm melhor aproveitamento — que participam mais ativamente nas aulas mostrando mais trabalho e questionando o professor quando têm dúvidas.

A nível do aproveitamento, a turma apresentou ao longo do ano resultados bons, e satisfatórios, tendo alcançado no final do 1º Semestre uma média de 13,52 valores nesta disciplina.

Os alunos inicialmente não se conheciam e demoraram algum tempo até conseguirem criar laços uns com os outros, mas ao fim de algum tempo verificou-se que já tinham a turma bastante unida com preferências entre uns e outros elementos, mas sem colocarem ninguém de parte à exceção de uma aluna que vai fazer os 18 anos e pretende sair da escola. No entanto, a aluna tinha potencial, e os poucos trabalhos que fez tinham qualidade na disciplina de Desenho A, nos quais apresenta bastante criatividade, esta aluna faltou a bastantes aulas no primeiro semestre não concretizando parte dos trabalhos.

No geral todos os alunos têm uma boa inter-relação com as duas professoras, mas na sala de aula quando a turma está dividida por turnos, e estes tinham inicialmente a tendência de se sentarem na generalidade nas mesas detrás deixando as mesas da frente vazias.

A minha relação com esta turma foi bastante interativa e acabou por ser mais profunda do que com o 12º I uma vez que o número de aulas observadas e dadas foi bastante maior, criando-se maior empatia e laços mais coesos entre os alunos e a PE.

6.2.2 A Turma do 12º Ano

A turma do 12º I é constituída por 27 alunos, 19 alunas do género feminino e 8 alunos do género masculino. Um dos alunos têm dezasseis anos; dezanove alunos têm dezassete anos; quatro alunos têm dezoito anos e três alunos têm dezanove anos, sendo que alguns alunos são repetentes.

No que respeita à residência, a maioria dos alunos provêm do concelho de Torres Vedras, mas também há alunos que provêm de Alenquer, Sobral de Monte Agraço, Mafra e Lourinhã.

Já relativamente à nacionalidade, dois alunos são de nacionalidade Brasileira; uma de nacionalidade Alemã; e vinte e quatro alunos de nacionalidade Portuguesa.

O núcleo familiar de dezassete alunos é do tipo nuclear, com pai e mãe e irmãos, nove alunos vivem só com a mãe e irmãos e um aluno vive com a avó.

Na generalidade os interesses e motivações dos alunos são os responsáveis por estes darem, ou não, continuidade ao curso.

Existem dois alunos com RTP, duas alunas deixaram a turma, uma por mudança de turma, outra por anulação de matrícula. Existem três alunos com escalão A; 7 alunos com escalão; e 1 aluno com escalão C.

Assim como no 10ºJ as estratégias e metodologias a privilegiar nesta turma de 12º ano são:

- Elementos formativos diversificados;
- Reforço das aprendizagens;
- Disponibilização de materiais;
- Resolução de conflitos;
- Reforço positivo;
- Recurso a plataformas.

Nesta turma existem alguns alunos com medidas universais e/ou seletiva, um aluno com bastantes dificuldades de concentração, e outro aluno com dificuldades de adaptação, no contexto disciplinar e às professoras, recusando sugestões de trabalho propostas em aula num dos trabalhos iniciais. No entanto, este último aluno acabou por realizar na mesma esse trabalho inicial.

Existem alunos que apresentam mais dificuldades no domínio da leitura, da escrita, de desenhos projetuais, o que interfere no seu processo de aprendizagem das matérias teórica e no processo de realização dos projetos propostos em aula. A turma é composta, no geral, por alguns alunos introvertidos e outros extrovertidos, mas na maioria todos participativos, destacando-se cinco ou seis alunos — os mais extrovertidos e os que têm melhor aproveitamento — que participam mais ativamente nas aulas.

A nível do aproveitamento, a turma apresentou ao longo do ano resultados satisfatórios, tendo alcançado no final do ano uma média de 15,22 valores nesta disciplina.

Os alunos já se conheciam dos anos anteriores e já possuíam laços de amizade uns com os outros, sendo que já havia grupos e preferências entre si, mas demonstraram ser uma turma bastante unida com preferências entre uns e outros, mas sem colocarem ninguém de parte.

No geral todos os alunos desta turma têm muito boa inter-relação com as duas professoras, embora se tenha de optar por uma assertividade com dois ou três alunos, por forma a que estes não transgridam limites e promovam desrespeito para com as professoras.

A minha relação com esta turma foi menos interativa e acabou por ser também menos profunda do que com o 10º J uma vez que o número de aulas observadas e dadas foi bastante menor, criando-se menor empatia e laços menos coesos entre os alunos e a PE.

Os instrumentos de avaliação e de registo para as duas turmas 10º e 12º ano descritas são genericamente os seguintes:

*Quadro 3 – Instrumentos de Avaliação
(Fornecido pela Diretora de Turma)*

Instrumentos de avaliação a privilegiar	Instrumentos de avaliação	Instrumentos de registo
	• Testes; Questão aula; • Relatórios; • Portfolio; • Trabalho de projeto; • Exercícios Orais e Escritos; • Trabalhos de pares; • Trabalhos de grupo.	• Grelhas de registo de avaliação das competências; • Grelhas de registo de atividade; • Grelhas de Observação; • Grelhas de autoavaliação.

7. INTRODUÇÃO ÀS UNIDADES DIDÁTICAS

7.1 Processo de Planificação e Estratégias de Ensino

O processo de planificação começou muito antes de começar a prática supervisionada com a realização do trabalho da Disciplina de Didática das Artes Visuais I e a partir do qual pretendia fazer uma adaptação para o plano de ação e unidade didática a levar a cabo durante o meu período de aulas lecionadas no estágio.

Este plano seria faseado, mas teria de sofrer adaptações ao contexto escolar, às turmas lecionadas e às disciplinas onde seria feita a prática.

No dia 6 de Outubro de 2022 deu-se a reunião das PE, eu, Cláudia Gigante e a colega, Eleonora Duarte, com as PC, a Professora Maria Manuel Damião e a Professora Maria Rosário Lucas, onde foram delineadas as diretrizes do Estágio de Prática Supervisionada.

Ficou estipulado que a minha PC seria a Professora Maria Rosário Lucas e que as aulas onde se integrariam as unidades didáticas propostas por mim no qual se aborda a temática da

Metamorfose, se integrariam na disciplina de Desenho A de 10º ano e na disciplina Oficina de Artes de 12º ano.

As PC mostraram os vários recintos da Escola Secundária Henriques Nogueira, assim como, as salas das várias disciplinas do grupo 600 e onde tivemos a oportunidade de conhecer alguns dos professores do grupo de Artes Visuais. Professores esses pertencentes a outras disciplinas como Geometria Descritiva, Design Gráfico ou História da Cultura e das artes, cujas aulas também poderíamos fazer observação com o intuito de aprofundar o nosso contexto letivo e disciplinar noutras disciplinas que não pertencem à prática pedagógica supervisionada.

Foi-nos dado o calendário escolar onde consta o início o termo dos semestres, assim como as pausas letivas e as reuniões de professores. Falámos por alto das planificações. As planificações de Desenho A do 10º ano e de Oficina de Artes do 12º ano, pertencentes à ESHN, referentes às disciplinas onde iria planificar e lecionar a didática a que me propus sobre a temática da Metamorfose foram-me enviadas por email posteriormente e encontram-se nos Anexos 2 e 3.

A metodologia adotada e a que me propus foi a Investigação-ação já descrita no subcapítulo 1.1 deste trabalho e as estratégias estudadas e que formaram base para o estágio foram as enumeradas por Cramond (Morais, 2006, p. 33) e por Sternberg e Lubart (1995), sendo que as últimas são as que foram levadas a cabo para as reflexões finais.

O primeiro autor enumera as estratégias que desenrolam atividades importantes no processo criativo em sala de aula, sendo estas (Adaptado de: Moraes, 2006, p. 33):

1. Permitir novas visões ou novos caminhos no pensamento dos alunos;
2. Ajuda-los na descoberta das suas paixões pegando nos seus interesses pessoais. Encorajar a exploração, fazendo questões enigmáticas e ainda não comprovadas;
3. Mostrar aos alunos que o conhecimento é um processo de tentativa, em constante reformulação;
4. Ensinar o risco explorando as consequências da tentativa e do erro. Valorizar a experiência, para além dos resultados;
5. Ajudar os alunos a encontrar os seus pontos fortes, bem como a importância de ultrapassar as suas fraquezas.
6. Encorajar os alunos a avaliar os seus próprios resultados. Ensinar os métodos profissionais de trabalhar e avaliar, pois ao conceder uma importância acrescida a uma tarefa, cria-se uma motivação e ambição criada nessa transposição para o mundo real.

7. Levá-los a brincar com as ideias. Muitas das melhores ideias advêm de alguém que brinca com as ideias, sem estar seriamente a pensar nelas.

Os segundos autores no seu livro “*Como desenvolver a criatividade do aluno*” (Sternberg e Williams, 1995): partilham 25 estratégias fáceis de implementar e que permitem o desenvolvimento da nossa criatividade, dos nossos alunos, colegas e funcionários. Aqui a criatividade é entendida como uma ‘capacidade de resolução de problemas’, desenvolve-se o processo cognitivo que permite ser recetivo aos problemas, identificar dificuldades, gerar múltiplas possibilidades para um determinado problema, gerar as diferentes hipóteses e saber comunicar e avaliar resultados.

As estratégias incluem explicações entrelaçadas das experiências pessoais nas turmas com as investigações desses mesmos autores. Sternberg e Williams explicam de forma simples a criatividade formulando técnicas que podem ser utilizadas para escolher ambientes criativos, para expor os alunos a papéis-modelo criativos e para identificar e ultrapassar os obstáculos à criatividade. Algumas das técnicas exploradas incluem o questionamento de suposições, o encorajamento na conceção de ideias, o ensino de autorresponsabilidade e o uso de perfis de pessoas criativas.

Assim, com base no conceito de criatividade pegou-se no tema de metamorfose, para criar bases para poder colocar em prática as estratégias que promovem a criatividade no aluno. Como vamos ver, os estudos específicos de como estimular esta capacidade vão ter uma forte implicação na aprendizagem e desenvolvimento da ciência educativa, que pode alterar, estimular e enriquecer: mentalidades, ambientes, indivíduos, personalidades e cultura, promovendo a inovação, a originalidade, o prazer na aprendizagem, a motivação, a imaginação, a ambiguidade e a liberdade criadora.

De seguida, apresenta-se as 25 estratégias da criatividade de Sternberg e Williams, que se dividem em várias categorias (Pré-requisitos, Teorias básicas de aprendizagem, Dicas para o ensino, Evitar bloqueios, Adicionar técnicas complexas, Utilizar papéis modelo, Explorar o ambiente, Visar a perspetiva a longo prazo) (Vale, 2010):

Os Pré-requisitos:

1. Modelar a criatividade: assumindo papéis modelo, pois os professores que lembramos com apreço não são aqueles que encheram a maior parte da aula com conteúdos, mas cujas ações e pensamentos nos serviram de modelo. Deve-se encorajar ideias novas, acreditar no aluno, e segundo o entusiasmo e exemplo pessoal levar à motivação.

2. Construir auto-eficácia: deixando os alunos saberem que possuem a capacidade de enfrentar desafios sozinhos e que a sua tarefa é decidir o quão energicamente irão trabalhar. Aqui os autores dão o exemplo do ‘efeito pigmaleão’ para reforçar a ideia de que lançar uma expectativa é por si só suficiente para a tornar realidade, e o que detém muitas vezes os nossos alunos é um conjunto de crenças criadas sobre as suas limitações, as quais muitas vezes não são verdadeiras e/ou podem ser ultrapassadas.

3. Questionar suposições: O ímpeto de questionar leva ao progresso, seja ele cultural ou tecnológico. Pede-se que enfatizemos as questões, e não cometamos o erro pedagógico de excesso de valor dado às respostas que conduz a uma aprendizagem mecânica. Os alunos são questionadores inatos e usam essa competência para se adaptarem ao meio ambiente complexo e em mudança.

Teorias básicas de aprendizagem:

4. Definir e redefinir problemas: Promover realizações criativas, encorajando os alunos a criar problemas e projetos novos, dando latitude ao aluno para fazer escolhas, desenvolver o gosto e julgamento, essenciais à criatividade.

5. Encorajar a geração de ideias: O meio ambiente deve estar até certo ponto, isento de censura. Valorize a geração de ideias, mesmo que algumas sejam patéticas ou desconexas.

6. Fomentar o cruzamento de ideias/polinizar ideias: Uma maneira de mandar polinizar na aula é pedir aos alunos para identificarem a sua melhor e sua pior área académica, e depois pedir-lhes que façam projetos na área pior, baseados em ideias que sejam emprestadas das áreas mais fortes.

Dicas para o ensino:

7. Dar tempo para o pensamento criativo: pois raciocinar aumenta a qualidade do produto final e torna as experiências mais envolventes.

8. Instruir e avaliar a criatividade: fazer perguntas que exijam lembranças factuais, pensamento analítico e criativo, que construam hipóteses, especulem e assim permita aos alunos ir mais além da informação fornecida.

9. Premiar ideias e produtos criativos: para alimentar e encorajar a criação de ideias, contudo faça a avaliação à parte da matéria pedagógica objetiva, pois a criatividade é subjetiva.

Evitar bloqueios:

10. Estimular riscos sensatos: é saber por exemplo aceitar temas invulgares para trabalhos, ajudando os alunos a correr riscos sensatos, pois o pensamento criativo é arriscado, mas tem um potencial de inovação e progresso.

11. Tolerar a ambiguidade: é deixar de observar o mundo a preto e branco, de afirmar que um projeto é bom ou mau, e que um problema resulta ou não resulta, pois existe muito nevoeiro no processo criativo. No período em que as ideias surgem e são desenvolvidas, a ambiguidade tende a ser desagradável, mas muitas vezes o alargamento desse tempo e tolerância dessa mesma ambiguidade, é o que leva a projetos de grande qualidade e a ideias perfeitas e refinadas.

12. Permitir erros: pois muitas vezes as ideias são populares e rapidamente aceites porque não são boas. Devemos aceitar que se cometam erros e que a única coisa errada em cometer erros justificáveis e razoáveis é não tirar proveito deles. Frequentemente erros e ideias pobres contêm o germe de boas ideias, quando isso acontece os alunos devem analisar, discutir e trabalhar o erro.

13. Identificar e ultrapassar obstáculos: tendo em conta que os pensadores criativos quase inevitavelmente encontram resistência. Mas o verdadeiro criativo paga esse preço a curto prazo, pois sabe que a longo prazo pode fazer a diferença. Com exemplos de autores (artistas, cientistas, etc.) desenvolva um sentido interior de espanto no acto criativo e reduza a preocupação que os alunos têm em relação ao que os outros pensam.

Adicionar técnicas complexas:

14. Ensinar autorresponsabilidade: para aprenderem a aceitar o sucesso ou o insucesso do acto criativo. Primeiro devem compreender o seu processo criativo, depois saber avaliar e criticar-se a si próprio, e ainda ganhar orgulho nos seus melhores trabalhos criativos. Nunca permitir que um aluno procure um inimigo ou uma circunstância exterior responsável pelos seus insucessos.

15. Promover autorregulação: é essencial lembrar que a criatividade é autodirigida, logo as estratégias para o controlo do processo têm de partir do indivíduo.

16. Retardar recompensas: pois os alunos devem aprender que a recompensa não é sempre imediata e que há benefícios em retardar as recompensas. Uma lição importante da vida, e que está intimamente relacionada com o desenvolvimento da disciplina para um trabalho criativo, é aprender a esperar pelos prémios, pois os melhores são aqueles que vêm mais tarde.

Utilizar papéis modelo:

17. Utilizar perfis de pessoas criativas: na ligação dos problemas encontrados no trabalho diário dos alunos e dos exemplos vividos de grandes criadores.

18. Estimular a colaboração criativa: segundo a maioria das artes o desempenho criativo é visto como solitário, mas há exceções como o Cinema e o Design. Assim deve-se estimular a colaboração e trabalho em grupo no processo da criatividade, por exemplo através da técnica de “brainstorming”.

19. Imaginar outros pontos de vista: pois o aspeto essencial na obtenção de maior proveito em actividade de colaboração criativa é imaginarmo-nos na pele de outras pessoas. Os alunos devem aprender com situações inesperadas e inovadoras, a importância da compreensão, do respeito e da reação aos pontos de vista dos outros.

As raparigas são mais capazes de imaginar o ponto de vista doutra pessoa e tendem a ser mais sensíveis e compreensivas relativamente aos sentimentos do que os rapazes. São poucas as coisas que impedem o desenvolvimento intelectual e o desempenho criativo, mas nelas destacam-se a atitude defensiva face aos outros pontos de vista e à crítica.

Explorar o ambiente:

20. Reconhecer a adaptação ambiental: radica no facto da criatividade não ser realmente objetiva. Precisamos de uma situação ambiental e contextual propícia à criatividade, ou então precisamos modificar o nosso meio ambiente.

21. Encontrar entusiasmo: mesmo quando o que interessa aos seus alunos não o entusiasma, pois aqueles que verdadeiramente se distinguem numa ocupação, seja ela vocacional ou não, quase sempre adoram genuinamente, aquilo que fazem. Pedir para demonstrarem à turma um talento ou uma capacidade especial devolve-lhes auto-estima, autoconfiança e aproxima-os de si e da turma.

22. Procurar ambientes estimulantes: fora da escola, pois ainda que tente todos os dias apresentar um ambiente de aula estimulante, os seus alunos passam grande parte do tempo fora da aula e eventualmente o seu desenvolvimento criativo estagna. Falar com frequência da importância de um artista ver exposições e viver outros ambientes, da motivação que consegue nesses ambientes e perguntar quão diferentes seriam se não tivessem visitado este ou aquele museu, ou o que sentiram nas visitas de estudo. Ensinar que a criatividade é melhor que a passividade, e que as atividades criativas intelectualmente enriquecedoras facilitam realizações significativas.

23. Jogar forças: criando flexibilidade de tarefas e vontade de ajudar os alunos a encontrar e definir a natureza de seus interesses e suas forças.

Visar a perspectiva a longo prazo:

24. Crescer criativamente: assim que se tem uma grande ideia é fácil passar o resto da nossa vida a desenvolvê-la, e é assustador pensar que a próxima ideia não será tão boa quanto a anterior, ou que o sucesso possa desaparecer com a ideia seguinte. O resultado é tornar-nos complacentes e deixar de ser criativos. Os professores são suscetíveis de se tornarem vítimas das respectivas perícias, ao entrincheirarem-se nas formas de pensar que resultaram no passado, mas que não resultam necessariamente no futuro.

25. Converter-se à criatividade: logo que tenhamos dominado algumas técnicas para o desenvolvimento da criatividade e as tenhamos assumido como parte da nossa rotina diária de ensino, torna-se importante espalhar a palavra. Tarefas, fichas de leitura e projetos mais ricos, mais engraçados, mais extravagantes, tornam as nossas vidas menos maçadoras, e os nossos alunos mais motivados, mais envolvidos nas tarefas com resultados mais originais, interessantes e inovadores.

O que pretendi com estas estratégias de Sternberg e Williams retiradas de (Vale, 2010), foi promover uma vontade enorme de fazer diferente, aberta à novidade e à criatividade. Nos Capítulos 8 e 9 denominados de ‘ATIVIDADES com o 10.ºJ – UD: METAMORFOSE I’ e ‘ATIVIDADES com o 12.ºI – UD: METAMORFOSE II’ faz-se uma descrição detalhada sobre a colocação em prática de algumas das estratégias de Desenvolvimento da Criatividade de Sternberg e Williams como experiência de sala de aula, e analisam-se os resultados.

No entanto, abordo aqui ainda a PES de uma forma mais geral. Quando propus à PC, as minhas Unidades Didáticas, fui logo bem-recebida e os alunos gostaram na generalidade, embora tenha sempre havido adaptações por aconselhamento da PC a todas as fases com o intuito de melhorar os resultados de todo o processo até à fase final.

O contacto com o modo como a PC orientou as suas aulas e o acompanhamento que fez das aulas da PES revelaram-se essenciais para a problematização das questões inerentes ao ensino, bem como as dificuldades encontradas ao longo de toda a prática supervisionada.

De forma direta, estas estratégias pedagógicas utilizadas durante a prática delinearam-se também segundo as seguintes diretrizes: 1) interdisciplinaridade; 2) divulgação dos trabalhos; 3) atividades teóricas e práticas, promovidas por convidados; 4)

planificação flexível do trabalho por objetivos; 5) criação de recursos didáticos; 6) análise de obras de arte e movimentos artísticos; 7) o desenho como forma de pensamento; 8) reflexão sobre temas transversais; 9) colaboração entre pares, incentivando à empatia e respeito pela diferença do outro; 10) sensibilização para a reutilização e partilha de materiais; 11) exposição na escola; 12) valorização da autoavaliação; 13) atividades dinâmicas em aula, que jogaram com o imprevisto, suscitando curiosidade e surpresa.

Nos objetivos que me guiaram, foi importante dar um sentido às atividades propostas através do conceito de metamorfose, de modo a que houvesse um fio condutor concreto para a concretização dos trabalhos. Embora um dos focos fosse o de que os alunos alcançassem o domínio de técnicas com experimentação de matérias, outro dos focos foi o já referido objetivo de desenvolvimento de criatividade de Fase para Fase, ou seja, uma valorização da arte como impulsionadora de pensamento crítico e criativo e como convite à experimentação plástica nos trabalhos. Conseguiu-se, assim, através da exploração de diversas dimensões do aluno, criar uma abertura para a aquisição de novos valores e competências.

Ao longo da PES, uma das minhas preocupações foi também inteirar-me da planificação dos projetos das turmas a longo prazo e respetiva programação de aulas. Desde o início, fiz observação participante e não participante das aulas lecionadas pela PC, tirando notas no diário de bordo - quanto ao método de ensino e quanto às intervenções dos alunos.

Embora já tivesse lecionado em anos anteriores, este tipo de observação ajudou-me a perceber o que poderia melhorar e modificar a minha ação em sala de aula, de forma a que pudesse enriquecer o projeto de forma pertinente a realizar com os alunos. Esta postura, de anotar palavras-chave e realizar *mind maps*, foi importante para ir melhorando as minhas propostas de unidades didáticas, uma vez que a maioria das aulas observadas foram feitas intercaladas com as lecionadas.

Procurei, seguir os objetivos traçados no desenrolar do projeto, mas sem perder abertura face a imprevistos que foram surgindo e às necessidades que os alunos foram demonstrando, tal como previsto em investigação-ação. Deste modo, a necessidade de adaptações aos imprevistos e às turmas foram sempre vistos de modo positivo e por forma proporcionar uma experiência mais ampla e variada. Uma vez que a metodologia usada para o ensino em aula foi a projectual, dei maior importância ao processo do aluno, em vez de dar só valor ao produto da versão completamente finalizada do seu projeto.

As fragilidades dos alunos no domínio técnico foram sempre evidentes tanto na Disciplina de Desenho com o 10ºJ como em Oficina de Artes com 12ºI, assim como as

problemáticas a nível atitudinal, que foram sempre ultrapassadas da melhor forma. Encarou-se as dificuldades que os alunos foram apresentando como forma de possibilidades e lições a aprender, por forma a resultar em trabalhos diversificados e respeitando o processo criativo de cada um. Desta forma, as dificuldades não foram limite ao ensino e aprendizagem, e exigiram a constante atenção e adequação a cada aluno, para que todos conseguissem acompanhar. Por vezes, fez-se chamada de atenção e oportunidade para mudar de atitude, através de uma escuta ativa, maior acompanhamento e renegociação de prazos de entrega, deixando por vezes os alunos acabarem os trabalhos em casa.

Mais especificamente, seguiram-se as orientações dos critérios de avaliação específicos da disciplina e as indicações discriminadas no PEE da ESHN, feitas entre a PC e a PE. Procedeu-se, por isso, a avaliações formativas nuns trabalhos e a avaliações sumativas noutros, valorizando também os momentos de autoavaliação e possibilitando aos alunos verificar o seu grau de crescimento e fragilidades. Para além do trabalho observável em aula, avaliou-se a capacidade de defesa oral do processo e as reflexões críticas redigidas dos alunos com memórias descritivas no caso de Oficina de Artes. Também o nível de empenho, a responsabilidade, o relacionamento interpessoal, a assiduidade e a pontualidade foram tidos em conta, sobretudo devido ao peso que representavam no sucesso das atividades. Por fim, de salientar que a adoção de diário gráfico para o 10º ano em Desenho A e o diário de bordo para o 12ºI em Oficina de Artes foi consciente, tendo em conta as características das turmas e metas que nos propúnhamos a atingir.

A PES teve início no dia 10 de Outubro com a montagem de uma Exposição e teve o calendário que se encontra no Anexo 4.

7.2 Plano de Ação e Organização

As disciplinas de Desenho A e Oficina de Artes orientam para a aprendizagem de técnicas básicas; experimentação e potenciação da utilização de materiais alternativos como os provenientes de resíduos; e desenvolvimento das expressões plásticas individuais.

O seu funcionamento, de tipologia informal e tipo ateliê, segue um plano de aprendizagem sequencial, utiliza técnicas simples, em simultâneo com o desenvolvimento da observação e da expressão plástica. No entanto, esse plano não é rígido, mas é adaptado às capacidades e interesses manifestados pelos alunos, assim como foi sendo adaptado às solicitações externas que surgiram, ou seja, de forma orientada para a prática.

Seguidamente é apresentada, os Quadros (Quadros 4 e 5) referentes ao plano de ação e organização das unidades didáticas a lecionar nas disciplinas já referidas anteriormente. Este plano foi organizado tendo em conta os principais parâmetros que compõem uma planificação, entre os quais os conteúdos, as competências, materiais, as atividades a desenvolver, etc.

Propuseram-se duas unidades didáticas complementares entre si, embora aplicadas a duas turmas de diferentes anos de escolaridade e em duas disciplinas, por forma a levar a cabo todos os objetivos propostos. As duas UD's possuíam etapas sequenciais no âmbito da temática genérica da Metamorfose, entendida em sentido abrangente. Várias destas etapas preparatórias realizaram-se em duas dimensões, numa das Unidades Didáticas e noutra, abordava-se a passagem do suporte bidimensional para o objeto tridimensional.

As duas UD's permitiram lecionar toda uma estrutura de atividades propostas ao 10º ano de Desenho, que deveria idealmente ser transposto para Oficina de Artes. No entanto, como o 10º ano não possui Oficina de Artes, teve de se optar em materializar um objeto noutra turma de Oficina de Artes, já do 12º ano. Note-se que estas duas turmas que acompanhei, 10º J de Desenho e 12º I de Oficina de Artes eram também as únicas duas turmas da PC.

A planificação desta Unidade Curricular foi feita tendo em consideração os objetivos do programa do 10º ano de Desenho A e 12º ano de Oficina de Artes, as aprendizagens a atingir, e o tema/processo trabalhado durante as várias fases do Estudo das formas de Desenho A e a parte projectual de Oficina de Artes.

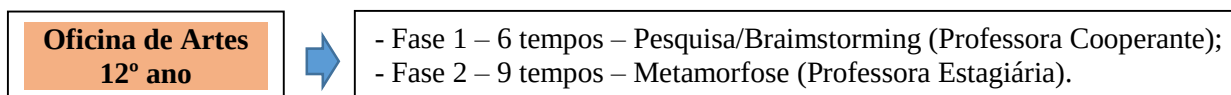
Para dar dinamismo à aprendizagem de cada unidade curricular, utilizou-se o tema da Metamorfose como fio condutor para acompanhar as várias fases do desenvolvimento do estudo das formas. Desta forma, cada fase da Unidade teve um motivo maior para além da aprendizagem dos seus conteúdos, pois todo o processo caminha na direção de uma obra final. Ficou decidido que estas Unidades seriam lecionadas em cerca de 42 tempos em Desenho A ao 10º ano (10ºJ) e 9 tempos em Oficina de Artes ao 12º ano (12ºI) divididos da seguinte forma:

Desenho A – 10º ANO



- Fase 1 – Esboço e Apontamento – 5 tempos (Professora Estagiária);
- Fase 2 – Estudo das Formas Naturais – 7 tempos (Professora Estagiária);
- Fase 3 – Estudo do Corpo Humano – 10 tempos (Professora Estagiária);
- Fase 4 – Estudo de objetos, ambientes e contextos com apontamentos das convergências perspéticas – 9 tempos (Professora Estagiária);
- Fase 5 – Projeto Final (Rosto) – 11 tempos (Professora Estagiária).

A divisão dos tempos foi meticulosamente pensada para cada fase de acordo com a matéria a ser lecionada e a prática, tendo em consideração o tempo dos exercícios e a exigência de cada um. Em cada uma das fases foram atribuídos exercícios específicos de treino da área em questão, e formas e incentivos de inclusão no processo maior de desenvolvimento da metamorfose como projeto final. Por exemplo, na fase 1 em Desenho A ao 10º ano, Esboço e apontamento, cada aluno pôde escolher, de entre os vários resultados e estudos feitos seguindo o enunciado dos exercícios, alguns para serem colocados no livro final dentro da respetiva Fase



1.

Na Fase 5, do Desenho A ao 10º ano era o último exercício que já englobava uma imagem final de um rosto onde foram aplicados todos os processos e conhecimentos adquiridos pelo aluno em todas as fases anteriores.

Na fase única do projeto final ao 12º ano de Oficina de Artes foi abordado, de outra forma, a Metamorfose. Aqui, os desenhos feitos pelos alunos no Diário Gráfico (também chamado de Diário de Bordo pela PC) deram origem a um objeto tridimensional com elementos de resíduos com a aplicação do 7 Rs, neste caso restos ou desperdícios de tecidos.

A Planificação e Calendarização foram elaboradas dentro dos princípios de flexibilidade, continuidade e adequação à realidade.

Também de acordo com as indicações referente aos conteúdos a lecionar deve ser feita a distinção entre conteúdos de sensibilização e de aprofundamento utilizando a metodologia da "unidade de trabalho", privilegiando a atividade oficial como via para a exploração de conteúdos. Nas sugestões metodológicas inclui-se o apoio a exercícios complementares para verbalização de experiências visuais a desenvolver fora do horário letivo, respondendo assim à necessidade de aperfeiçoar competências no discurso a propósito da imagem.

Assim, foram desenvolvidas nas unidades de trabalho destas unidades didáticas lecionadas em duas disciplinas diferentes e a duas turmas diferentes num contexto diferente, propostas abertas e flexíveis, utilizando sempre que necessário o espaço exterior à sala de aula, o recurso ao filme, à imagem e eventuais acontecimentos culturais, históricos e de comunicação relacionados aos trabalhos. Surgiu como inevitável que os mesmos conteúdos programáticos fossem convocados ao longo de um período durante uma média de 42 tempos ao 10º J de Desenho e 9 tempos ao 12º I de Oficina de artes, com 50 minutos cada tempo, com

embora com abordagens diferentes. Salienta-se que os conteúdos referentes aos materiais (suportes, meios atuantes e a infografia), serão abordados transversalmente nas várias fases das unidades didáticas com diferentes propostas de unidades de trabalho.

No total da PES foram observadas 59 aulas até Março (com continuidade nos meses seguintes), lecionadas 62 aulas no total e houve cerca de 42,5 horas de acompanhamento não letivos com atividades fora de aulas.

Quadro 4 – Áreas de Planificação

ÁREAS		
Perceção visual	Expressão gráfica	Comunicação visual

Quadro 5 – Conteúdos da Planificação

CONTEÚDOS			
1.Visão	2.Materiais	3.Procedimentos	4.Sintaxe
Transformação dos estímulos em percepções	Suportes	Técnicas	Domínios da linguagem plástica
	Meios atuantes	Ensaios Processos de análise Processos de síntese	Forma
	Infografia		Cor
			Espaço e volume Organização da profundidade Organização da tridimensionalidade

Quadro 6 – Planificação e Calendarização da prática letiva ao 10.º Ano (Desenho A)

Competências/objetivos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias Unidades de trabalho	Avaliação	Tempo de duração
Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação. Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível. Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visual utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho. Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica. Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidade de formulação, exploração e desenvolvimento. Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias. Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia	1. Visão (Sensibilização) Transformação dos estímulos em percepções. 2. Materias (sensibilização) Suportes Meios atuantes Infografia 3. Procedimentos (aprofundamento) Técnicas: modos de registo; modos de transferência Traço. Mancha. Misto Ensaio (aprofundamento) Os meios infográficos serão utilizados pontualmente e sempre que for pertinente, de forma autónoma pelos alunos, no decurso dos exercícios e entendidos como mais um instrumento do desenho a que se poderá recorrer.	Serão desenvolvidas unidades de trabalho, propostas abertas e flexíveis. Os conteúdos programáticos serão convocados ao longo da Unidade Didática, com abordagens diferentes. A ordem da abordagem das unidades de trabalho ao longo do período tem de ser sequencial e os tempos previstos têm apenas um carácter indicativo. As estratégias deverão ser pontualmente adaptadas às especificidades das turmas/cursos/eventos. Unidade de trabalho nº1/Apontamentos e Esboços Apontamentos e Esboços. Elaborar propostas que combinem exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta, a interrogação e a aprendizagem prática de registos rápidos em vários suportes (A5, A4, A3, Diário Gráfico). Materiais: suportes/ diversidade de formatos; Meios atuantes: riscadores, grafiti, carvão. Caneta. Técnicas/modos de registo: traço, mancha, misto, colagens no suporte 42x42 cm. 5 tempos Unidade de trabalho nº2 Estudo da Forma Naturais/Metamorfose Estudos de formas naturais em A3 e metamorfose em suporte 42x42 cm. Elaborar propostas que combinem exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta, a interrogação e a aprendizagem prática. Materiais: suportes/ diversidade de formatos; Meios atuantes: riscadores e aquosos. Técnicas/modos de registo: traço, mancha, misto. 7 tempos	1. Aquisição de conceitos 2. Concretização de práticas 3. Desenvolvimento de valores e atitudes	Total: 42 tempos de 45 minutos ao 10º ano de Desenho A

Relacionar-se responsabilmente dentro da turma adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias. Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos. Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros. Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir. Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.	Processos de análise: (aprofundamento) Estudos de formas: Estruturação e apontamento Estudo de formas naturais (de grande e pequena escala) Estudo de formas artificiais (objetos artesanais e objetos industriais) Estudo de contextos e ambientes Estudo do corpo humano (introdução à anatomia e cânones Processos de síntese (aprofundamento) Transformação: Gráfica Infografia Invenção 4. Sintaxe (sensibilização /aprofundamento) Domínios da linguagem plástica (sensibilização) Cor (aprofundamento) Espaço e volume (sensibilização 'aprofundamento) Organização da profundidade (sensibilização) Organização da tridimensionalidade (aprofundamento)	Unidade de trabalho nº3 Estudo do Corpo Humano/Metamorfose Estudos do Corpo Humano em A3 e A2 metamorfose em suporte 42x42 cm. Elaborar propostas de modo a combinar exercícios que valorizem a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, anatomia, proporcionalidades do corpo humano. Conteúdos — Transformação: invenção; construção de texturas e volumetrias do corpo humano. Materiais: suportes/ diversidade de formatos; Meios atuantes: riscadores e aquosos. Técnicas/modos de registo: traço, mancha, misto, colagens. 10 tempos Unidade de trabalho nº4 Estudo de objetos, ambientes e contextos com apontamentos das convergências perspéticas/Metamorfose Estudo de objetos e contextos com apontamento das convergências perspéticas em A3 e metamorfose em suporte 42x42 cm. Elaborar propostas que combinem exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta, a interrogação e a aprendizagem prática. Materiais: suportes/ diversidade de formatos; Meios atuantes: riscadores (tinta em spray, carvão, caneta...). Técnicas/modos de registo: traço, mancha, misto. 9 tempos Unidade de trabalho nº5 (Desenho) e Trabalho Final: Composições e Montagens Finais de Metamorfose Elaborar propostas de modo a combinar exercícios que valorizem a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual. Conteúdos — Transformação por Metamorfose (desenho em suporte papel A2 e objeto tridimensional artístico): invenção; construção de texturas, objetos e ambientes. Misturas de cor. 11 tempos	São instrumentos de avaliação: Os desenhos, concretizações gráficas ou objetos produzidos no âmbito da disciplina. Trabalhos em A3 e em folhas de 42 por 42 para a realização do livro. Trabalho em pares, individual, diário gráfico e TPCs. 4. - Livro em formato concertina com sete FASES	
---	--	--	---	--

Quadro 7 – Planificação e Calendarização da prática letiva ao 12.º Ano (Oficina de Artes)

Competências/objetivos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias Unidades de trabalho	Avaliação	Tempo de duração
Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação. Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível. Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visual utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho. Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica. Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do têxtil no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidade de formulação, exploração e desenvolvimento. Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias. Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia	1. Visão (Sensibilização) Transformação dos estímulos em percepções. 2. Materias (sensibilização) Suportes Meios atuantes Infografia 3. Procedimentos (aprofundamento) Técnicas: modos de registo; modos de transferência Técnica de conceção (recorte, costura, colagem, montagem de estrutura...) Ensaio (aprofundamento) Os meios infográficos serão utilizados pontualmente e sempre que for pertinente, de forma autónoma pelos alunos, no decurso dos exercícios e entendidos como mais um instrumento do desenho a que se poderá recorrer.	Serão desenvolvidas unidades de trabalho, propostas abertas e flexíveis. Os conteúdos programáticos serão convocados ao longo da Unidade Didática, com abordagens diferentes. A ordem da abordagem das unidades de trabalho ao longo do período tem de ser sequencial e os tempos previstos têm apenas um carácter indicativo. As estratégias deverão ser pontualmente adaptadas às especificidades das turmas/cursos/eventos. Fase/Unidade de trabalho nº1/Apontamentos, Esboços e Pesquisas no Diário de Bordo Apontamentos, Esboços e Pesquisas. Elaborar propostas que combinem exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta, a interrogação e a aprendizagem prática de registos no Diário de Bordo sobre o Sardão e o projeto que pretendem realizar. Materiais: suportes/ diversidade de formatos; Meios atuantes: riscadores, tinta em spray. Caneta e materiais para colorir. 6 tempos	1. Aquisição de conceitos 2. Concretização de práticas 3. Desenvolvimento de valores e atitudes	15 tempos de 50 minutos ao 12º ano Oficina de Artes

Relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias. Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos. Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros. Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir. Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica dentro das escultura têxtil, assente no conhecimento de obras relevantes.	Processos de análise: (aprofundamento) Estudos de formas do Sardão: Estruturação e apontamento Habitat e vida. Processos de síntese (aprofundamento) Transformação: Invenção e Metamorfose 4. Sintaxe (sensibilização /aprofundamento) Domínios da linguagem plástica (sensibilização) Cor (aprofundamento) Espaço e volume (sensibilização 'aprofundamento) Organização da profundidade (sensibilização) Organização da tridimensionalidade (aprofundamento)	Fase/Unidade de trabalho nº2 (Oficina de Artes) Trabalho Final: Escultura Têxtil Elaborar propostas de modo a combinar exercícios que valorizem a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual. Conteúdos — Transformação por Metamorfose – Escultura em Tecido (objeto tridimensional artístico de 50 cm a 2 m): invenção; construção de texturas, objeto. Misturas de cor. 9 tempos	São instrumentos de avaliação: Os desenhos, concretizações gráficas ou objetos produzidos no âmbito da disciplina. Escultura Têxtil Trabalho em grupos de 3 elementos, individual, diário de bordo.	
---	--	--	---	--

7.3 Descrição das Unidades Didáticas Metamorfose I e Metamorfose II

A unidade didática Metamorfose I decorreu num espaço de tempo de sensivelmente de 9 semanas e meia (aproximadamente), em 42 tempos letivos de 50 minutos cada. Estas UD's dada em Desenho A ao 10º ano, com 5 tempos por semana, foi divididos em duas aulas semanais de 3 tempos num dia e 2 tempos noutro. Assim, deu-se cerca de 9 aulas de 150 minutos a cada turno, mais cerca de 8 aulas de 100 minutos à turma toda (as aulas de 3 tempos, 150 minutos, foram dadas a duplicar uma vez que a turma está dividida em dois turnos nesse bloco).

Já a unidade didática Metamorfose II, realizada com o 12º ano em Oficina de Artes foi lecionada por mim, num período de 9 tempos, em 3 semanas sendo que cada semana possui 3 tempos letivos, ou seja, uma aula por semana de 3 tempos (que também serão dadas de forma duplicada, uma vez que esta turma de 12º ano também está dividida em dois turnos, 2º turno à terça-feira e 1º turno à quarta-feira).

Com as duas unidades didáticas, Metamorfose I e II, pretendi desenvolver, com os alunos, tanto na turma de Desenho A de 10º ano como na turma Oficina de Artes de 12º ano, um novo olhar sobre os objetos do dia-a-dia, com a introdução/sensibilização dos conceitos relacionados com a transformação gráfica ou escultórica, e de certa forma, constituiu-se como uma continuação de tudo o que já foi adquirido pelo aluno em anos anteriores, pois convocou nos alunos métodos de representação visual abordados anteriormente nestas disciplinas, assim como técnicas já adquiridas.

Estas UD's têm como objetivo trabalhar a transformação gráfica e escultórica, abordando de uma forma geral os conceitos de transformação básica e complexa (desde simetria, translação ou deslocação, rotação e escala) e algumas possibilidades que advêm destas – sobreposição e deformação (tudo isto - metamorfose), para a criação artística. Para que a abordagem a estes conceitos fosse o mais clara possível, recorreu-se à sua descrição teórica com recurso a apresentação de imagens, ilustrando cada conceito e subunidade de metamorfose.

O formato base de cada trabalho dentro da disciplina de Desenho A deverá ser de 42 cm por 42 cm recorrendo a folhas A2 de cavalete cortadas à medida, recorrendo também, à utilização de riscadores de vários tipos, grossuras e cores, (desde grafite, carvão, lápis e/ou marcadores...). Assim, para gerar o interesse dos alunos e uma clara compreensão, a projeção de imagens de obras, que exemplificam a interpretação de vários artistas sobre esta temática é fundamental. No caso do trabalho projectual que foi realizado como última fase dentro da disciplina de Desenho A e também como Atividade única de Oficinas de Artes no 12º ano, teve flexibilidade no formato pretendido para motivar à criatividade dos alunos, com o critério de

que os materiais utilizados na realização do objeto artístico fossem apenas desperdício que seria deitado ao lixo como resíduos, com as possíveis de utilização no contexto dos 7 Rs.

Como já referido, a UD – Metamorfose I, foi composta por 5 Atividades/Fases abordadas na disciplina de Desenho A, e a UD – Metamorfose II, uma atividade única com duas fases que se traduziu num Projeto realizado na Oficina de Artes. Em Desenho A (10ºJ) pretendeu-se uma interdisciplinaridade com as disciplinas de História da Cultura e das Artes e em O.A. (12ºI) com Desenho A.

Em Desenho A realizou-se uma visita de estudo ao Teatro (Teatro Romano de Lisboa e ao Teatro São Luiz ver a peça “Má Educação” em três rounds) na fase 4 desta unidade (fase do desenho do corpo humano, fase de objetos em ambientes e fase de contextos em ambientes (ambiente teatro));

E, em Oficina de Artes foi abordado o tema da visita de estudo ao CEA de Torres Vedras onde se falou sobre o Sardão da Várzea sendo que também aqui foi desenvolvido de forma interdisciplinar uma vez que existem outras disciplinas envolvidas como Desenho A. Assim, realizou-se uma escultura têxtil, em Oficina de Artes, com exemplo de recurso aos 7 Rs, abordando de outra forma a Metamorfose.

Na disciplina de Desenho A as atividades possuem exercícios definidores de cada etapa sequencial, em que cada fase (exceto a primeira e a última) possuem dois exercícios distintos, um em que é estudado um objeto por observação e o outro onde é realizada uma metamorfose do desenho anteriormente desenhado, começando por uma primeira fase onde se fará apenas apontamentos e esboços de objetos por observação, passando a algo mais complexo nas Fases intermédias com os dois referidos exercícios (de observação e metamorfose), passando a uma última e quinta Fase que corresponde a um Projeto Final (última Atividade que é de âmbito livre e projectual).

Já em Oficina de Artes, no 12º ano, consiste num trabalho de metamorfose com objetos reais tridimensionais que se criam, como já referido, a partir e através dos desenhos projetuais realizados no Diário Gráfico, e das pesquisas realizadas pelos alunos.

Cada Subunidade destas Unidades Didáticas e as Fases/Atividades com os exercícios correspondentes vêm descritos nos pontos dos subcapítulos 8.1 e 9.1, de forma sequencial, que corresponde exatamente ao material fornecido aos alunos.

Nas aulas foram feitas apresentações de todas as matérias com suporte de PowerPoint tanto em Desenho A como em O.A. e que se encontram nos Anexos 8 e 9.

7.4 Critérios de Avaliação da Unidade Didática

Nesta Unidade Didática pretende-se avaliar o grau de desenvolvimento dos alunos, na aquisição de cada objetivo da unidade, comparando com os conhecimentos adquiridos, a destreza, a habilidade, as atitudes e as capacidades adquiridas, recorrendo a técnicas e instrumentos de avaliação como: os trabalhos realizados, que incluem, não só os resultados finais, como também todos os esboços e “documentos visuais que foram produzidos ao longo do processo criativo”, e também através da observação direta e informal que requer uma prática dedicada de tempo e atenção individualizada que consiste numa tarefa de ajuste constante entre a avaliação do aluno e as diretrizes para o ajudar na aquisição das aprendizagens pretendidas. Esta é uma avaliação formativa, de carácter mais individualizado, cada aluno converte-se num elemento de atenção.

No durante e no final de cada exercício, numa abordagem formativa, mediante os registos (gráficos e visuais) apresentados pelos alunos, o professor de Desenho A fez nesta unidade didática o seu registo de avaliação, tendo em conta a participação oral, a motivação/empenho, bem como os resultados apresentados por cada aluno assim como o sentido analítico e crítico do aluno, a sua indagação face às propostas e problemas levantados, e também, a capacidade de solução e resposta na construção e realização dos seus projetos quer sejam individuais, quer sejam de grupo.

A avaliação teve, também, em conta a cooperação e o respeito entre pares na realização dos trabalhos. Este registo será feito numa grelha assente em avaliações quantitativas de 0 a 20 (Quadro 14 no Anexo 16) seguindo os critérios de avaliação descritos na Quadro 15 do Anexo 16 que se baseiam nos critérios de avaliação das Aprendizagens Essenciais do Perfil do Aluno, segundo estes critérios foi preenchida o Quadro 16 apresentado também no Anexo 16.

8. ATIVIDADES com o 10º J – UD: METAMORFOSE I

As aulas de Desenho A realizaram-se à quarta-feira com a turma inteira das 8h30 às 10h20, e à quinta e sexta-feira das 8h30 às 11h30 com a turma dividida em turnos. Os tempos foram de 50 minutos cada, sempre com intervalos de 10 a 20 minutos.

Do dia 13 de Outubro ao dia 10 de Novembro a PES consistiu apenas em observação e interação com os alunos para os poder conhecer, assim como, conhecer a PC, o ambiente da escola e da turma de 10º ano de Desenho A. Depois dessa data na PES desta disciplina, comecei a lecionar esta a minha UD (Metamorfose I) com algumas aulas observadas pelo meio nas quais

se deu as sessões com o artista residente Ricardo Barbeito. Assim, a minha UD a que me propus iniciou-se sensivelmente um mês depois do início da prática observada, no dia 16 de Novembro sofrendo algumas interrupções semanais até ao final onde se deu as já referidas aulas observadas.

Quando propus à PC, a minha UD, foi logo bem-recebida e os alunos inicialmente adoraram o tema, embora tenha sempre havido adaptações por aconselhamento da PC a todas as Fases com o intuito de melhorar os resultados de todo o processo até à Fase Final.

No início, de cada uma das Fases fiz uma apresentação teórica sobre o tema de cada uma das atividades, com o auxílio de um PowerPoint (Anexo 8) e dando uma Ficha auxiliar (presente no ponto 4.3.1) com o enunciado dos exercícios para que os alunos pudessem acompanhar e tirar dúvidas. Cada Ficha tinha os seus exercícios e exemplos de obras relevantes de artistas conhecidos para o aluno poder visualizar o que se pretendia. Com estes exemplos, o aluno pode questionar e perceber o que é esta arte de forma abrangente e os diversos géneros que poderiam aplicar na prática.

8.1 Desenvolvimento da UD de DESENHO A ao 10º ANO

Esta Unidade Temática é composta por **5 Atividades/Fases** distintas sequenciais com o intuito de chegar a um projeto final (última Atividade/Fase) só de Metamorfose.

Esta Unidade teve como objetivo a introdução/sensibilização dos conceitos relacionados com a transformação gráfica e escultórica, abordando de uma forma geral os **conceitos de transformação básica e complexa (desde simetria, translação ou deslocação, rotação e escala) e algumas possibilidades que advêm destas – sobreposição e deformação (tudo isto - metamorfose)**, para a criação artística.

O formato base de cada trabalho deverá ser de **42 cm por 42 cm** recorrendo a folhas A2 de cavalete cortadas à medida, recorrendo também, à utilização **de riscadores de vários tipos, grossuras e cores, (desde grafite, carvão, lápis e/ou marcadores...)**.

Objetivo Final: Realização de **um livro em formato concertina** com as 5 folhas de 42 por 42 cm provenientes das 5 Atividades/Fases com metamorfoses.

Figura 5 – Exemplo dado aos alunos de Livro em Formato de Concertina

Autoria: Cláudia Gigante

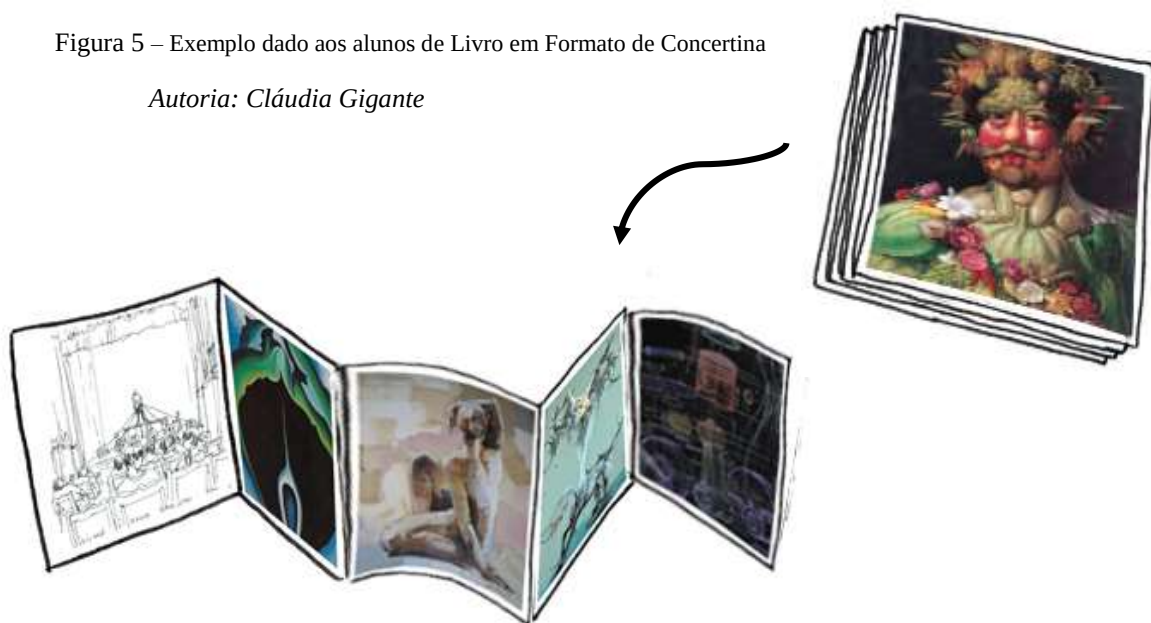


Figura 6 – Livro em Formato de Concertina feito por um aluno

Fotografia de Cláudia Gigante

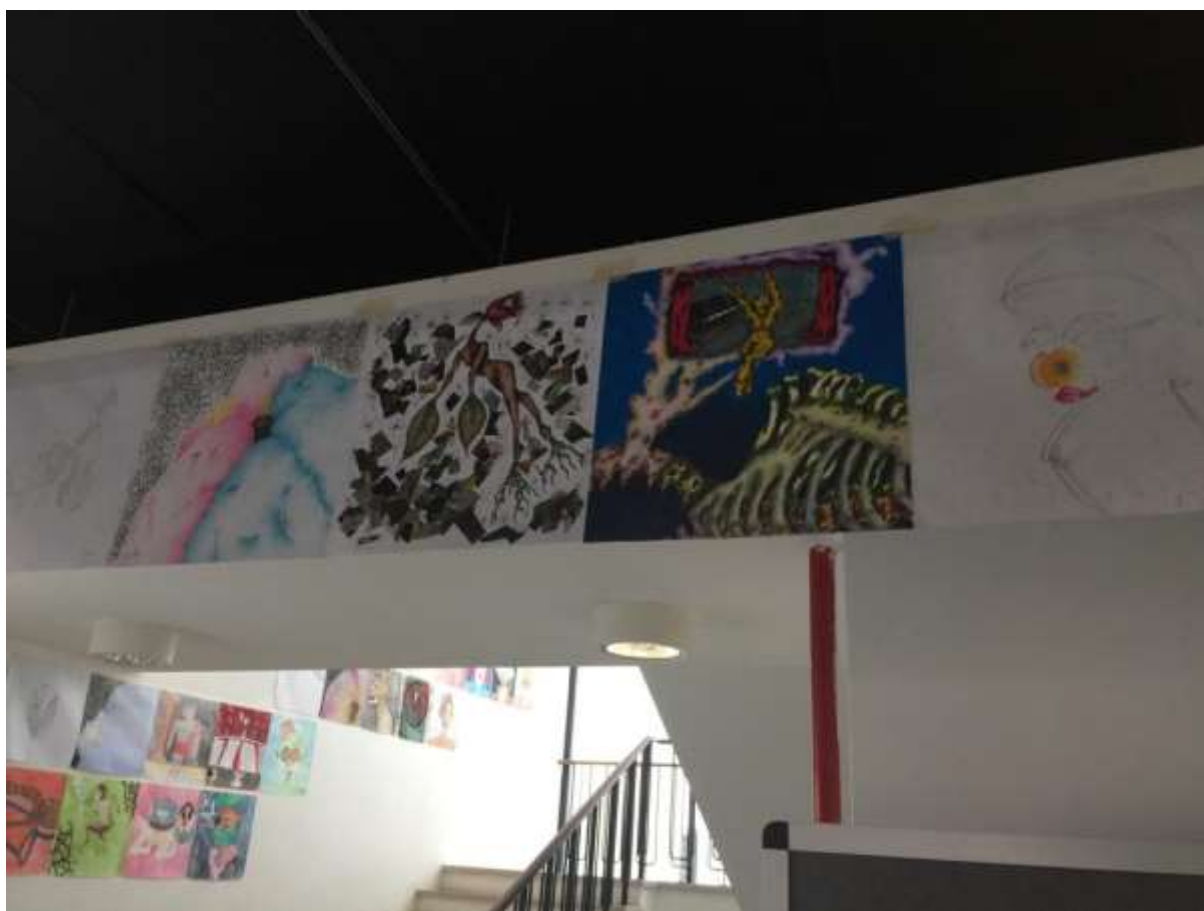


Figura 7 – Livro em Formato de Concertina feito por um aluno

Fotografia de Cláudia Gigante



Figura 8 – Livro em Formato de Concertina feito por um aluno

Fotografia de Cláudia Gigante



Figura 9 – Livro em Formato de Concertina feito por um aluno

Fotografia de Cláudia Gigante



8.1.1 Fase/Atividade 1 – Esboço/Apontamento (5 Tempos:)

Esta Atividade teve vários Exercícios descritos a seguir que serão realizados em vários suportes A3, A4 e A5, com o intuito de no final se escolher os melhores e se montar essa seleção no suporte final referido anteriormente de 42 por 42 cm.

Exercício 1 – Esboço de vários objetos do cotidiano – 100 minutos – 2 tempos

Partindo de objetos que se encontrem ao seu redor, proceder à realização do esboço de um à escolha com tempo limite de 10 minutos cada. A reprodução deverá incluir já alguma noção de luz/sombra. O tempo é relativamente alto para reforçar a ideia de que o esboço já leva algum detalhe e já mostra o geral de uma forma mais aprofundada que o apontamento. O suporte a utilizar neste exercício é variado entre A5 a A3, sendo que o A3 serve para no mínimo três esboços, e o A5 para apenas um.

Figura 10 – Exemplo de esboço de um vegetal.

Fonte: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/3006983-esboco-de-abobora-contorno-desenho-isolado-no-fundo-branco>



Exercício 2 – Desenho de Memória – 50 minutos – 1 tempo

Observação de uma imagem projetada para a turma e reprodução da mesma de memória. Neste exercício o objetivo será a aplicação das técnicas muito rápidas do apontamento. O facto de ser de memória, permite que se aprenda a captar a forma geral e não o detalhe. As imagens ainda assim terão de ter um nível de complexidade relativamente baixo, pois a observação das mesmas é muito breve, aproximadamente 30 segundos. A reprodução deverá ter no máximo 8 minutos dependendo da imagem em questão. Tal como no exercício 1, o suporte a utilizar neste exercício é variado entre A5 a A3, sendo que o A3 serve para no mínimo três esboços, e o A5 para apenas um.

Figura 11 – Exemplo de um apontamento de uma praia.. Desenho de Eduardo Salavisa, 2019.

Fonte: <http://diario-grafico.blogspot.com/2019/08/praias-sossegadas.html>

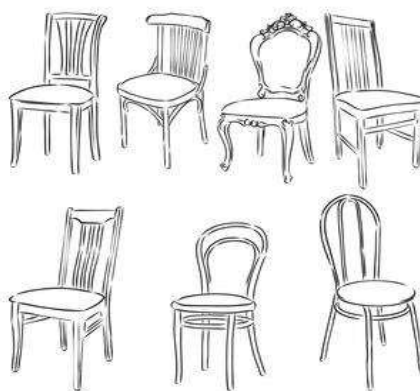


Exercício 3 – O Contorno – 50 minutos – 1 tempo

Neste exercício, o objetivo é a reprodução do contorno rápido do objeto observado. Este exercício é parecido ao exercício 1 no que toca ao carácter de reprodução do objeto observado, no entanto, o seu foco é especificamente o contorno do objeto. A noção de luz/sombra deve ser abandonada, e substituída pela proporção e colocação na folha sendo este o principal objetivo do exercício. Deverá na mesma ter um limite de tempo entre 5 a 7 minutos cada, e deverá ser um registo na mesma definido como esboço, mas desta vez com um foco maior na proporção geométrica do objeto. O suporte ideal seria A4 para não ser muito grande e para que se possa trabalhar a colocação na página.

Figura 12 – Exemplo de desenho de contorno de várias cadeiras..

Fonte: https://br.freepik.com/vetores-gratis/conjunto-de-moveis-para-sentar-cadeiras-poltronas-icone-de-bancos-ilustracao-vetorial_11054362.htm



Exercício 4 – Diário gráfico – Treino de Apontamento – 50 minutos ou TPC – 1 tempo

No Diário Gráfico pessoal, proceder à realização de vários registos tanto de objetos como espaços em forma de apontamento rápido, sendo assim o foco, não o produto final, mas sim o primeiro estágio do desenho, ainda antes do esboço. Um bom material recomendado é o marcador ou caneta, de modo a forçar um registo mais permanente e primário de forma a obter a observação mais primária do objeto em questão. Realizar no mínimo 10 registos.

Figura 13 - Exemplo de um apontamento no diário gráfico.. Desenho de Luís Ançã.

Fonte: <http://luis-anca-desenhos.blogspot.com/2019/07/teatro-lethes-faro.html>

**16 de Novembro – Fase 1**

Esta foi a primeira aula lecionada pela PE, que teve como tema Apontamentos e Esboços e em que a turma se mostrou interessada desde início. A PE e a PC trouxeram alguns objetos para desenhar por observação (desde tupperwares, louças e metais de cozinha, etc.).

Foi dada uma introdução teórica sobre o que é o esboço e apontamento, com exemplos, dando para perceber que poucos tinham noção entre estes dois tipos de desenho.

No Exercício 1 - Esboço de objetos das formas artificiais – os alunos demonstraram curiosidade pelos objetos artificiais colocados sobre a mesa da frente, trazidos de casa. Como desenho inicial a grafite, de princípio de ano, os alunos demonstraram dificuldades na diferenciação dos dois tipos de desenho fazendo por vezes uma quantidade de pormenor desnecessários ou deram sombreados com esfuminho que não era suposto. No entanto, no geral os resultados foram interessantes e positivos para uma fase inicial.

Figura 14 /Figura 15 /Figura 16 – Desenhos dos alunos sobre objetos do cotidiano..

Fotografia de Cláudia Gigante

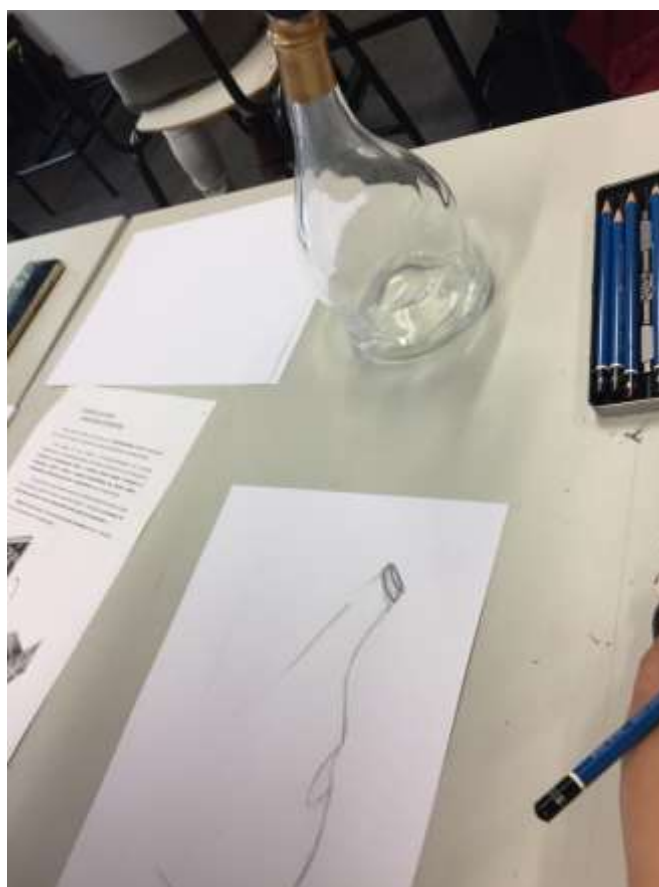


Figura 17 /Figura 18 /Figura 19 /Figura 20 – Desenhos dos alunos sobre objetos do quotidiano..

Fotografia de Cláudia Gigante



No Exercício 2 – Desenho de memória – Os alunos aprenderam através dos quatro exemplos dados e que tinham de desenhar, o que era a Natureza Morta. No entanto, neste exercício como o tempo foi menor de imagem para imagem, o resultado foi o facto de a qualidade do desenho ter piorado da primeira para a última, percebendo que a quantidade de

tempo dado para visualização da imagem, assim como, a quantidade de tempo dado para depois executarem o desenho é importante para a qualidade do mesmo.

Figura 21 /Figura 22 /Figura 23 /Figura 24 /Figura 25 /Figura 26 – Desenhos dos memória sobre Natureza Morta.

Fotografia de Cláudia Gigante



No Exercício 3 – Desenho do Contorno e no Exercício 4 – Desenho de pormenor, foi dado a cada aluno uma pedra da calçada trazida da rua pela professora Rosário, e os alunos dedicaram-se a desenhar quatro posições da pedra em cada um dos exercícios, durante cinco a sete minutos cada posição. Como o nome indica no Exercício 3 desenharam apenas os contornos e no Exercício 4 fizeram desenhos mais pormenorizados. Também aqui, nestes exercícios se percebeu que alguns alunos possuem dificuldade na diferenciação na execução das duas tipologias de desenho, fazendo mais pormenor quando não deveriam. No entanto notou-se uma melhoria substancial em relação aos objetos artificiais que desenharam no Exercício 1.

Figura 27 /Figura 28 /Figura 29 /Figura 30 – Desenhos de pedras da calçada de contornos e de pormenor.

Fotografia de Cláudia Gigante

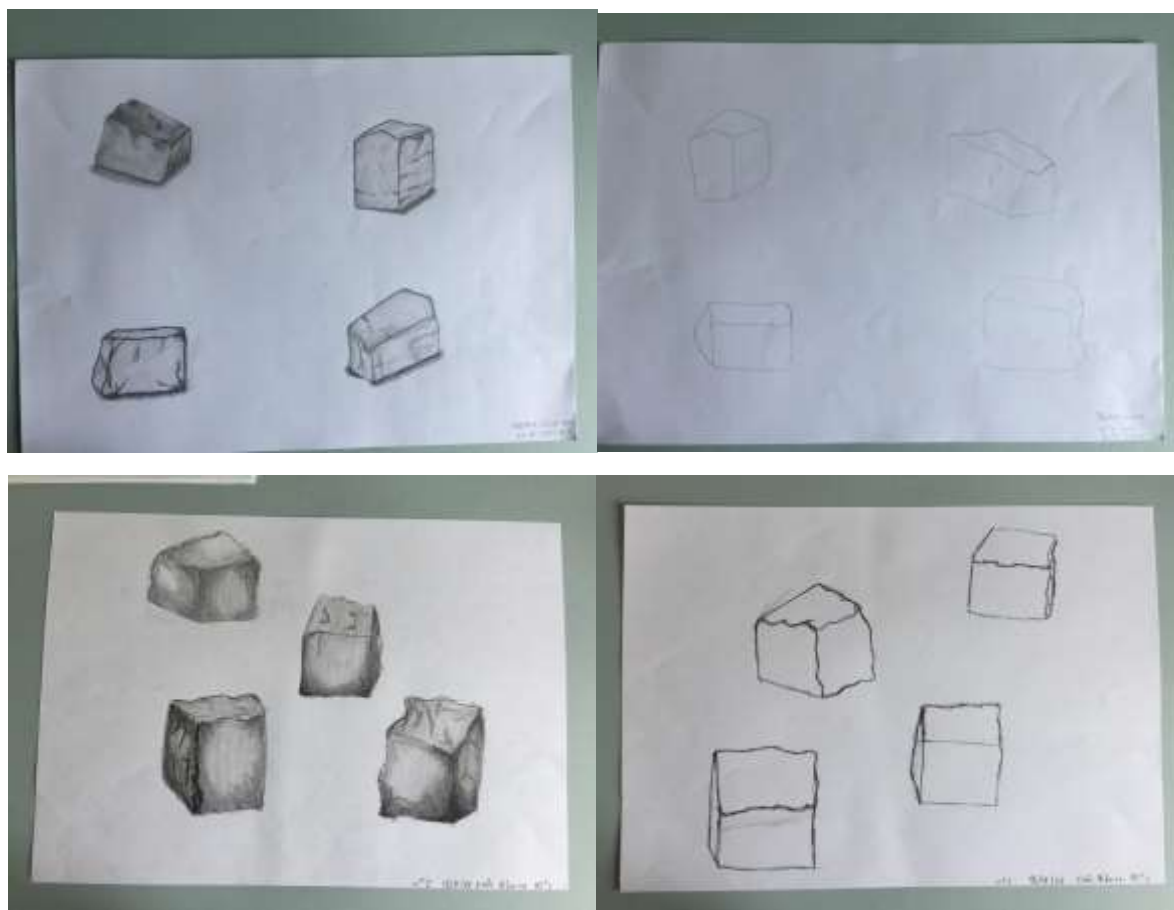
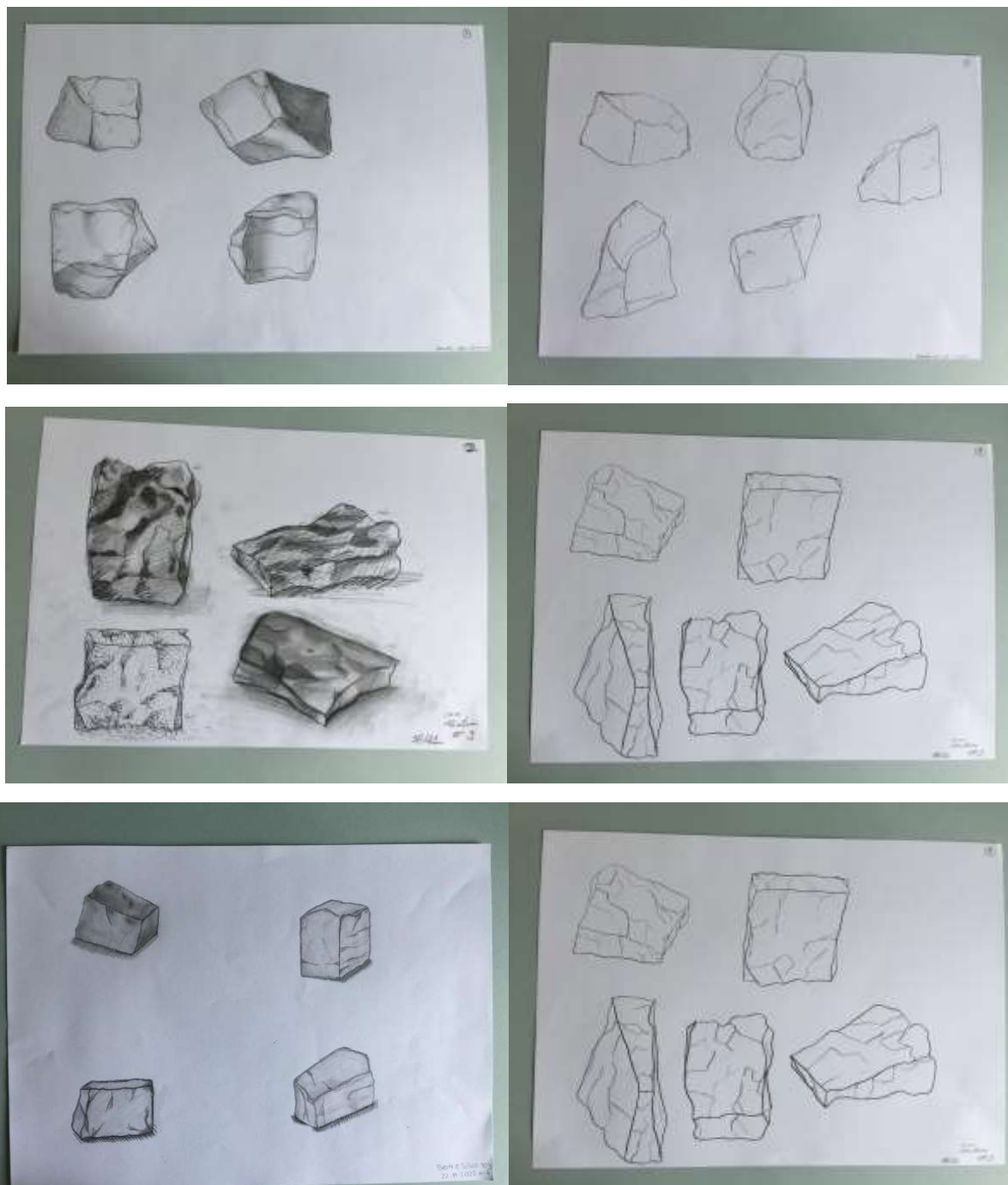


Figura 31 /Figura 32 /Figura 33 /Figura 34 /Figura 35 /Figura 36 – Desenhos de pedras da calçada de contornos e de pormenor.

Fotografia de Cláudia Gigante



O Exercício 5 – Diário gráfico, caracterizou-se por desenhar no diário duas vistas da sala de onde se pudesse ver um pouco do exterior através da janela. Este exercício não foi feito por todos e teve também o intuito de se fazer uma perspetiva de detalhe e outra de apontamento com pouco detalhe. Também serviu para colmatar o tempo de aula daqueles que foram mais

despachados nos exercícios anteriores, acabando na maioria dos alunos por não finalizarem estas perspectivas no seu diário. Mais uma vez se notou de uma forma geral que os alunos têm dificuldade em diferenciar o pretendido e fazer pouco ou mais pormenor consoante o tipo de desenho pedido, não se notando diferenciação entre as duas perspectivas pedidas.

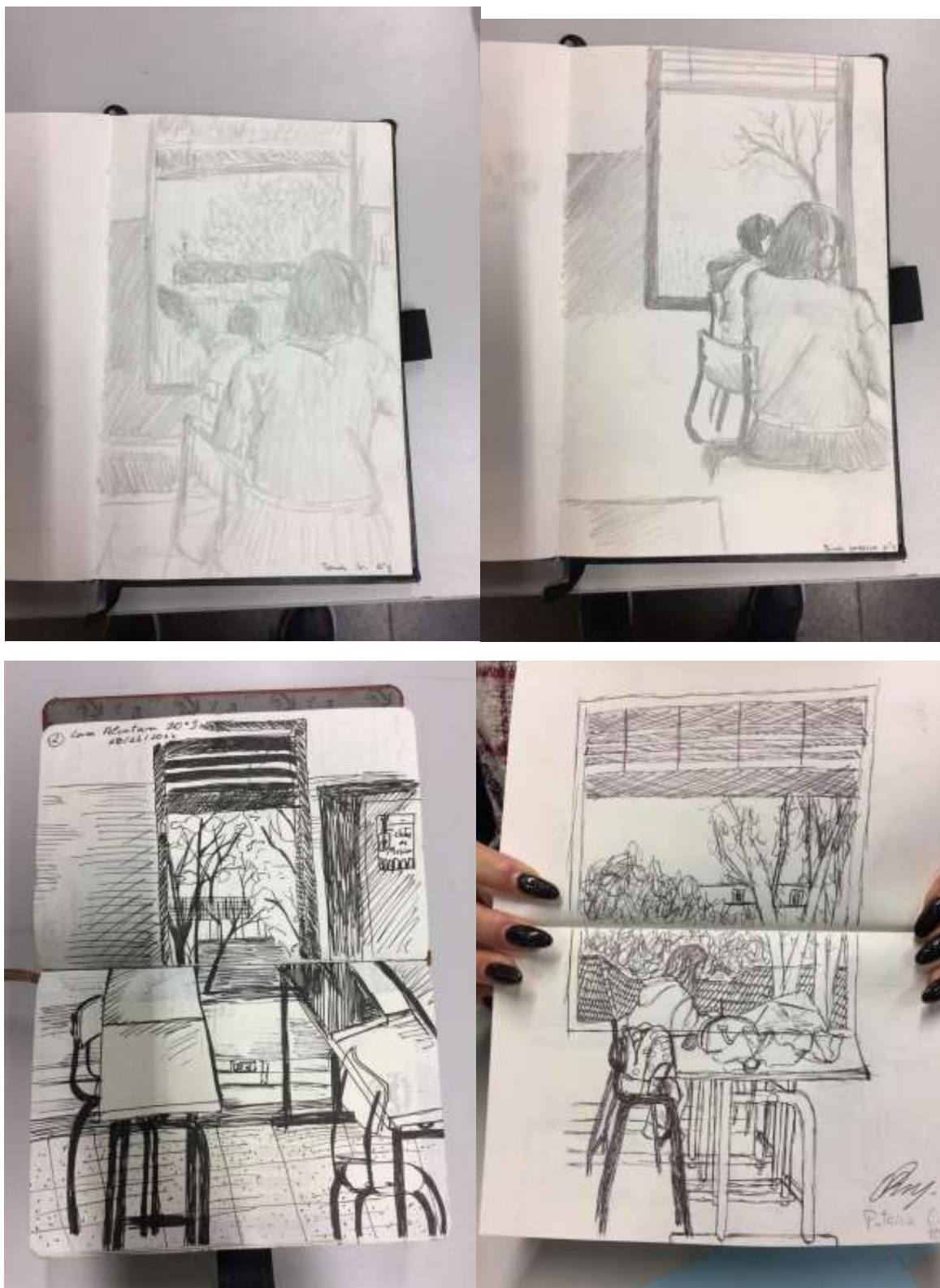
Figura 37 /Figura 38 /Figura 39 /Figura 40 – Desenhos do ambiente sala - contornos e pormenor.

Fotografia de Cláudia Gigante



Figura 41 /Figura 42 /Figura 43 /Figura 44 – Desenhos do ambiente sala - contornos e pormenor.

Fotografia de Cláudia Gigante



8.1.2 Fase/Atividade 2 – Estudo das formas naturais (7 tempos)

Exercício 1 - Exploração de detalhes (2 tempos)

De modo a explorar as potencialidades gráficas do desenho, desenha com algum pormenor os elementos naturais que te propomos e que trouxeste de casa (frutos, flores, folhas, etc...), completa e explora os seus detalhes, como a textura das cascas, superfícies, pele, etc.... Também poderás desenhar uma árvore na rua, desenhando as suas folhas e flores e a estrutura da sua ramagem. Faz o teu desenho a grafite, copia-o para um novo suporte e aplica cor utilizando lápis de cor. Podes também recorrer às técnicas da trama, do traçado, do ponto, da mancha ou da linha para explorar diferentes materiais para representar as diversas texturas.

Exemplos:

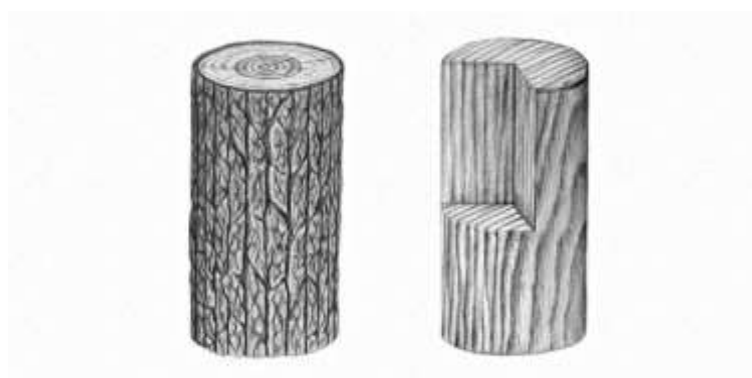
Figura 45 – *Magestade*, 2006, Tacita Dean .

Fonte: <https://pt.wahooart.com>



Figura 46 – Texturas de um Tronco

Fonte: <https://euquedesenhei.com/como-desenhar-textura-de-madeira/>



Exercício 2 - Exploração de pormenores (5 tempos)

A partir do exercício anterior e inspirado nas obras de Georgia O'Keeffe, secciona uma quadrícula do teu desenho e desenha, numa folha 42x42 centímetros, os elementos vegetais em grande escala de modo a perderem a sua forma original. Aplica cor nos desenhos com o material que melhor domines, alterando também as suas cores.

Exemplo:

Figura 47 – *Jack in the Pulpit* N° 3 e N° 4, 1930, O'Keeffe (1887-1986)

Fonte: <https://www.mundodek.com>

**23 de Novembro – Fase 2**

A Fase 2 teve uma introdução aos objetos naturais com o apoio de um PowerPoint, em que se mostrou como desenhar os objetos e no que consistia os objetos naturais. Esta Fase consistiu em dois exercícios, um com desenho de observação de elementos naturais e outro de ampliação de uma quadrícula desse desenho.

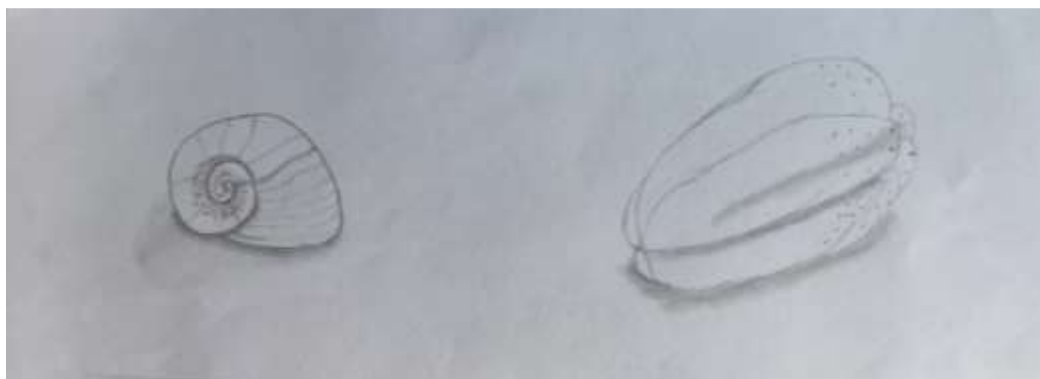
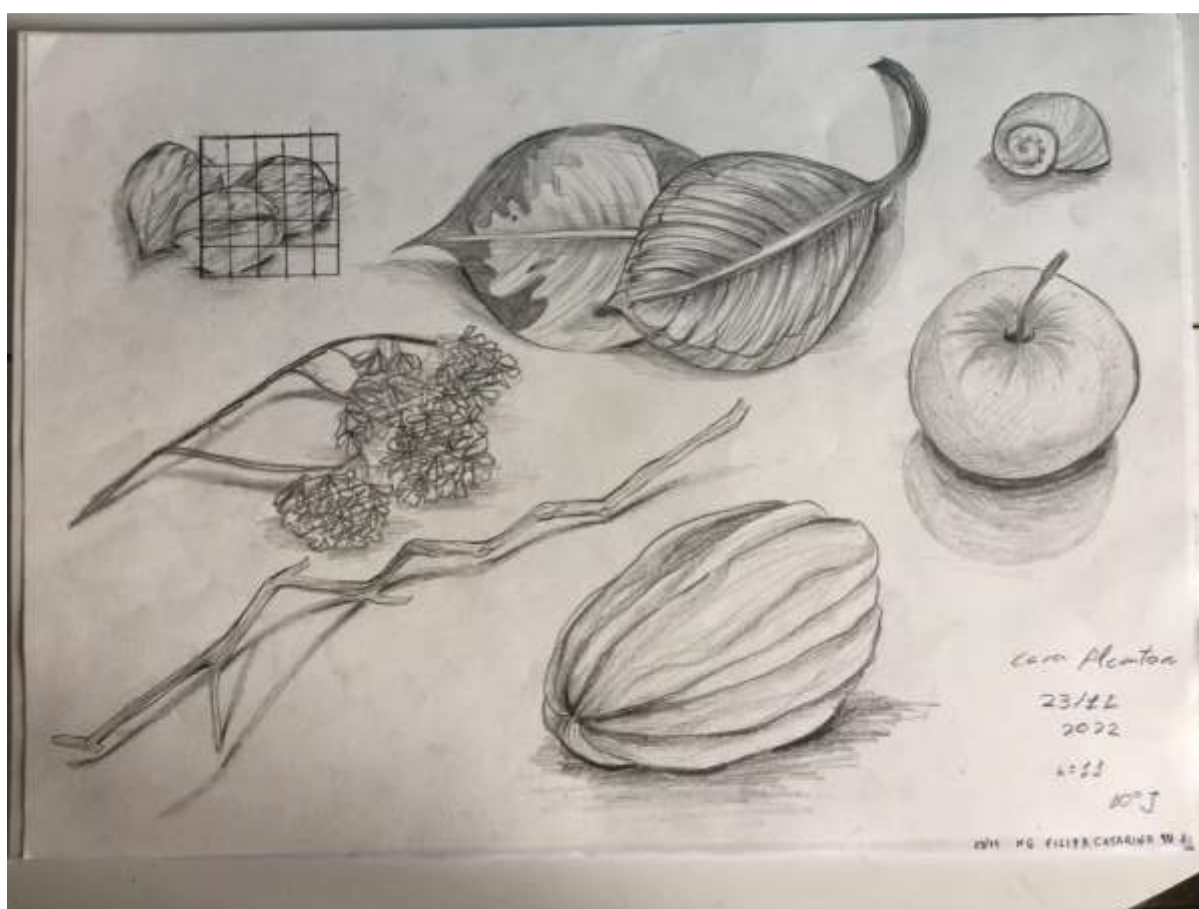
No desenho de observação, nas aulas os alunos desenharam livremente na folha de papel A3, a grafite os objetos naturais observados, trazidos por mim e pela PC. Desde que colocámos os objetos em cima da mesa da frente, os alunos mostraram curiosidade e escolheram cada um o seu objeto com bastante entusiasmo.

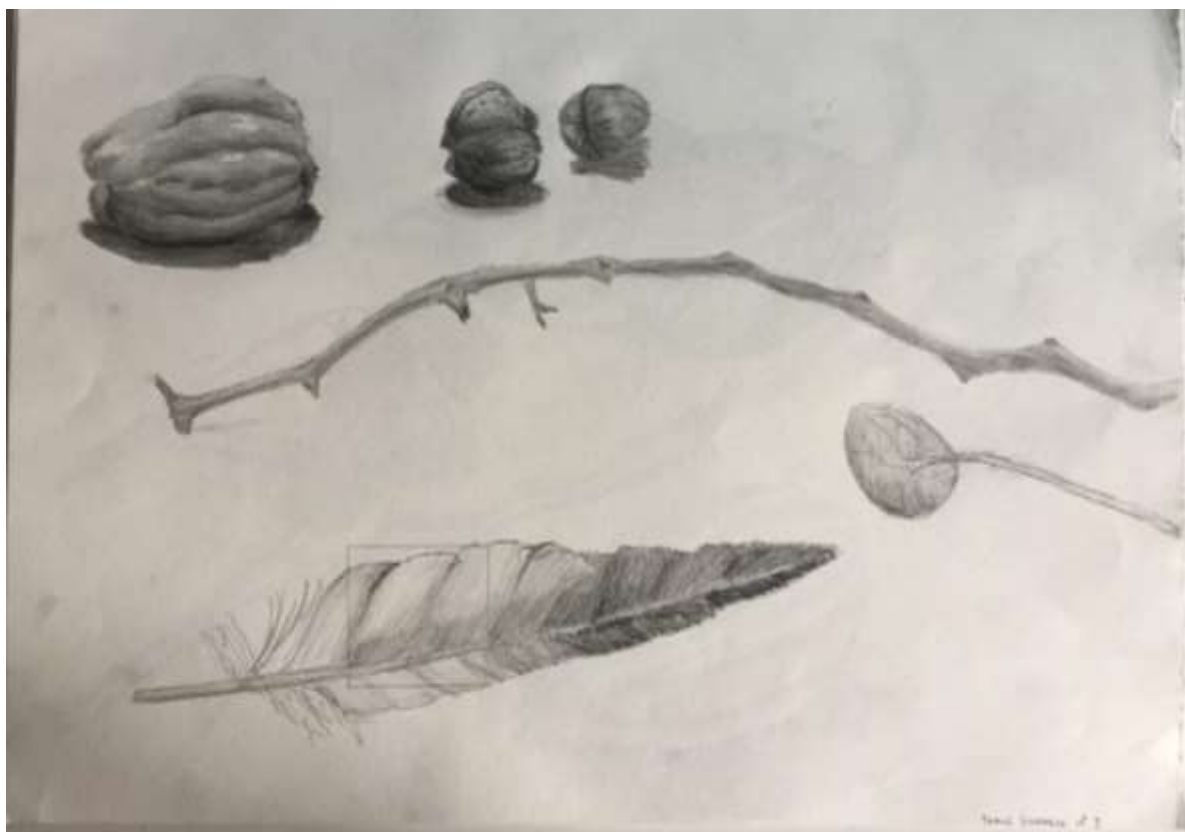
A PE e a PC circularam sempre pela sala, de mesa em mesa, observando e ajudando cada um a observar e a ver (que são coisas diferentes). Tiveram o testemunho de alguns alunos que disseram ser difícil a realização de alguns pormenores e de alguns dos objetos.

Neste exercício foi extraordinário reparar que os alunos excelentes, com o hábito de desenhar, apenas observam o objeto uma vez de muito em muito tempo, e logo se concentram demoradamente na página do desenho, enquanto os outros olhavam constantemente ora para o objeto, ora para a folha de papel em poucos segundos. Efetivamente um aluno mais experiente em desenho, não só desenha melhor e com mais facilidade, como ganha uma percepção e memória visual diferentes. (cf. trabalhos de Desenho de observação em Anexo 14).

Figura 48 /Figura 49 /Figura 50 – Desenhos de observação de objetos naturais.

Fotografias de Cláudia Gigante





Já no Exercício 2 que consistiu na ampliação de uma quadrícula escolhida de 5x5 cm do desenho feito por observação. Esta quadrícula foi escolhida em conjunto com a PE. Os alunos puderam utilizar as cores que quiseram, não tendo essas cores que estarem no objeto real. Os alunos demonstraram conseguir fazer composições bastante interessantes, no entanto, verificou-se que alguns têm dificuldade na reprodução e ampliação exata dessa quadrícula não mostrando as proporções do objeto como deveriam – o objeto ficou em alguns alunos com algumas desproporcionalidades ligeiras.

Figura 51 /Figura 52 /Figura 53 /Figura 54 – Ampliação de uma quadrícula do desenho anterior.

Fotografias de Cláudia Gigante



8.1.3 Fase/Atividade 3 – Estudo do Corpo Humano (10 tempos)

O cânone mais antigo remonte ao período do antigo Egito, sendo o homem representado à altura de 19 dedos médios e meio de altura, teve mais ênfase os princípios estéticos gregos do período do Renascimento, período em que o Homem era tido como medida de todas as coisas.

O mais conhecido é o Cânone das 7 cabeças de Doríforo de Policleto, no entanto hoje usa-se o Cânone das oito cabeças para o elemento masculino e 7 cabeças e meia para o elemento feminino.

Figura 55 /Figura 56 – Cânone das 8 e 7 cabeças e meia.

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/758082549745627488>

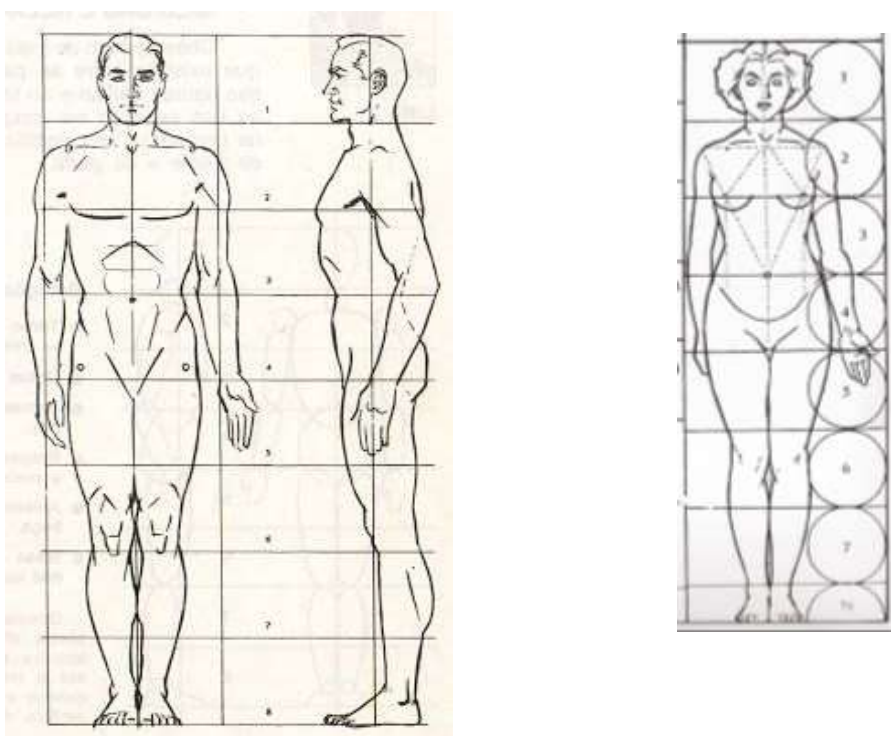


Figura 57 – Burne Horgarth, Movimento lateral do Braço circunscrito numa Elipse

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/656399714408937120/>



Exercício 1 (trabalho individual – 3,5 tempos)

Realiza o estudo do corpo humano através do desenho de observação, observando o modelo em duas poses. Faz os 2 registos das 2 poses, utilizando folhas com o formato A3. Neste exercício serve para valorizar essencialmente a estrutura, a forma e a proporção, utilizando a linha, a mancha e/ou a trama. As técnicas a utilizar serão a grafite.

Exemplo:

Figura 58 – *Life Drawing* by David Hewitt

Fonte: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37606/3/ulfpie053233_tm_apêndices.pdf

**Exercício 2 (trabalho individual, na folha 42x42 – 2,5 tempos)**

Depois de realizado o Exercício 1 passa ao Exercício 2. Nesta fase deves através do que aprendeste nas aulas anteriores pegar no Exercício 1, em que fizeste 2 esboços do corpo humano e fazer uma composição transformando este corpo por metamorfose, formando assim, uma composição visual numa das folhas sequencial de 42 por 42 centímetros do livro que estás a criar. Podes nesta fase aplicar técnicas mistas (2 a 3 materiais), guaches, aguarelas, tintas acrílicas, canetas, lápis de cor e colagens de recortes, de forma a criar uma composição metamórfica interpretativa de uma figura humana.

Exemplo:

Figura 59 – “*The Metamorphosis*”: A Kafkaesque Journey through a Minor Literature, Franz Kafka. (2021).

Fonte: <https://www.byarcadia.org/post/the-metamorphosis-a-kafkaesque-journey-through-a-minor-literature>



4 de Janeiro – Fase 3

Foi feita uma apresentação *PowerPoint* sobre Desenho da Figura Humana, em que no primeiro exercício a PE serviu de modelo aos alunos que a desenharam em duas aulas distintas, com uma pose sentada e duas poses de pé em cima de uma cadeira para melhor visualização. O desenho consistiu em desenho por observação e aparentemente os resultados foram bons.

Figura 60 /Figura 61 /Figura 62 /Figura 63 /Figura 64 /Figura 65 – Desenho do Corpo Humano

Fotografias de Cláudia Gigante





No segundo exercício deu-se exemplos aos alunos para que eles soubessem o que fazer segundo o enunciado do exercício, e os alunos metamorfosearam a figura humana no suporte de 42x42 de papel cavalinho e alguns dos resultados também foram bons havendo sempre alguns alunos que se revelaram pela positiva.

Figura 66 /Figura 67 /Figura 68 /Figura 69 /Figura 70 /Figura 71 /Figura 72 – Metamorfose do Corpo Humano

Fotografias de Cláudia Gigante





Primeiro desenharam sempre a grafite sobre papel cavalinho em todas as fases tendo em atenção as proporções, texturas e desenvolvimento da expressão de cada um utilizando sempre a técnica mista nas várias fases de metamorfose com alternâncias dos materiais de uma fase para outra.

Da nossa parte do Currículo do 1º Semestre avaliámos o Desenho de observação e as respetivas metamorfoses, até à 3ª Fase, e foi um momento importante para o decurso da aprendizagem, pois discutimos os erros do período passado e negociámos as atitudes a ter no 2º Semestre, para que tudo corresse bem ou melhor (o que implicaria uma possível subida de nota).

8.1.4 Fase/Atividade 4 – Estudo de contextos e ambientes (9 tempos)

Exercício 1 – Desenho de um Ambiente de Teatro

Pensando no Ambiente e Contexto de um teatro desenha esse ambiente partindo de observação e análise com registo de pormenor, explorando os vários elementos possíveis da linguagem plástica do desenho. Utilize elementos (Piano, Candelabro, Luva de Boxe, plateia, galerias, etc.) que demonstrem o Espaço interior do teatro S. Luiz e inclua a figura humana, em palco em atividades teatrais. Todos os registos, devem ser a grafite em papel cavalinho A3. Deve fazer pelo menos dois estudos.

Figura 73 – Máscaras Romanas

Fonte: <https://corpoesociedade.blogspot.com/2013/03/mascaras-teatros-grego-e-romano.html>



Exercício 2 – Integração dos objetos e figura humana nos ambientes escolhidos

Tendo por base o que já foi estudado anteriormente no Exercício 1 do contexto, ambiente e objetos do teatro visitado, o aluno deve fazer uma composição com metamorfoses dos objetos, integrando esses objetos com as figuras humanas. A escolha do ambiente não tem de ser óbvia/ realista, mas o contexto tem de ser coerente.

O material a utilizar deve ser em técnica mista (2 a 3 materiais) e deve ser diferente de qualquer outro que o aluno tenha utilizado, nomeadamente na Fase 3 - Corpo Humano.

Exemplo:

Figura 74 – Tesoura cobra a grafite.

Fonte: www.pinterest.pt

Figura 75 – *The First Performance At The Opera* is a drawing by Mary Evans.

Fonte: <https://fineartamerica.com/>

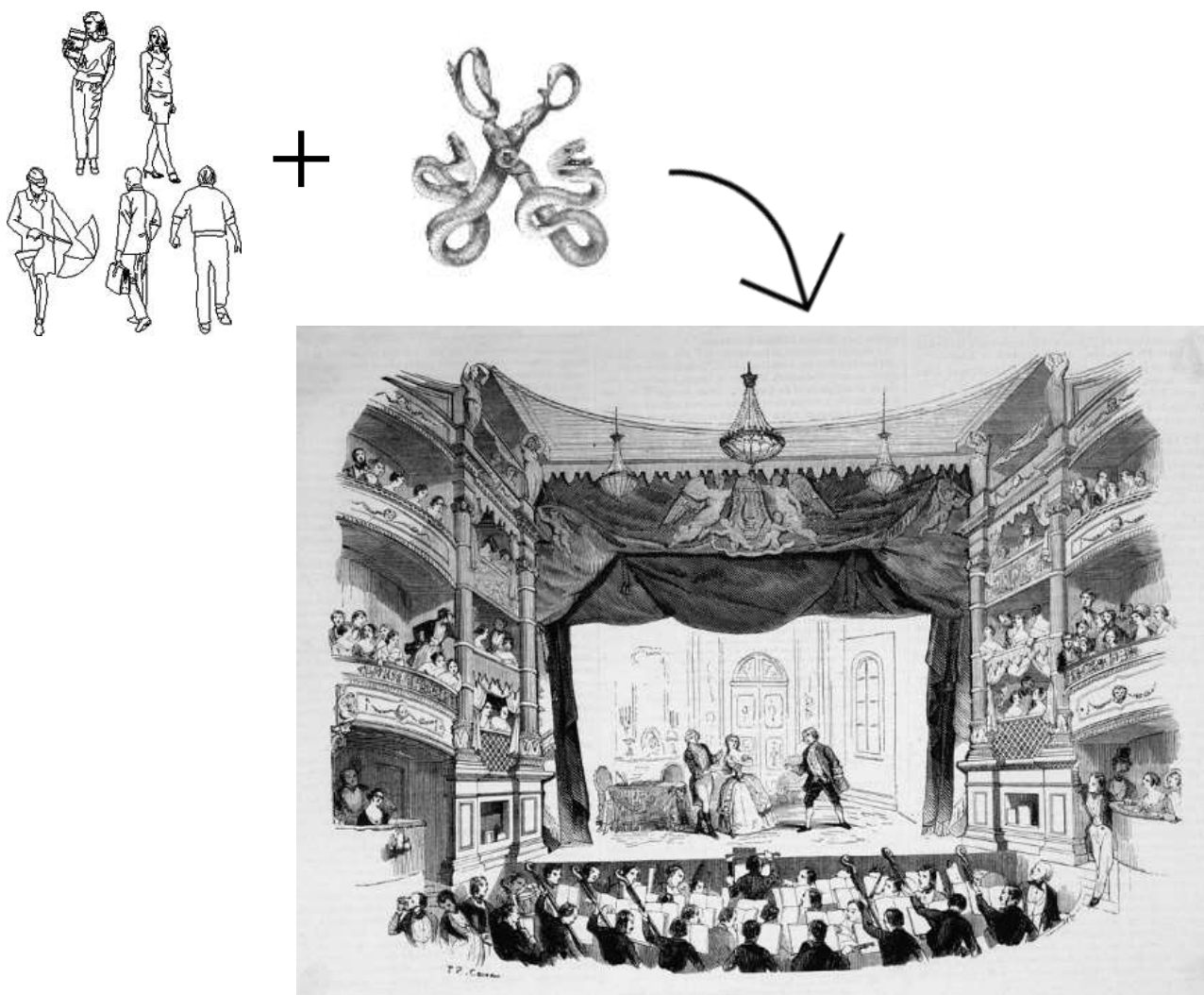


Figura 76 /Figura 77 – Miró, 1928, *Interiores Holandeses I e II*, Surrealismo.

Fonte: https://www.ebiografia.com/joan_miro/



Figura 78 – Picasso, 1962, *Femme Au Chien*, Cubismo.

Fonte: <https://www.antiquestradegazette.com/>



Visita de estudo ao Teatro– 15/12/2022

A visita ao teatro foi integrada na fase 4 de UD: Metamorfose I.

Da entrada da escola, partimos no autocarro às 9 horas em direção a Lisboa até ao Campo das Cebolas para nos dirigirmos a pé ao Museu Romano de Lisboa que se encontra na encosta sul do Castelo de São Jorge, junto à Sé. Aqui, a turma foi dividida em dois grupos fazendo a visita de forma separada com dois guias diferentes que nos mostraram todo o teatro.

O teatro foi construído no século I, no tempo do imperador romano Augusto. Foi reconstruído no tempo do imperador Nero, e durante o reinado de Constantino foi parcialmente desmantelado. Abandonado no século IV, permaneceu soterrado até 1798, ano em que as ruínas foram descobertas após o terramoto de 1755.

Figura 79 – Teatro Romano de Lisboa.

Fotografia de Cláudia Gigante



No final, e antes de prosseguirmos viagem, foi dada uma ficha para os alunos fazerem em casa na qual os alunos deveriam de descrever o que iriam ver no Teatro São Luiz durante a tarde. A ficha encontra-se no Anexo 6. Esta ficha tem o objetivo de uma análise para que os alunos possam trabalhar nas aulas de desenho com base nos elementos que observaram.

Figura 80 – Interior do Teatro de São Luiz.

Fotografia de Cláudia Gigante

Depois, seguimos para baixo em direção ao Terreiro do Paço onde pudemos almoçar durante aproximadamente uma hora em horário livre.

De seguida, fomos novamente a pé, em direção ao Teatro São Luiz localizado na zona do Chiado, onde levantamos os bilhetes e entramos para a sala de espera até abrirem as portas da plateia. Ao entrarmos na plateia pudemos apreciar o recinto com o seu estilo arquitetónico cosmopolita parisiense. Este Teatro tinha o nome de Teatro D. Amélia, à época Rainha de Portugal e pertence hoje à Câmara Municipal de Lisboa. O teatro possui uma estrutura clássica, com elementos típicos de um teatro do séc. XIX.

Na peça *‘Má Educação – Peça em 3 Rounds’*, o palco transforma-se num ringue de boxe. Um piano de cauda acompanha os combates como um árbitro que vai dialogando com quem ali se enfrenta e também com a música que se ouve. Em cena, uma bailarina, uma atriz e uma criança, de três gerações diferentes, entram em jogo e em disputa: quem ensina o quê a quem? Quem prepara quem e para que futuro? Quem aceita retirar-se para dar lugar a outro que chega? Um espelho da Educação: a tensão entre professores e alunos, entre futuro e passado, entre a escola que existe e a que desejamos. Um espetáculo de Inês Barahona e Miguel Fragata,

com coreografia de Victor Hugo Pontes, onde o teatro e a dança procuram a revolução de que se faz o futuro.

No final, saímos do Teatro e novamente a pé fomos até ao autocarro onde seguimos viagem de retorno para a ESHN. Os alunos portaram-se bem, demonstraram sempre interesse em todos os momentos da visita e para tudo o que lhes era explicado, não houve nenhuns percalços. Podemos tirar fotografias a toda a visita que se encontram no Anexo 7.

Os alunos mantiveram-se interessados e motivados durante toda a visita e comportaram-se de forma exemplar.

Na semana seguinte foi pedido em aula que entregassem as fichas sobre o que observaram no teatro de São Luiz com o intuito de virem a aplicar os elementos observados num desenho feito em aula. No entanto só quatro elementos da turma o fizeram. As quatro fichas entregues revelaram que estes quatro alunos fizeram bem os seus trabalhos de casa e descreveram bem o que viram por escrito, no entanto um destes alunos desenhou como resposta a algumas das perguntas colocadas. Os alunos descreveram nas suas respostas de forma generalizada os espaços do teatro cosmopolita, desde a receção, sala de espetáculo, ambiente, incluindo o mobiliário, até ao que viram na peça no seu contexto físico, de textura e materiais, fazendo também uma breve reflexão visual do contexto e ambiente.

Aos alunos foi proposta uma Fase 4 sobre todo o processo de metamorfose em que estes teriam de desenhar um contexto e ambiente do que observaram na visita ao teatro, ficha que se encontra na Fase 4 do sub-capítulo 4.3.1 deste trabalho. Embora a maioria dos alunos não tenha feito esta ficha, conseguiram desenhar elementos de teatro a partir do que observaram no Teatro Romano de Lisboa e/ou no teatro de São Luiz, incluído o que viram na peça.

Esta visita tornou-se extremamente enriquecedora para o exercício da Fase 4 desta UD, pois em ambos os teatros (Romano e de São Luiz), os alunos tiveram uma perceção do contexto, ambiente e objetos neles existentes, e só assim, pode nascer uma composição bem-feita que identifique estes ambientes nos trabalhos dos alunos. Pois, no trabalho por metamorfose da Fases 4, as imagens que se unem numa composição têm de ser pensadas com um fundo, local teatral.

18 de Janeiro – Fase 4

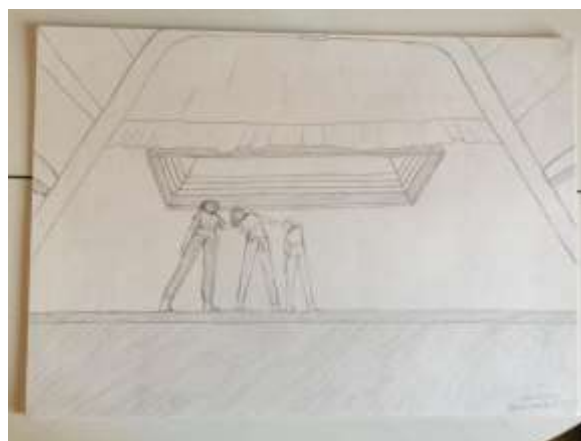
Neste dia iniciou-se a Fase 4 que já contaria para o 2º Semestre. Nesta Fase teve-se em conta a Visita de Estudo ao Teatro (onde foi visitado o Teatro Romano de Lisboa e o Teatro D. Luiz).

No primeiro exercício os alunos fizeram um trabalho de memória tendo em consideração os elementos e ambiente na visita, em que tiveram de desenhar um ambiente inspirado no que viram. Alguns dos alunos tiveram dificuldade em se lembrar do que visitaram.

Os alunos tinham feito uma ficha auxiliar de memória na qual responderam a perguntas para descrever o contexto do teatro que viram e dos ambientes que visitaram (Ficha – Grelha de Observação do Teatro encontra-se no Anexo 6).

Figura 81 /Figura 82 /Figura 83 /Figura 84 /Figura 85 – Picasso, 1962, Femme Au Chien, Surrealismo.

Fonte: <https://www.antiquestradegazette.com/>





Falou-se de perspectiva, antropometria, materiais riscadores e papeis, textura e expressão pessoal. Foi no regresso às aulas, depois das Avaliações intercalares, que os alunos fizeram um ambiente de Teatro por metamorfose em que tiveram de metamorfosear objetos nesse ambiente. Mais uma vez alguns alunos sobressaíram pela positiva, no entanto houve outros que também demonstram dificuldades neste exercício.

Segundo as diretrizes do enunciado da ficha que demos no início desta Fase, incentivámos os alunos a serem diferentes e criativos, e os alunos corresponderam com trabalhos e ideias únicas conseguindo atingir diferentes resultados.

Figura 86 /Figura 87 /Figura 88 /Figura 89 – Metamorfose de Contextos e Ambientes.

Fotografias de Cláudia Gigante





8.1.5 Fase/Atividade 5 – Projeto Final – Rosto (11 tempos)

Os alunos devem executar a composição final em Desenho A, onde a partir dos trabalhos feitos nas fases anteriores, com as técnicas já adquiridas, ou com os momentos-chave da metamorfose adquiridos farão uma metamorfose do rosto (de frente) transformando-o, tendo como exemplos as imagens apresentadas a seguir.

No final deverão ter um desenho transformado com inspiração nas etapas anteriores, feito no suporte 42x42 cm com grafite, lápis de cor, aguarela e tinta da china.

Figura 90 – Obra: Vertumnus, de Giuseppe Arcimboldo.

Fonte: <https://culturalizando.blog/2021/05/20/giuseppe-arcimboldo-um-artista-exotico/>



Figura 91 – Obra: *Primavera*, de Giuseppe Arcimboldo.

Fonte: <https://culturalizando.blog/2021/05/20/giuseppe-arcimboldo-um-artista-exotico/>



9 e 10 de Fevereiro – Fase 5

Nestes dias iniciou-se a Fase 5 com o PowerPoint de introdução, e foi a última aula dedicada à ilustração de uma metamorfose que seria também diferente das anteriores e que tinha como tema o rosto humano, para no final ser compilado no livro com todas as Fases no suporte 42x42. O rosto humano foi inspirado nas pinturas do rosto de Giuseppe Arcimboldo, em que o rosto é composto por vegetais ou flores. Pediu-se aos alunos que fizessem o mesmo, mas com objetos artificiais ou naturais. Terminaram-se as pinturas com a aguarela, lápis de cor e tinta da china.

Figura 92 /Figura 93 /Figura 94 /Figura 95 – Metamorfose do Rosto.

Fotografias de Cláudia Gigante





Ao finalizar a Fase 5 e antes de começarmos a juntar os trabalhos para cada aluno criar o seu livro, voltamos à Fase 1 ou às fases iniciais. Com os desenhos da Fase 1 e também alguns desenhos da Fase 2 foi proposta aos alunos fazerem colagens nos suportes 42 por 42 recortando e colando numa composição esses mesmos desenhos. Para isso foi lhes dado uma parte teórica sobre *collages* que se encontra no PowerPoint dado aos alunos. Este trabalho seria o primeiro trabalho de cada livro. No final da aula recolhemos os desenhos para composição das páginas do livro 42x42 cm. As figuras seguintes mostram esses mesmo trabalhos feitos pelos alunos.

Figura 96 /Figura 97 /Figura 98 /Figura 99 – Colagens feitas pelos alunos.

Fotografias de Cláudia Gigante

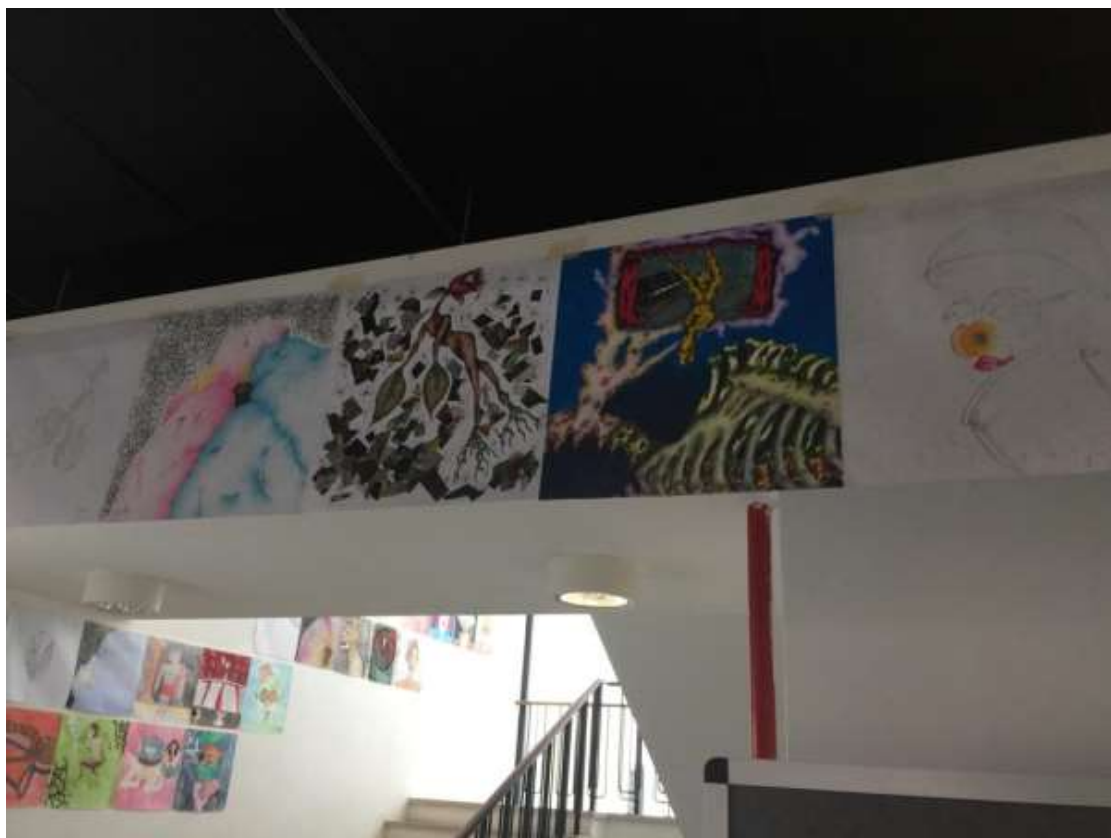




No final fizemos uma Exposição sobre a Metamorfose e que englobava o tema do Teatro no átrio da escola (cf. imagens em Anexo 14), a exposição ficou exposta e foi vista por todos na escola durante cerca de um mês, de dia 22 de Março a dia 20 de Abril de 2023.

Figura 100 /Figura 101 /Figura 102 – Exposição dos livros feitos pelos alunos.

Fotografias de Cláudia Gigante





A turma aparentava nas aulas observadas ser apática com as professoras, com pouca iniciativa e reticente a atividades que envolvessem a criatividade individual.

Durante a realização dos trabalhos, estabeleceu-se um acompanhamento individualizado dos alunos, passando entre os alunos, onde pudemos acompanhar o processo de cada trabalho. Os alunos também mostravam os desenhos uns aos outros, por vezes com o intuito de se interajudarem. Foram encontrados na turma uma aluna excepcional para o desenho, e outros com bastantes dotes para estes trabalhos onde mostraram capacidades e competências acentuadas tanto nos suportes de desenho pedidos como para os trabalhos como no Diário Gráfico. Na verdade, a turma não era apática nem tão pouco desinteressada por novidades, o método de ensino levado a cabo proporcionou bastante coesão entre professoras e alunos, adaptando-se às características dos mesmos.

Segundo os alunos, uma das coisas que estavam mais ansiosos para fazer era a utilização de diferentes materiais pois até este ano, muitos só haviam utilizado lápis de cor, marcadores e guache. Muitos ficaram impressionados com certos materiais, mudando mesmo de opinião acerca dos mesmos, descobrindo paixão por alguns deles, como os lápis aquareláveis e a tinta da china.

8.2 Avaliação da Unidade de Trabalho

A avaliação dos trabalhos dos alunos foi contínua e formativa. No desenvolvimento dos trabalhos e no final de cada uma das fases a avaliação da maioria dos trabalhos teve um peso em avaliação sumativa.

As avaliações formativas foram de carácter qualitativo e as avaliações sumativas foram de carácter quantitativo e ocorreu segundo grelhas de critérios definidos pela PC e pela PE para a unidade.

Os domínios de aprendizagem envolvem três domínios, sendo eles: o dos conhecimentos (que contam 70% para a avaliação), o das competências (que conta 20%) e o das atitudes e valores (10%). Nos domínios das aptidões/capacidades/conhecimentos, encontra-se a distinção entre trabalhos. Ao nível dos trabalhos, são avaliados: a capacidade de compreensão e execução de tarefas; o conhecimento dos conceitos básicos e conteúdos associados à tarefa; a utilização e aplicação dos materiais e técnicas adequadas; criatividade no desenvolvimento dos trabalhos propostos. Quanto ao saber, estão incluídos a aquisição de

conceitos que tem a ver com a eficácia na comunicação; a expressão verbal dos conceitos e a aquisição e compreensão de conhecimentos.

No domínio das atitudes e valores, são avaliados: a participação e interesse; comportamento; a assiduidade/pontualidade; autonomia; a qualidade do caderno diário; o facto de trazerem o material pedido.

O importante na Avaliação é que esta deve servir uma pedagogia diferenciada com feedback por parte da professora ao aluno, mas também, do aluno ao professor com a sua auto-avaliação, para que o professor seja capaz de dar resposta aos interesses e dificuldades de cada aluno.

Avaliações da Professora Cooperante e da Professora Estagiária:

Na turma houve cerca de 5 alunos que sobressaíram em relação aos outros por demonstrarem bastante qualidade nos trabalhos. Um desses 5 alunos era uma menina de origem brasileira que sobressaía com trabalhos de alta qualidade em relação a todos os outros tendo inclusivamente vários trabalhos de 18, 19 e 20 valores.

Nos exercícios sobre metamorfose das últimas duas fases, Fase 4 e 5, e apesar de acreditarmos que o tema da Metamorfose é bastante estimulador da criatividade, alguns alunos demonstraram ter dificuldade em realizar metamorfose de objetos, fugindo um pouco ao que era pretendido.

Na generalidade os alunos acabavam por perder tempo na conversa com outros alunos o que fazia com que se atrasassem, ou então pela falta de ideias e uma estagnação inicial com efetiva falta de criatividade.

Como os exercícios foram sendo mais difíceis de fase para fase, os alunos não conseguiram demonstrar um desenvolvimento na destreza e realização dos últimos trabalhos das últimas fases, demonstrando dificuldades na criatividade e execução. Nestes últimos exercícios sobre metamorfose mesmo tendo mais tempo tiveram muita dificuldade em acabar os trabalhos no tempo previsto.

Na apresentação e defesa de trabalhos, alguns dos alunos surpreenderam as professoras pela positiva, alguns dos alunos mais fracos conseguiram explicar bastante bem os seus conceitos e aquilo que fizeram. Houve um ou outro caso em que sucedeu o contrário, ou seja, embora o trabalho estivesse bom, o aluno não teve argumentos de defesa.

Durante as avaliações fez-se um ficheiro Excel com todas as notas para poder fazer comparação dos vários exercícios de fase para fase. Pode-se verificar que os alunos mantiveram notas irregulares durante os vários exercícios das diferentes fases, em que nuns trabalhos tinham boa nota e noutros trabalhos desciam as notas. Isto pode ser justificado pelo facto de os exercícios serem bastante diferentes dentro de cada fase e de fase para fase. Uma vez que dentro de cada fase havia exercícios mais realistas de observação a grafite e depois um segundo, no suporte de 42 por 42, sobre a metamorfose, em técnica mista. Também poderá ser explicação para essa irregularidade de notas em cada aluno, o facto de os conceitos e ideias serem diferentes em cada fase, sendo que numas fases uns alunos se encontravam mais familiarizados com o tema do que noutras fases, o que levou a alternarem a subida e descida de notas.

No entanto, verificou-se que nos 4 exercícios de metamorfose com técnica mista no suporte de 42 por 42 cm sobressaíram cerca de 5 a 6 alunos. Os alunos que tiveram melhor nota foram sempre os mesmos durante todas as fases. Isto pode ser explicado pelo facto de embora os materiais em cada fase fossem diferentes estes alunos tinham maior apetência para técnica mista sobressaindo assim nos resultados em relação aos outros estudantes. Também se pode verificar que dentro da turma esses alunos demonstravam uma maior vocação para a área das artes e que embora não tivessem muito bons resultados em todos os exercícios percebia-se que com trabalho poderiam atingir resultados bastante superiores. Dentro destes alunos só dois ou três obtiveram resultados excelentes em todos os trabalhos (exercícios realistas de observação e memória ou os exercícios de metamorfose), porque os outros alunos desse grupo de 5 ou 6 alunos que também sobressaíram na execução e realização dos trabalhos, acabaram alguns por não terminar todos os trabalhos ou porque não seguiram os enunciados e os critérios de avaliação a rigor para chegar a esse patamar.

No entanto, a generalidade da turma teve bons resultados na avaliação e cada aluno soube defender os seus trabalhos na apresentação final depois do termo das 5 Fases.

Um ou outro aluno chegava por vezes tarde à aula ou faltava às aulas. No entanto, toda a turma tinha um bom comportamento. No início não se conheciam, mas ao ganharem confiança começaram a dispersar nas aulas, mantendo por vezes parte da aula na conversa, tendo de ser chamados à atenção.

Autoavaliações:

As autoavaliações foram feitas no termo de cada uma das 5 Fases. Todos responderam a esta avaliação, mas respondiam muitas vezes às perguntas com uma só palavra, fazendo o menos possível de descrição.

Os resultados das autoavaliações foram muito diversificados e subjetivos.

Na generalidade todos disseram que tiveram dificuldade com os prazos estabelecidos pelas professoras. Alguns dos alunos disseram ter terminado na aula, muitos alunos acabaram por terminar os trabalhos em casa quando lhes foi dada a oportunidade, outros acabaram por não terminar todos os exercícios sobre a metamorfose no 42 por 42, entregando o que tinham nos prazos estabelecidos e quatro alunas entregaram depois de prazo e depois de vários avisos. Alguns alunos disseram ter tido dificuldades na utilização da técnica mista e em deixar certas partes da pintura homogêneas, como por exemplo o fundo.

Alguns dos alunos disseram não ter ultrapassado as dificuldades da realização de perspetiva, da utilização de cores com os tons que queriam e do tratamento do desenho com claro-escuro para dar volumetria no final de cada uma das 5 Fases.

Alguns disseram ter tido dificuldade na execução da ampliação e nas proporções dos objetos no exercício de metamorfose da Fase 2.

Nos últimos exercícios sobre metamorfose no suporte 42x42, da Fase 3 à Fase 5 alguns alunos disseram ter tido dificuldade na criatividade e em ter ideias para os trabalhos.

Muitos alunos disseram terem experimentado materiais novos, que não estavam à espera do resultado que tiveram e que se surpreenderam pela positiva com alguns dos materiais.

Outros alunos disseram que não tiveram dificuldades em nada e que cumpriram tudo o que era suposto.

Uma aluna disse não ter acabado certos trabalhos a tempo por falta de ideias e se sentir estagnada ao princípio.

Uma outra aluna disse estar à vontade com elementos sobre o teatro pois já tinha feito trabalhos sobre o tema para outras disciplinas.

Alguns alunos disseram ter tido dificuldade inicialmente na utilização de alguns materiais como o guache, a aguarela ou os pastéis de óleo.

Na Fase 5 onde foi pedido para se inspirarem nas pinturas de Giuseppe Arcimboldo e fazerem um rosto com elementos realista, os alunos dizem terem tido dificuldades na execução desses elementos realistas e alguns dos alunos não fizeram esses elementos, fugindo ao pretendido.

Na última auto-avaliação os alunos fizeram uma retrospectiva do que foi feito, em que alguns dizem que evoluíram nas técnicas e na utilização de materiais, outros disseram que achavam que talvez tivessem evoluído, mas sem terem a certeza, e nenhum disse que não evoluiu.

9. ATIVIDADES com o 12º I – UD: METAMORFOSE II

As aulas de Oficina de Artes realizaram-se à terça-feira das 9h30 às 12h30 e à quarta-feira das 10h40 às 13h25 com a turma dividida por cada um dos dias. Os tempos foram de 50 minutos cada, sempre com intervalos de 10 a 20 minutos.

Nos dias 18 e 19 de Outubro, iniciaram-se as aulas observadas na PES, nesta turma apenas para haver interação com os alunos e os poder conhecer, assim como, conhecer a PC e o ambiente da escola e da turma de 12º ano de Oficina de Artes.

Depois do dia 22 de Novembro em que se deu a Visita de Estudo ao Centro Ambiental (CEA) no Parque da Várzea de Torres Vedras, para a sessão sobre o Sardão da Várzea, dei a minha prática letiva com uma apresentação em PowerPoint, onde falei sobre a metamorfose, escultura têxtil, artistas conhecidos, e as dimensões do projeto (50 cm a 2 metros).

Ao longo deste período, até dia 25 de janeiro de 2023 que culminou com o fim do 1º semestre, e no contexto da disciplina de Oficina de Artes, foi proposto o projeto artístico que teve o título “O Sardão Verde”. O projeto consistiu em elaborar uma escultura têxtil por metamorfose do Sardão da Várzea, que se relacionasse em simultâneo com o desperdício têxtil.

Esta atividade teve duas Fases que se estenderam de dia 23 de Novembro começando com um turno e acabou no dia 25 de Janeiro com o outro turno.

Visita de estudo ao CEA – 22/11/2022

No dia 22 de Novembro, a PC e a PE, reuniram-se na sala de aula com os alunos do 12º ano para alguns esclarecimentos sobre o projeto que iria decorrer com a temática do Sardão da Várzea no âmbito da disciplina de O.A. (Anexo 9), indo de seguida fazer uma visita ao Centro Educativo Ambiental (CEA) junto do Parque da Várzea onde seria abordada esta mesma temática.

De seguida, em grupo fomos a pé, pela cidade desde a escola até ao CEA. Encontramo-nos à entrada do centro com a Professora Maria Manuel, pertencente à escola e a sua respetiva turma, assim como, com a minha colega de mestrado, Eleonora Duarte, também professora estagiária do grupo 600 da ESHN.

Antes da entrada no edifício, alertámos para o silêncio e respeito pelo conhecimento, os alunos poderiam levantar o dedo para colocar questões, para que tudo decorresse da melhor forma, não poderiam falar ao mesmo tempo que os intervenientes.

Esperamos um pouco à porta e de seguida, entramos para ouvir o Arquiteto Paisagista da Associação Portuguesa do Ambiente (APA) falar sobre a espécie do Sardão e da sua existência a nível nacional e local (Parque da Várzea de Torres Vedras). Assim, ficamos a saber que o sardão (*Timon lepidus*) é um lagarto que chega a viver 25 anos em cativeiro. Quando confrontado, abre a boca e sibila, conseguindo mesmo saltar para o inimigo. Os machos são territoriais na primavera. A hibernação ocorre entre outubro e abril.



Figura 103 – Sardão da Várzea (Macho).

Fonte:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Sard%C3%A3o>

O ser humano tem sido o maior inimigo desta espécie e o motivo principal do seu declínio. Estes lagartos sofrem uma enorme taxa de mortalidade por atropelamento. O sardão é um dos maiores membros da sua família possuindo entre 30 e 60 cm e pode mesmo chegar aos 90 cm, sendo que dois terços do seu tamanho correspondem à cauda. Ficamos também a saber que, o sardão pode ser encontrado em habitats não cultivados e cultivados, desde o nível do mar até aos 2100m de altitude no sul de Espanha. Prefere áreas secas com arbustos, velhos olivais e vinhais. Muitas vezes também é encontrado em sítios rochosos e zonas de muita areia (caso do parque da Várzea junto ao rio e junto ao CEA). E, ainda, que o sardão é um lagarto robusto com um colar serrado. Os machos têm a cabeça robusta, muito característica, e patas finas, mas muito fortes, com garras longas e curvas. O dorso é normalmente verde e por vezes cinzentas com tons de castanho, especialmente na cabeça e na cauda. Por baixo tendem para tons de amarelo ou verde. O macho tem muitos pontos azuis nos

flancos, enquanto que a fêmea tem poucos ou nenhuns, sendo que o macho é mais claro que a fêmea.

No final da sessão informativa sobre o sardão e da sua existência no parque os alunos foram incentivados para terem uma voz ativa na proteção deste animal. Os alunos mostraram-se interessados e motivados para o efeito, sendo que iriam fazer um projeto em Oficina de Artes com vista à sensibilização para a existência e proteção desta espécie, que no final seria exposto também no CEA e na ESHN.

Na sala fez-se sempre silêncio e os alunos portaram-se bem, e demonstraram sempre interesse em todos os momentos da visita e em tudo o que lhes foi explicado. No final os alunos mostraram alguma timidez e não colocaram questões sobre a apresentação temática, mas demonstraram-se sensibilizados e motivados para ativamente proteger a espécie.

No Anexo 11 pode-se ver fotografias da visita e da sessão de informação sobre o Sardão no CEA.

Figura 104 /Figura 105 – Visita ao CEA.

Fotografias de Cláudia Gigante



9.1 Desenvolvimento da UT de OFICINA DE ARTES ao 12º ANO

9.1.1 Atividade em 2 Fases – Projectual

Os alunos devem executar uma composição a 3 Dimensões em Oficina de Artes, tipo escultura têxtil, a partir dos trabalhos/estudos de desenho preparatórios para o projeto final sobre o Sardão da Várzea, tema abordado interdisciplinarmente, nas disciplinas de Desenho A e Oficina de Artes, em parceria com o Centro de Educação Ambiental. Depois da fase de planeamento os alunos vão desenvolver o projeto tridimensional a partir de técnicas e materiais já utilizados em trabalhos anteriores e outros que respeitem as questões do 7 Rs, nomeadamente de desperdícios de tecidos. O objetivo deste projeto em termos artísticos envolve várias dimensões entre elas a metamorfose do objeto escolhido (Sardão da Várzea) transformando-o plasticamente, mas mantendo algumas das suas características originais.

Deverão recolher tecidos e objetos que remetam para os desperdícios dos 7 Rs de acordo com as referências apresentadas em aula teórica. O trabalho deverá ser realizado em grupo, com máximo de 3 elementos.



Figura 106 – Metamorfose escultórica. Maria Martins.

Fonte: <https://cartacampinas.com.br/2013/07/metamorfoses-o-surrealismo-tropical-de-maria-martins-ganha-mostra-no-mam/>



Figura 107 – Metamorfose escultórica.

Fonte: <https://revistacasaedjardim.globo.com/Curiosidades/noticia/2017/08/14-esculturas-publicas-fascinantes-espalhadas-pelo-mundo.html>

Figura 108 – Obra de Joana Vasconcelos.

Fonte: <https://www.movenoticias.com/2015/07/stella-mccartney-e-fa-de-joana-vasconcelos/>



Figura 109 – Obra de Joana Vasconcelos.

Fonte: <https://monaluisson.com/portfolio/monsieur-oisson/>

23 e 29 de Novembro – 1ª Fase – Prática Observada

Inicialmente, foi facultado por ambas as professoras a informação sobre o projeto através de PowerPoint. Dando início à sua primeira fase que consistiu em pesquisas. Nela pesquisaram sobre o significado de palavras novas, artistas que utilizaram o desperdício têxtil como fonte dos seus trabalhos e ainda o animal sardão (cores; composição e até o tamanho e proporcionalidade). Com todos estes conhecimentos começaram a retratar ideias em alguns esboços.

Após os esboços concretizados no diário gráfico, apresentaram às professoras e debateram qual seria a melhor proposta, ou seja, qual teria a maior probabilidade de resolução e concretização, para iniciar os trabalhos da escultura.

29 e 30 de Novembro – 2ª Fase – Prática Lecionada

A partir dos desenhos feitos sobre a espécie em questão, recriaram um sardão entre 50 cm a 2 metros, com materiais reutilizáveis e principalmente em têxtil. Para isso, a professora sugeriu juntarem-se em grupos de três elementos ou então o turno inteiro, então um turno optou por fazer um Sardão de grandes dimensões em que o turno trabalharia todo em conjunto uma só escultura e o outro turno decidiram fazer grupos de três elementos em que cada grupo faria a sua escultura.

Nesta segunda fase começou-se a construção de um sardão em 3 dimensões, utilizando vários materiais nos diferentes grupos, desde papel de alumínio, plásticos, papel de cozinha, jornal, arame, rede de capoeira, restos de tecidos, madeira e ainda fita adesiva e papel.

Optaram por utilizar arame para fazer a estrutura interior, sendo que os vários grupos seguiram alguns métodos distintos, como criar concavidades no Sardão, fazer diferentes estruturas ou ainda diferentes materiais em formatos distintos.

Em seguida, escolheram restos e desperdícios de tecidos que mais se adequavam à forma como queriam cobrir o sardão e começaram o processo de recorte, colagem e/ou cozedura.

Este foi um projeto de sensibilização ambiental sobre a extinção de espécies muito bem-recebido pela turma. E que os alunos se puderam inspirar em alguns trabalhos como alguns dos desenhos e esboços feitos no diário gráficos realizados em aula, ao mesmo tempo demonstrassem o género de uma ‘fábula’ sobre problemas ambientais, em que os Animais nos ensinam a proteger o ambiente ensinando-nos os seus hábitos diários.

Esta temática também leva os alunos a pesarem se conhecem e colocam em prática alguns dos sete ‘Rs’ no que respeita aos desperdícios para uma sustentabilidade; bem como se existem ou não caixotes e ecopontos perto de casa. Fazendo assim uma pesquisa que os ajudasse a desenvolver um ‘retrato’ em termos ambientais. Todos os alunos pareceram interessados neste tema da sustentabilidade e proteção de espécies, de certo modo também relacionado com o tema da metamorfose por forma a consciencializar as pessoas aquando a exposição dos trabalhos.

O objetivo do trabalho foi recriar o sardão de uma forma que pudesse ter algum propósito ou uma mensagem. Então, após vários estudos e ideias os grupos chegaram à conclusão final. Cada grupo decidiu criar um sardão com dimensões distintas. Houve desde pequenos sardões ao sardão gigante feito por um dos turnos.

Optaram por elaborar a imagem do Sardão, com as mais variadas metamorfoses, sendo o trabalho de cada grupo único e original, já que era um dos objetivos pedidos no trabalho pelas professoras.

Os alunos começaram pela estrutura interior, depois o enchimento e depois colando e revestindo o exterior com pedaços de tecido até os objetos artísticos ficarem completamente preenchidos, optando a maioria por fazer formas irregulares colando umas sobre as outras ou juntando-as umas às outras. Dando uma sobreposição de vários tons. Em todo o processo os elementos dos grupos decidiram dividir as tarefas visto a ser mais rápido.

Figura 110 – Estrutura do Sardão feito pelos alunos.

Fotografias de Cláudia Gigante



Ao longo da elaboração do projeto os alunos foram tendo alguns imprevistos e problemas como por exemplo na modelação das estruturas e peças uma a uma, mas conseguiram ultrapassar as dificuldades. No entanto alguns grupos atrasaram-se um pouco.

Apesar dos contratemplos os projetos saíram bem e como os alunos esperavam, tiveram uma execução e resultados bastante positivos pelo facto de conseguirem demonstrar a mensagem que queriam.

Figura 111 – Sardão feito pelos alunos.

Fotografia de Cláudia Gigante



Na distribuição de tarefas os alunos tomaram em atenção o animal anteriormente desenhado a carvão que estivesse melhor, houve *feedback* principalmente da professora cooperante para que o aluno se inteirasse de como estava a correr o seu processo. No entanto alguns alunos desta turma tiveram dificuldade em aceitar sugestões.

Inicialmente a turma aparentava nas aulas observadas ser um pouco introvertida, mas com elementos que demonstravam ter iniciativa para as atividades que envolvessem a criatividade individual.

Durante a realização dos trabalhos, estabeleceu-se um acompanhamento individualizado dos alunos, e ouvi um grupo chamar ‘professora venha ver o nosso Sardão’. Mostravam as esculturas têxteis uns aos outros, gerando-se uma competição saudável.

Na verdade, a maioria dos alunos da turma não eram introvertidos, nem tão pouco desinteressados por novidades, e o método de ensino levado a cabo promoveu o envolvimento da maioria dos alunos, e era adequado às suas características. No entanto, verificou-se um grupo mais fraco no trabalho, assim como, um pouco de desinteresse e desvalorização pelos conselhos dados pela PC durante o processo de realização prática do trabalho da escultura na 2ª Fase da UD – Metamorfose II.

No final os trabalhos foram expostos na escola, com o Sardão de grande dimensão pendurado no tecto no corredor junto à sala de aula (final do Anexo 15) e no CEA (Anexo 17) havendo assim um verdadeiro envolvimento da comunidade fora do contexto escolar.

Figura 112 – Exposição no CEA.

Fotografia de Cláudia Gigante



9.2 Avaliação da Unidade de Trabalho

A avaliação dos trabalhos em Oficinas de Artes segue os mesmos parâmetros da avaliação que também é feita para Desenho e da qual já se falou anteriormente.

No que concerne ao saber fazer, foi avaliado o método processual que tem a ver com a capacidade de análise das situações e sensibilidade aos problemas; relevância e quantidade dos dados informativos recolhidos e produzidos; uso adequado dos recursos; qualidade dos projetos desenvolvidos e trabalhos de iniciativa própria. Ainda dentro do saber fazer é avaliada a técnica, segundo a capacidade de domínio da técnica e a utilização adequada de equipamentos e materiais. Por último, a expressão e a criatividade são avaliados em função da qualidade dos trabalhos práticos desenvolvidos, e de acordo com o projeto inicial; bem como a criatividade na apresentação de soluções originais e alternativas.

Quanto ao domínio das atitudes e valores, é tido em linha de conta a responsabilidade que tem a ver com assiduidade e pontualidade; o cumprimento das atividades; a realização dos trabalhos de pesquisa; a responsabilidade de recolher os materiais necessários e a forma de organização. É também avaliado no comportamento, o respeito pelos professores, colegas e funcionários, dentro e fora da sala de aula; o respeito pela opinião dos outros e o comportamento disciplinado e correto na sala de aula, assim como também, participação.

É importante que a Avaliação sirva uma pedagogia diferenciada, capaz de dar resposta aos interesses e dificuldades de cada aluno. Assim durante o processo tentou-se identificar dificuldades e sugerir formas de ajuda aos alunos, constituindo o *feedback* constante na promoção do desenvolvimento global do aluno.

Na generalidade os trabalhos foram bons ou muito bons, com exceção de um grupo.

Avaliações:

As avaliações foram feitas pela PC com opinião da PE sobre cada grupo.

Todos os grupos funcionaram bem desde os grupos de três elementos num dos turnos como com o grupo que englobava o turno todo.

Os alunos mostraram capacidade de concretização dentro do tempo agendado para a execução de trabalhos, mas tiveram de trabalhar fora das aulas para o conseguir.

No entanto, é de sublinhar que as professoras esperavam mais de alguns dos grupos que não conseguiram uma boa composição do Sardão da Várzea na forma como executaram

tecnicamente o trabalho, como também, na idealização do conceito. Por outro lado, houve grupos que se revelaram pela positiva, tanto no trabalho como na respetiva memória descritiva.

Durante o processo as professoras também se aperceberam que pelo menos um dos grupos mais fracos teve dificuldade de aceitar o que a PC lhes sugeria, mostrando por vezes má vontade ou respostas impróprias.

Todos os grupos utilizaram restos de retalhos de tecidos como previsto e como forma de expressão dos 7 Rs que se apresentou em PowerPoint para a sustentabilidade do planeta, tendo também em conta que os tecidos são um dos maiores poluidores nos dias de hoje.

Todos os trabalhos ficaram interessantes para serem expostos no Centro Ambiental do Parque da Várzea e na escola.

Autoavaliações:

Os alunos disseram ter utilizado à volta de quatro aulas para execução do trabalho e mais algumas horas fora da aula.

Os alunos disseram terem todos utilizados os retalhos de tecidos, também utilizaram arames e rede de coelheira para as estruturas e muitos outros componentes: desde algodão, bola de praia, cola quente, material de costura, material de solda, tintas, rochas, paus naturais, folhas de papel estragadas, jornais, cartão, papel de alumínio, fita cola, madeira, etc...

Os grupos disseram ainda, que correu bem no geral e que o que correu pior foi a falta de tempo e a interação com elementos de outros grupos. Alguns grupos disseram que correu melhor a estrutura, outros disseram o contrário. Outros grupos disseram que o mais difícil foi mostrar a ideia de metamorfose.

O grupo de turno embora funcionasse com grupos dentro do grande grupo de turno em que cada um fez uma parte do Sardão gigante, este grande grupo sub-dividido funcionou e resultou muito bem.

10. ANÁLISE DE DADOS

10.1 Reflexão sobre a Entrevista à Professora Cooperante

Neste capítulo analisa-se a visão da PC dada em entrevista à PE na data de 11 de Maio de 2023. A entrevista teve lugar na Biblioteca da ESHN e foi gravada através de uma aplicação do telemóvel. Feita a entrevista, esta foi transcrita pela PE e corrigida pela PC e encontra-se no Anexo 19.

Esta entrevista teve como objetivo aprofundar a opinião da PC sobre alguns pontos desta PES como a prossecução dos propósitos emoldurados na problemática da investigação (ver sub-capítulo 4.2) e nos Objetivos (ver sub-capítulo 4.3), mas também obter a opinião da PC sobre a adequação das estratégias usadas e o seu efeito junto dos alunos.

A PC apresentou o conceito de criatividade como conhecimento natural e imanente da pessoa, na primeira resposta que apresentou na entrevista: «...e sente-se que há uma certa naturalidade para as expressões...». Também na situação em que caracterizou a resposta entusiástica dos alunos do 10º ano que estavam limitados pelas instruções da PE: «...portanto não é absolutamente livre, solto...». Em ambas as citações, a PC discordou de uma visão comum da criatividade, como um momento de genialidade, uma criação que ultrapassa as barreiras da vida diária, que não precisa de limites ou fronteiras, que se produz totalmente solta na mente do criativo (neste caso o aluno). Neste caso, a PC, na minha análise, estava a discutir se existiria algum talento natural para produzir trabalho criativo de forma artística entre os jovens seus alunos.

A PC referiu algumas vezes a criatividade no ambiente escolar como conhecimento que se explora, que se ultrapassa (Resposta 1):

«O resultado em si funciona com naturalidade e genuinidade e com a apresentação do tema, neste caso era a metamorfose, os alunos entenderam no que consistia o processo, e perante os exemplos que foram apresentados eu acho que eles até estiveram muito bem ainda que, sendo uma turma de iniciação na área artística.»

Estimular a criatividade é uma característica do processo de ensino/aprendizagem no século XXI, e para isso é necessário que o professor experimente novas fronteiras, esteja à vontade para arriscar. A PC referiu o facto de a PE tirar os alunos do 12º ano da sua área de conforto ao apresentar novas fronteiras e que o projeto correu bem, mesmo perante as reservas da PC (Resposta 2):

«No caso concreto deste projeto... eu acho que até superou, de algum modo as expectativas, tendo atenção os receios inicialmente traçados da minha parte. Portanto, perante uma situação mais experimental e o diagnóstico prévio realizado antes deste projeto, fiquei com algumas dúvidas, com algumas preocupações relativamente ao processo e ao desenvolvimento do projeto, dadas as novas dimensões de trabalho a que os alunos não estão habituados.»

A PC mostrou o processo da criatividade como LCC (Little c Creativity), ou seja, um processo que precisa de conhecimento prévio, fronteiras e desafios, contexto social, e não precisa de mudar o mundo em geral, apenas o mundo do aluno (Resposta 2):

«...os alunos conseguiram fazer o exercício não só em termos práticos, mas também conceptualmente, em termos da ideia. Conseguiram ser conceptuais, conseguiram relacionar as dúvidas e os aspetos da sensibilização que estavam por trás também deste trabalho e depois no final penso que fluiu e que resultou. Resultou, portanto, como já disse, melhor do que eu tinha pensado e acho que a intervenção explicativa que foi dada por exemplo por ti, explanando o que é metamorfose no contexto mais artístico, porque a pessoa até pode saber o significado, mas não ver aquilo numa determinada dimensão, isso foi extremamente favorável, e depois os pedidos para que eles pesquisassem alguns termos/palavras-chave no âmbito das características relacionadas com o assunto em causa, que seria tratar, plasticamente, neste caso, uma espécie de animal, de uma zona específica da cidade (o parque da Várzea de Torres Vedras), eu acho que tudo isso acrescentou realmente potencial para o trabalho resultar de uma forma interessante, não foi perfeita, mas foi interessante.»

Ao referir-se nestes termos às capacidades artísticas dos alunos em causa, a PC mostrou que considera que o projeto da PE conseguiu atingir os seus objetivos, não de uma forma perfeita (no abstrato), mas de uma forma muito boa na prática.

A criatividade não se resume ao pensamento original e criativo no campo das artes. A PE quis mostrar que o ensino das artes, o treinar os sentidos físicos do ser humano pode ajudar a olhar para o mundo de uma forma multifacetada, que faz com que a pessoa seja mais criativa, mais capaz de superar desafios e limitações. Mas para isso é necessário que se treinem os sentidos de uma forma global e em simultâneo que se cumpra o curriculum da área disciplinar. Isso foi conseguido pelas palavras da PC: «No caso do 10º ano isso foi bastante claro, permitiu englobar praticamente todos os conteúdos da disciplina, que são semelhantes quer no 10º, 11º, 12º». Ou aqui: «...e nomeadamente nesta do 10º ano, como eu disse, eu percebi nesse tema e nas propostas que foram programadas e apresentadas, que tudo o que tem a ver com a estrutura programática, era possível integrar...». Mais à frente englobou na sua avaliação também a turma do 12º ano (Resposta 3):

«Eu creio que os exercícios programados permitiram alargar as aprendizagens referentes aos respetivos conteúdos disciplinares, conforme pretendido e o facto de os dois projetos (turmas 10º e 12º) corresponderem a um processo sequencial e de terem sido iniciados no 1º semestre do ano letivo, permitiu aos alunos desenvolverem de modo equilibrado todas as aprendizagens essenciais previstas para o respetivo ano letivo.»

A PC considerou de grande importância a transdisciplinaridade que o projeto da Metamorfose permitiu (Resposta 22):

«Eu acho que isso enriquece, porque lá está, porque é a conjugação de vários estudos, de vários profissionais, a falar num assunto, que é a ciência, que é a natureza, que é a biologia. É alguma coisa que eu acho que complementa, porque na minha opinião, o artista hoje tem que ser multifacetado e tem que ter muitos conhecimentos, tem que ter uma grande cultura, não só a nível visual, como também a nível dos conteúdos.»

Uma das coisas essenciais para levar a pessoa a desenvolver a sua criatividade é haver um motivo para tal ocorrer, ou a pessoa sentir-se impelida para conhecer mais: «Em relação a este tema, eu senti que a motivação foi bastante semelhante e positiva, cada turma ao seu nível». Ou aqui: «Os alunos sentiram-se, eu penso que eles se sentiram motivados. Observei essa motivação» (Resposta 4).

Quanto aos objetivos da Unidade Didática, de desenvolver a criatividade dos alunos, a PC cingiu-se ao limitado pela sua disciplina. Considerou que os alunos não fazem ideia do que seja a criatividade e pensam que utilizar um material que nunca usaram é ser criativo, ou que ser criativo está afastado do resto da vivência do artista (Resposta 5):

«Eles [os alunos] pensam que: “Ok, se me deixar a fazer o que eu quero eu sou criativo”, mas não analisam, não refletem e não separam um bocadinho essa dimensão da criatividade, não encontram soluções para os problemas. Acho que é mais complexo do que propriamente deixar que os alunos façam aquilo, escolham aquilo, assim não há processo de ensino-aprendizagem, ou seja, eles têm que realmente perceber bem o que é a criatividade e têm que seguir exemplos e ouvir profissionais que utilizam e têm como ferramenta de trabalho a sua criatividade e há vários. Hoje, cada vez mais, é necessário relacionar o pensamento crítico com o pensamento criativo.»

Para a PC: «A criatividade não é só isso. Há que compreender e explicar o porquê das opções. É necessário argumentar». Mas depois colocou a criatividade no centro da atividade diária, uma vida para a qual os alunos ainda não estão prontos: «E a criatividade implica resolver problemas mesmo no dia-a-dia, no cotidiano, nas coisas mais simples da vida, e eu acho que eles não estão preparados para resolver problemas, eles estão sempre à espera que alguém os resolva» (Resposta 15). Esta visão a meu ver deve-se ao fato dos alunos serem do 10º ano, que se encontram no primeiro ano do ensino secundário e com muita inexperiência relativamente às artes.

Para a PC é óbvio que os alunos estavam muito confusos quanto ao que se pode considerar criatividade no contexto artístico (Resposta 5):

«Eu acho que a nível da Criatividade todos eles, ou todo o ser humano pode ser criativo, se não desenvolve muitas vezes pelo caminho de algumas expressões

específicas, por razões diversas, ou porque não é essa orientação, ou por desinteresse pelo que lhe é oferecido. Esse campo da Criatividade, eu acho um bocadinho difícil no sentido em que por vezes há uma certa confusão, e os alunos ficam retidos nessa confusão.»

E considerou que tentar perceber e utilizar a criatividade, num curso de artes, é um caminho tortuoso. É necessário olhar para a realidade e transformar essa realidade com a criatividade. No entendimento da PC, esse é um objetivo muito distante para alguns dos alunos (Resposta 5):

«Mas para seguir um curso de artes, eu acho que este é um percurso, um caminho longo até os alunos perceberem realmente o que é a criatividade e desenvolverem-na. A criatividade é a capacidade de olhar para uma coisa qualquer, um objeto, um animal, uma pedra, etc, tudo o que seja visual, neste caso e ter a capacidade de ver mais do que aquilo... encontrar soluções para qualquer problema... e nem todos conseguem chegar a esse pensamento crítico e criativo. Não é fácil»

Com esta resposta a PC diz abertamente que o percurso dos alunos não se fez em todos da mesma maneira e que o processo crítico e criativo foi diferente de aluno para aluno com alguns a ter melhores resultados perante o desenvolvimento de criatividade aqui proposto.

Ao partir de um desenho por observação na disciplina de Desenho A (10º Ano) foi possível produzir um desenho com base no imaginário. Embora, de acordo com a PC esse processo não tenha sido fácil e foi claramente uma aventura, o resultado final foi marcante (Resposta 14):

«Ou seja, cada turno fez os seus, sim, mas depois houve a ligação dos trabalhos, de um turno e depois do outro turno e depois juntou-se a turma e depois foi a exposição. Quando se juntaram os trabalhos dos dois turnos, foi, ainda mais evidente o conjunto e o espírito de equipa. De seguida, a exposição pública acentuou ainda mais expressivamente o exercício de grupo/turma. Isto é, em parte, não é um trabalho de grupo porque os alunos não partilham no processo qualquer tipo de exercício em grupo, mas os alunos acabaram por no fim perceber que os trabalhos todos juntos têm uma força e uma expressão que às vezes individualmente, os trabalhos não conseguem transmitir.»

Porque ao juntar todos os trabalhos individuais num mesmo trabalho coletivo, os trabalhos individuais ganharam outra projeção e presença. A meu ver essa presença demonstra o grau de criatividade a que os alunos conseguiram chegar no contexto turma, ou seja, a turma no seu todo.

No caso da turma do 12º Ano, foi igualmente possível partir da observação de um animal (o Sardão da Várzea), e transformar essa observação numa escultura têxtil. Os alunos

mostraram entusiasmo e a experiência foi muito positiva e permitiu-lhes aprender a trabalhar melhor como grupo (Resposta 12):

«E as coisas até se conseguiram para além daquilo que eu acabava por esperar e pensava que não fosse tão bom. Eu acho que até foi. E depois viu-se entusiasmo no fim nomeadamente naquele produto, mais do grande grupo, em que a turma (turno) decidiu fazer só uma peça e todos trabalhavam uma parte, isso depois até se conseguiu muito bem, acho que foi uma experiência muito positiva e resultou melhor se calhar, do que às vezes aqueles trabalhos mais individuais».

Este trabalho permitiu aos alunos queimar preconceitos que tinham com relação ao que é arte (Resposta 12):

« Eu acho que isto, também foi um bocadinho alguma evolução, até em relação ao preconceito das Artes, parece que é só a pintura a óleo, que é só escultura clássica, que é um bocadinho esta tendência, que é só aquele desenho de detalhe, e eu acho que eles começaram a fazer uma leitura de que há outras formas artísticas, outras formas de expressão, como instalação, como a performance. Eu acho que essa consciência toda, eles tiveram agora nesta altura no 12º ano e têm-no com estas disciplinas mais práticas, no sentido em que são mais experimentais também. Não é tão possível no desenho.»

Aqui a PC revela que existe uma diferença entre a turma de 10º ano de Desenho A e a turma de 12º ano de Oficinas de Arte, pois os alunos do 12º ano estão noutra estagio de conhecimento sobre arte e criatividade, onde os seus horizontes são muito mais alargados e onde existe mais experiência e à-vontade para a concretização de ideias nestas disciplinas mais práticas como OA.

A criatividade no domínio artístico não é um objetivo fácil de perseguir, talvez não seja um objetivo tangível, mas este projeto realizado neste ano letivo permitiu que os alunos ficassem mais próximos do intangível, tivessem capacidade para pensar de forma abstrata e no seu trajeto de alunos, no futuro, vão conseguir melhorar os seus objetivos, vão conseguir cada vez mais transformar as suas ideias (conceitos) em diamantes lapidados com cada vez maior sucesso (Resposta 15):

« O conceito de ideias, eu acho que se verifica, e os alunos fazem-no verbalizando, não usam a linguagem visual/ o desenho (em Oficina de Artes), mas em termos do pensamento os alunos conseguem fazer ligação com ideias e não deixam de ser criativos, mas a representação, o registo gráfico, por vezes não é efetivado. Os alunos não deixam de ser criativos só que depois não têm uma forma de representar as ideias, seja qual for o processo ou a técnica. As ideias perdem-se muito, depois a nível da imagem. Os alunos têm uma certa tendência por ir pesquisar imagens na internet, coisas que já foram feitas sobre aquele assunto, e muitas vezes deixam-se

ir, e fazem praticamente aquilo que viram e não recriam, e não são originais, é isso que eu acho.»

Noutro ponto, volta a falar do assunto (Resposta 17):

«Considero melhor a nível dos conceitos e ideias, do que a nível de utilização das técnicas e dos materiais. Os alunos têm ideias e conceitos mais ricos, mas depois, quando as aplicam ao uso de materiais e técnicas, não aprofundam rigorosamente a finalização do produto, muitas vezes nem concretizam. Falta-lhes dedicação e resiliência, desistem com facilidade. Eles não têm muita, lá está, eles não são atentos aos materiais e à linguagem dos materiais, quer a nível visual, texturas, cor, dimensões, espessuras.»

Aqui fica bastante evidente que o professor tem constantemente de arranjar estratégias para motivar os alunos para o trabalho, pois sem essa motivação o próprio desenvolvimento da criatividade por parte do aluno fica comprometido.

Uma das grandes preocupações da PC é que os alunos possuem as ferramentas para pensar e ser criativos ao nível abstrato, mas não conseguem concretizar essas ideias em objetos artísticos (Resposta 9):

«...eles depois têm por trás ideias e conceitos que não conseguem aplicar aos trabalhos e aos exercícios práticos quer ao nível dos estudos visuais dos esboços, quer ao nível dos produtos, da realização de produtos, no uso de materiais, para chegarem depois à apresentação da ideia para o produto final. Eles podem não estar aí, mas de um modo geral todos os alunos, em termos de pensamento, eu acho que os alunos acabam por conseguir corresponder àquela ideia de reflexão e de experimentação que é suposto fazer na disciplina, acho eu.»

No entanto, para alguns alunos, quando estes conseguem aplicar as ideias aos materiais, concretizar as ideias criativas, os resultados ficam por vezes abaixo das expectativas dos alunos (Resposta 8):

«...tivemos miúdos que manifestaram desapontamento em relação a alguns trabalhos que realizaram, “eu não gostei tanto disto”, “achei que não resultou tão bem”. Portanto, eu acho que alguns em que fizeram vários exercícios seriados, como previsto, tiveram entendimento e consciência de que umas coisas funcionarem bem e outras nem por isso e que estavam à espera de mais.»

Mas também houve alunos que conseguiram concretizar as suas ideias, embora estivessem à espera de um resultado melhor (Resposta 8):

«...há aqueles que tendo já algumas ferramentas associadas às áreas da expressão visual, são um pouco mais exigentes com avaliação do processo/produto, porque acham que é insuficiente comparativamente àquilo que estavam à espera ou àquilo que acham que conseguem fazer, embora não o tenham feito por qualquer razão.»

Neste caso, as respostas da PC apontam que o resultado relativamente ao desenvolvimento da criatividade foi heterogéneo dentro das turmas, em que cada aluno sobressaiu de diferente forma perante os trabalhos propostos. Isto talvez se deva a que desde início a turma se mostrou heterogénea com o conhecimento e experiência que cada um dos alunos tinha perante conceitos, ideias e até na utilização dos próprios materiais. Uns alunos sobressaíram logo desde o primeiro trabalho com excelentes trabalhos e outros foram sobressaindo com a progressão que fizeram ao longo de todo o processo das UD's. Também nesta resposta, a PC refere que os alunos nem sempre ficaram contentes com os resultados o que promoveu sempre um espírito por parte do aluno de se auto-superar nos trabalhos seguintes com o conhecimento que foram adquirindo. Isto, demonstra por si só, o desenvolvimento de criatividade promovido pelas etapas/fases no intuito de resolução e auto-superação.

A turma do 10º ano realizou trabalhos individuais e no final esses trabalhos criaram um livro só, ou seja, transformaram-se numa amostra do que a turma conseguiu fazer neste projeto em que os trabalhos foram todos individuais e que se juntaram.

Já a turma do 12º Ano fez trabalho de grupo, no que se pensa como um trabalho de criatividade coletiva. Para a PC, as duas estratégias estiveram corretas, mas o trabalho de cada aluno no 12º ano ganhou muito com o trabalho de grupo (Resposta 16):

«Há pessoas, que eu acho, que ganham pelo ensaio e pela prática quando o fazem em equipa e há pessoas que já desenvolveram um bocadinho a sua capacidade de resolução de problemas, com muita prática e insistência na resolução de problemas. Lá está e, portanto, são mais criativos. Isso não é igual para todos. Mas sim, apesar de eventuais conflitos, penso que o trabalho de criatividade individual se complementa com o trabalho de equipa/coletivo.»

Quanto às estratégias utilizadas pela PE, a PC considerou-as bem aplicadas: «Eu acho que sim, as estratégias foram bem aplicadas. Eu acho que foi o suficiente, é claro que pode haver sempre mais meios.» No entanto, na opinião da PC, na aplicação das UD's poder-se-ia ter recorrido também a outras estratégias, estratégias diferentes (livros de biblioteca, por exemplo), para ver se resultavam melhor, porque os alunos não consultavam os materiais de base facultados para as aulas (Resposta 19):

«...a unidade em termos dos materiais de apresentação, sujeitou-se ao PowerPoint, que tinha descrito aquilo que se pretendia e às fichas que depois foram entregues. Ou seja, é a reprodução do PowerPoint, ficava na posse depois de impressa (ficha), ficava na posse do aluno como ferramenta de trabalho, para eles continuarem a consultar, mas nós verificamos que a maioria não faz isso, ou estavam-nos sempre a perguntar. Não liam»

Aqui, percebe-se que alguns alunos não liam as fichas que lhes eram facultadas e muitas vezes acabavam por perguntar sobre coisas que tinham já sido apresentadas através de um PowerPoint e que estavam indicadas nas fichas facultadas em aula a cada aluno, o que leva a perceber a falta de atenção e concentração dos alunos para as partes mais teóricas. No entanto, como acabavam por perguntar e tirar as dúvidas com a PE, isto não teve influência na efetividade do desenvolvimento da criatividade a nível individual.

Neste caso, as estratégias resultaram porque o resultado foi bom, mas para a PC, todo o professor tem que procurar sempre mais, outras ferramentas estar sempre em atualização e procurar mais estratégias, para procurar ajudar mais os alunos, principalmente na sua motivação e concentração (Resposta 19):

«Sem dúvida que tivemos o resultado, foi bom, evidente que foi bom, mas, eu por exemplo, eu não me sinto muito satisfeita, não saio sempre satisfeita das aulas, há sempre mais coisas, outras formas de fazer, que eu se calhar não fiz, eu estou sempre insatisfeita com aquilo que faço.»

De acordo com a análise que completei neste capítulo, a PC considerou que o projeto utilizado no 10º ano de Desenho A e no 12º ano de Oficina das Artes, mostrou que é possível estimular e desenvolver a criatividade do aluno a partir de um trabalho de desenho sobre a metamorfose, mas que os resultados são diferentes de aluno para aluno, pois estes chegam a patamares diferentes, com visões e motivações únicas e subjetivas.

10.2 Reflexão sobre os Inquéritos aos Alunos da UD – Metamorfose I

Este inquérito aplicado aos 24 alunos da turma do 10º ano trouxe caminhos interessantes para englobar na minha prática profissional em tempos futuros. A secção A do inquérito discutiu especificamente a Unidade Didática: “Metamorfose I”. Os alunos do 10º ano experimentaram esta Unidade Didática dividida em 5 fases. A fase 1 foi dedicada aos Apontamentos e Esboços. A fase 2 foi a introdução aos Objetos Artificiais. Estas duas fases ocorreram em Novembro de 2022. A fase 3 teve lugar em janeiro de 2023 e foi dedicada ao

Desenho da Figura Humana. A fase 4 ainda teve lugar em janeiro com uma visita de estudo ao Teatro, o que consistiu em visitas ao Teatro Romano de Lisboa e ao Teatro D. Luiz, também em Lisboa. Nesta fase foi importante metamorfosear objetos do ambiente teatral. A fase 5 ocorreu durante o mês de fevereiro de 2023. Nesta fase trabalhou-se para obter um produto artístico que produz uma metamorfose do rosto humano.

As 5 fases apresentadas em cima foram interpretadas muito favoravelmente pelos alunos da turma, já que uma percentagem de cerca de 70% respondeu que concorda e concorda totalmente com a frase “Gostei e interessei-me por cada fase do Tema de Metamorfose nas aulas de Desenho A”.

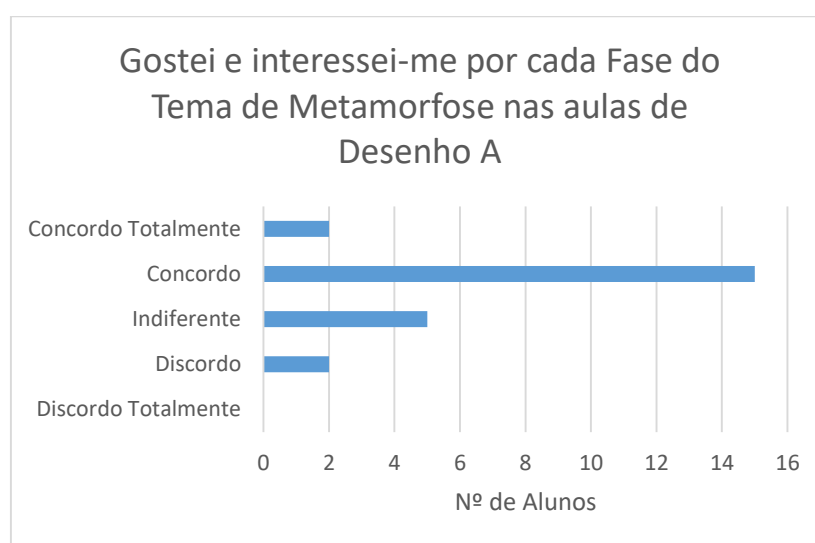


Gráfico 1 – Interesse do tema da Metamorfose

As cinco fases da Unidade Didática, na opinião dos alunos do 10º ano, foram produtivas no sentido em que cerca de 75% dos alunos concordaram e concordaram totalmente com a frase “Senti que aprendi e descobri novas técnicas durante a Unidade Didática”.

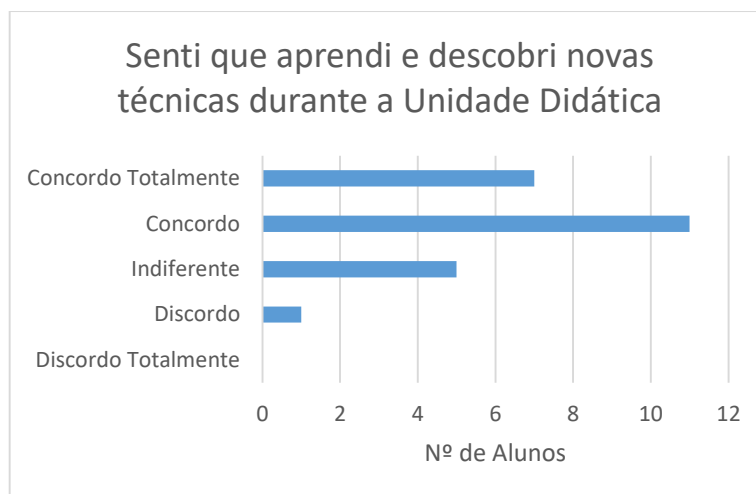


Gráfico 2 – Aprendizagem de novas técnicas

As fases de trabalho desta Unidade Didática foram trabalhadas numa ordem crescente de dificuldade, e houve uma média de 75% dos alunos que consideraram que “Houve evolução na minha criatividade, conceitos e ideias no percurso da UD – Metamorfose I”.

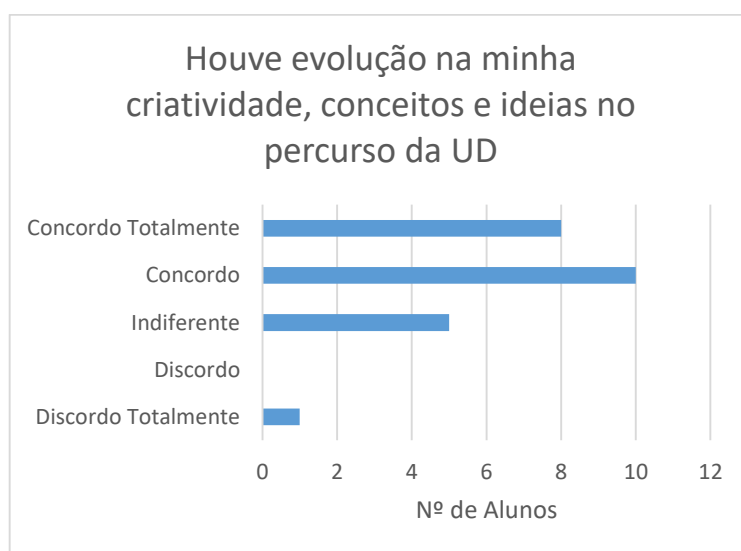


Gráfico 3 – Evolução na criatividade, conceitos e ideias

Um dos objetivos desta Unidade Didática foi o desenvolvimento do pensamento crítico. Talvez porque é tão difícil desenvolver um pensamento crítico capaz de lidar com os problemas que se nos apresentam, capaz de analisar e avaliar a situação, a percentagem de alunos que concordaram e concordaram totalmente com a frase “Considero que desenvolvi pensamento crítico” baixou um pouco para cerca de 65% dos alunos. Reflexo dessa dificuldade de avaliação é o facto de oito alunos, correspondente aos 35% dos alunos da turma, não ter

conseguido avaliar se desenvolveram ou não o seu espírito crítico e escolheram a resposta “indiferente”.

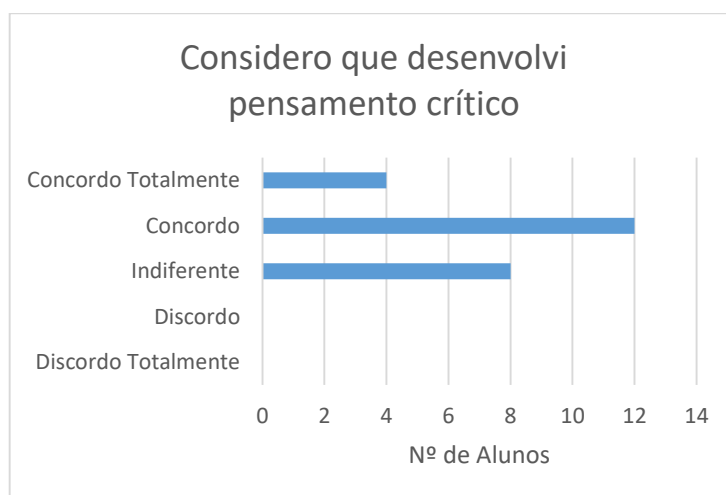


Gráfico 4 - Desenvolvimento do pensamento crítico

A frase seguinte, “Considero que aumentei o meu conhecimento sobre arte”, como é um conceito mais fácil de avaliar, foi um conceito com o qual quase 80% dos alunos concordou ou concordou totalmente.

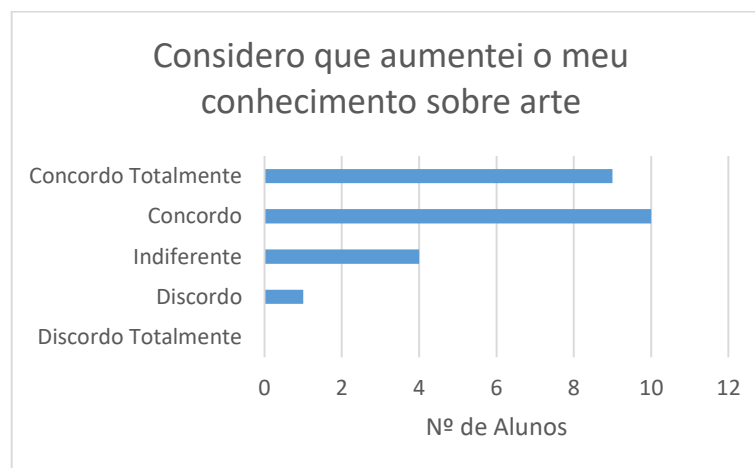


Gráfico 5 - Aumento de conhecimentos sobre arte

Nesta secção, à pergunta “Houve evolução na minha criatividade, conceitos e ideias no percurso da UD”, um grupo de 75% dos alunos apresentou respostas de concordo e concordo completamente, o que significa que esta UD alcançou a meta predefinida pela PE para a maioria dos alunos.

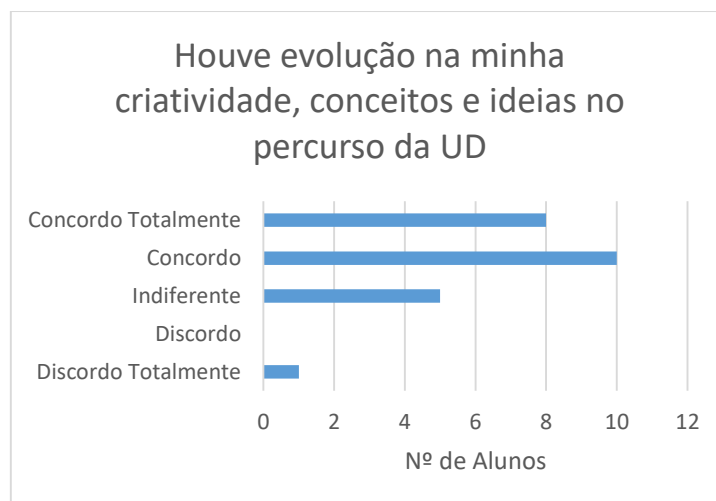


Gráfico 6 – Evolução na criatividade, conceitos e ideias

Isto é consistente com a avaliação feita pelos professores. Apenas um dos alunos não teve nota positiva na sua avaliação sumativa final. Um grupo de 4 ou 5 meninos conseguiu produzir excelentes resultados, e todos os outros fizeram produtos artísticos uns melhores que outros. Ou seja, com exceção de um dos alunos, todos os outros conseguiram rececionar e adaptar as exigências do plano curricular e dos professores.

A secção B tentou avaliar as competências mais presentes e mais trabalhadas nos exercícios propostos na Unidade Didática “Metamorfose”.

As diferentes fases (5 fases) da Unidade Didática trouxeram “Conhecimento e compreensão a nível artístico em várias formas” para 100% dos alunos. Todos eles classificaram este conhecimento como de importante a muitíssimo importante. Não houve dissidentes. Uma vez mais, 100% dos alunos consideraram entre importante a importantíssimo o “Desenvolvimento intelectual e o juízo estético” proporcionado pela Unidade Didática da Metamorfose. E uma vez mais, 100% dos alunos consideraram que a Unidade Didática fez um “Desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade estética” de importante a muitíssimo importante.

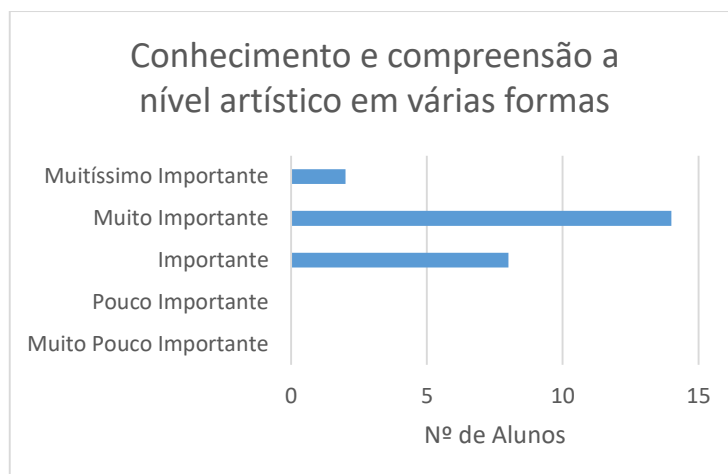


Gráfico 7 - Opinião sobre conhecimento e compreensão a nível artístico

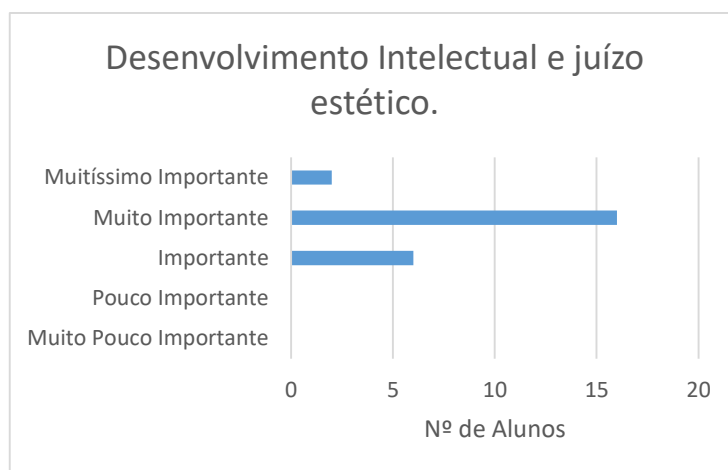


Gráfico 8 - Opinião sobre desenvolvimento intelectual e juízo estético

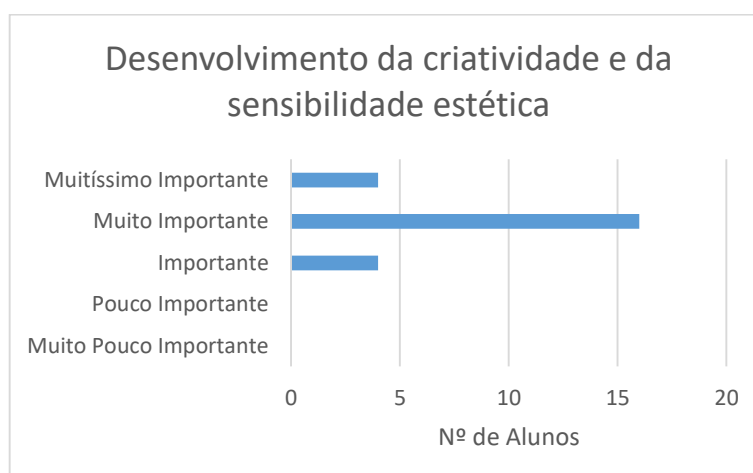


Gráfico 9 - Opinião sobre desenvolvimento da criatividade e sensibilidade estética

Logo, esta secção, composta por três avaliações, mostra que todos os alunos reconheceram a importância das habilidades e competências mais trabalhadas durante o ciclo

das 5 fases da Unidade Didática. Conhecimento e compreensão das diversas formas artísticas, desenvolvimento intelectual, juízo estético, criatividade e sensibilidade estética. Todos os alunos consideraram que estas competências foram importantes para o seu desenvolvimento durante o ano letivo.

A secção C lidou apenas com uma avaliação, mas uma avaliação muito importante. Será que as 5 fases do projeto a Metamorfose são úteis hoje para o desenvolvimento da criatividade do aluno e continuarão a ser importantes no futuro? Esta pergunta teve duas possibilidades de resposta, sim ou não, e quase 92% dos alunos selecionaram a resposta afirmativa. Esta é uma avaliação volumosa. O projeto da Metamorfose foi muito importante para os alunos de Desenho A, turma de 24 alunos do 10º ano.

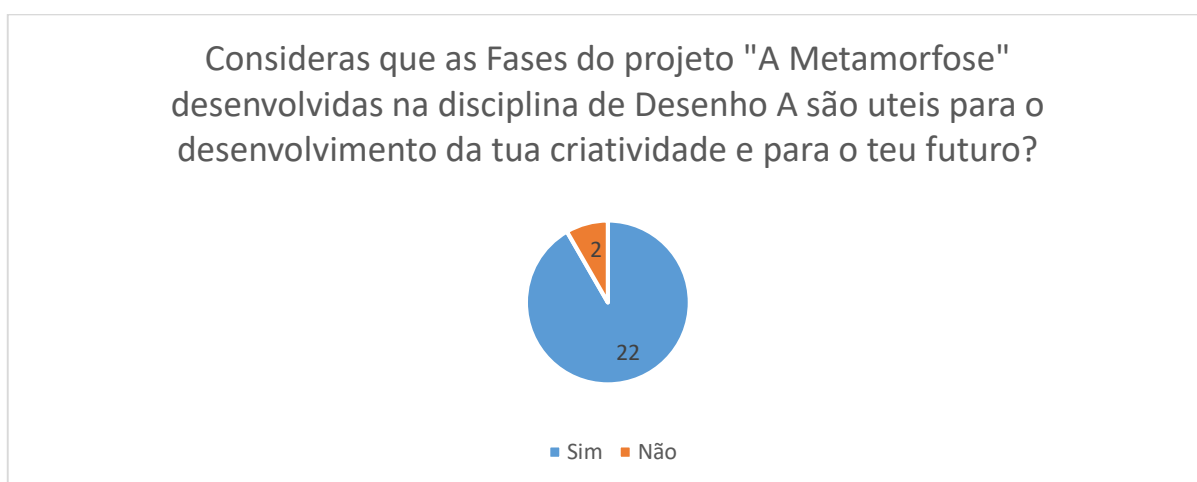


Gráfico 10 - Opinião sobre se a Metamorfose vai ser útil

A secção D tentou avaliar as estratégias utilizadas pela Professora Estagiária durante as 5 fases da Unidade Didática Metamorfose. Nesta secção estiveram em avaliação oito estratégias.

A estratégia que gerou mais dispersão nas respostas foi a utilização de PowerPoints para fazer a apresentação dos conceitos necessários ao desenvolvimento artístico de cada uma das fases utilizadas na Unidade Didática. Cerca de 84% dos alunos considerou que esta estratégia foi de importante a muitíssimo importante. Mas cerca de 16% considerou esta estratégia de pouco a muito pouco importante. Isto traduz-se em 20 alunos que consideraram os PowerPoints como importantes para a introdução ao tema artístico a tratar em cada fase da Unidade Didática quando apenas 4 dos alunos consideraram que essa estratégia podia não ser utilizada.

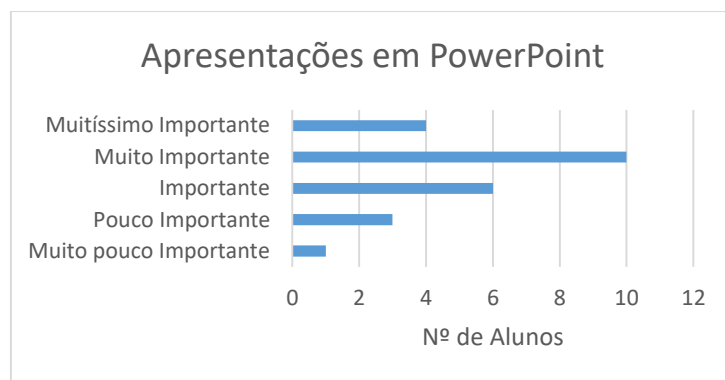


Gráfico 11 - Opinião sobre a estratégia das apresentações em PowerPoint

As estratégias de Desenho de Observação e de Desenho de Imaginação foram consideradas por todos os alunos (100%) como de importante a muitíssimo importante. Tal como o conhecimento de materiais e técnicas ou a disponibilidade do professor para o auxílio em dúvidas que foram surgindo.

O Conhecimento de obras e artistas foi de pouca importância apenas para um dos alunos, enquanto cerca de 96% da turma considerou ter esse conhecimento como de importante a muitíssimo importante. A existência de um Diário Gráfico ou a Visita de Estudo tiveram aprovação quase unânime, mas 1 dos alunos não reconheceu importância a essas estratégias.

Um dos alunos não conseguiu reconhecer que ter conhecimento sobre obras de artistas conhecidos e relacionadas ao curso que está a tirar é uma oportunidade para ampliar o seu espírito crítico, a sua sensibilidade estética, ou a sua criatividade. Os referenciais são cruciais para o êxito e para a criatividade. É necessário ter conhecimento dos artistas que antecederam e que estão a trabalhar nos dias de hoje para desenvolver a criatividade que mais tarde será crucial para validar e dar importância ao trabalho artístico que se quer produzir. Não se pode inovar se não se sabe o que foi produzido, com que técnicas ou materiais foi produzido, e se essa obra é ainda hoje um referencial para a sociedade que valoriza o trabalho artístico.

A utilização de um Diário Gráfico é crucial para desenvolver o espírito estético, os valores estéticos e a própria prática gráfica, porque são a primeira metamorfose a que o objeto é sujeito, e são uma forma de praticar o objeto artístico. Porque a criatividade exige trabalho e o talento, que por si só, já não chega nos dias de hoje para garantir o êxito no campo do conhecimento ou da ação humana. A visita de estudo foi uma porta aberta para perceber, relações sociais e fazer uma reflexão sobre as mesmas, no mundo em que vivemos. Os alunos pensaram o teatro, a peça de teatro que assistiram: “Má Educação”, e como o teatro era

considerado e utilizado. Uma vez mais, o conhecimento do passado é muito importante para criar o futuro. O futuro não aparece por sorte ou por azar. O futuro é trabalhado no hoje.

Portanto, este tipo de conhecimento, considero que é conhecimento básico, e o facto de um dos alunos não o ter valorizado só mostra como o sistema de ensino-aprendizagem falhou neste aluno, que ainda não aprendeu a importância e a centralidade deste tipo de práticas e conhecimentos.

A secção E é outra secção com apenas uma questão. Desta vez pediu-se aos alunos para selecionarem a fase de trabalho que mais gostaram. As fases mais interessantes foram a fase 3, 4 e 5, tendo a fase 1 e 2 sido seleccionadas por 2 alunos cada. Isto pode explicar-se no sentido em que as três fases finais da Unidade Didáctica tinham mais a ver com o corpo humano e a imaginação. A fase 1 e fase 2 foram fases de iniciação aos conteúdos programáticos. As fases seguintes já requereram um pouco mais de espírito crítico e criativo, juízo estético, formulação de ideias e conceitos, no geral, mais conhecimento sobre arte e capacidade criativa.

A secção F pediu para classificar o desenvolvimento de conhecimento e de criatividade ao longo das diferentes fases da Unidade Didáctica. Nesta secção utilizou-se como base o conhecimento específico partilhado sobre Metamorfose e a utilização dessa Metamorfose na arte. Quanto à utilização dos conceitos de Metamorfose, apenas um aluno reportou ter aprendido pouco. Alguns aprenderam alguma coisa e 16 alunos aprenderam muito e desenvolveram também bastante esse conceito de Metamorfose na arte.

O número de alunos que aprenderam pouco ou nada sobre os diversos pontos de vista de Metamorfose nas Artes caracterizaram-se como 2. Os outros, aprenderam entre alguma coisa a, aprenderam e desenvolveram bastante. Sobre os diferentes artistas que usam a Metamorfose o número de alunos que aprendeu menos subiu para 3 tendo 21 considerado que aprenderam alguma coisa a aprenderam e desenvolveram bastante sobre os diferentes artistas que usam a Metamorfose. O mesmo número de alunos considerou ter aprendido pouco sobre como usar e explorar a Metamorfose nos trabalhos de Desenho A, e este número aumentou para 4 quando se perguntou se o aluno tinha adquirido conhecimento sobre como trabalhar diferentes Metamorfoses nos trabalhos.

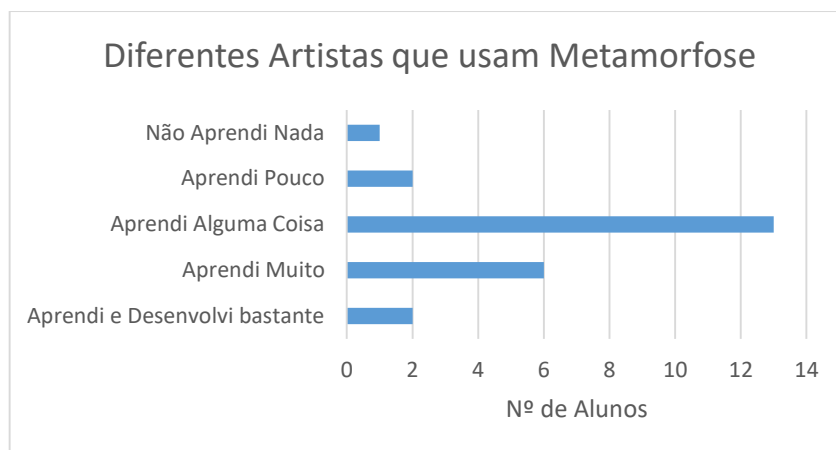


Gráfico 12 - Autoavaliação sobre as aprendizagens dos diferentes artistas que usam Metamorfose

Quando a pergunta sobre o conhecimento que “adquiriram sobre as obras que utilizam a Metamorfose”, todos os alunos consideraram ter aprendido alguma coisa ou ter aprendido e desenvolvido bastante. É muito importante ter exemplos do que é a Metamorfose na arte para perceber como trabalhar a metamorfose artisticamente. Os alunos consideram fulcral ter conhecimento sobre artistas e obras de arte. As obras são muito complexas porque de certa forma inserem o sujeito no seu contexto, e é difícil perceber porque um artista recorreu à Metamorfose se se tiver que explicar como isso derivou do seu meio-ambiente. Talvez porque os alunos nem sempre conseguem ligar a obra ao contexto social, não conseguem perceber a necessidade de aprender sobre artistas, sobre as obras em estudo.

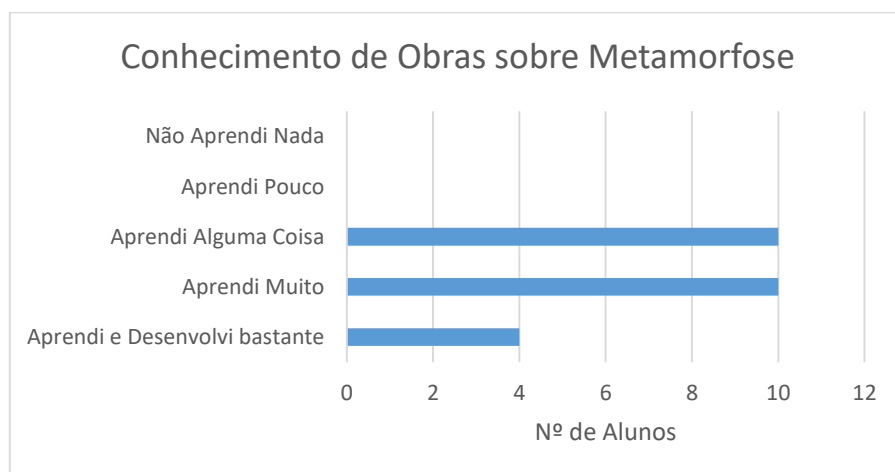


Gráfico 13 - Autoavaliação sobre o conhecimento de obras sobre Metamorfose

O número de alunos subiu para 4 com a resposta de aprenderam pouco quando a pergunta já teve a ver com o espírito crítico. O espírito crítico é algo que é, como já disse, difícil

de desenvolver, e não é fácil para ninguém criticar outra pessoa, a sua obra, o seu conceito, quando por vezes a própria pessoa (neste caso o aluno) ainda não consegue oferecer mais crítica para além do não gosto, e também não sabe exatamente o que é o pensamento crítico ou até mesmo a criatividade. O “não gosto”, não é na realidade um bom motivo para criticar negativamente o que quer que seja, porque existe motivos mais intrínsecos nos trabalhos, a pessoa é que ainda não se desenvolveu o suficiente para perceber isso.

As perguntas sobre como trabalhar diferentes metamorfoses nos trabalhos e como ter uma visão mais abrangente para trabalhos futuros em arte, refere-se especificamente ao conceito de espírito crítico, necessário para seleccionar e justificar a escolha de uma metamorfose para o trabalho que vai ser desenvolvido, e com a criatividade. O conceito de criatividade baseia-se no conhecimento que a pessoa tem para ultrapassar esse conhecimento e utilizá-lo em novas situações. É também a utilização da transdisciplinaridade. Conhecimento que se adquiriu como pertencendo a um determinado campo do conhecimento pode ajudar a construir conhecimento noutra campo do conhecimento.

Nenhuma das perguntas desta secção gerou respostas no degrau de “Não aprendi nada”. Portanto, todos os alunos aprenderam alguma coisa. Talvez não tenham todos conseguido traduzir essa aprendizagem no produto artístico que pretendiam, mas todos aprenderam alguma coisa, mesmo que pouco.

A secção G coloca no mesmo patamar o conhecimento e a criatividade. Não mostra especificamente que a criatividade é construída sobre conhecimento, mas trabalha esse conceito. E este conceito é muito subjetivo. Esta secção vai ser dividida em duas partes. Na primeira parte o questionário perguntou especificamente se o conhecimento e a criatividade tinham aumentado de fase para fase, e apenas 1 dos alunos aventou que não tinha evoluído nada de fase para fase (e de facto houve uma aluno que não teve nota positiva no final da avaliação sumativa). Já quando a pergunta se abstraiu das fases do trabalho e generalizou o conceito e perguntou se o conhecimento e a criatividade tinham aumentado substancialmente, houve 2 alunos que responderam que não aumentou nada. Neste caso deve ter sido a generalização da pergunta que fez com que um aluno pense em si próprio como não tendo evoluído nada no seu conhecimento ou criatividade.

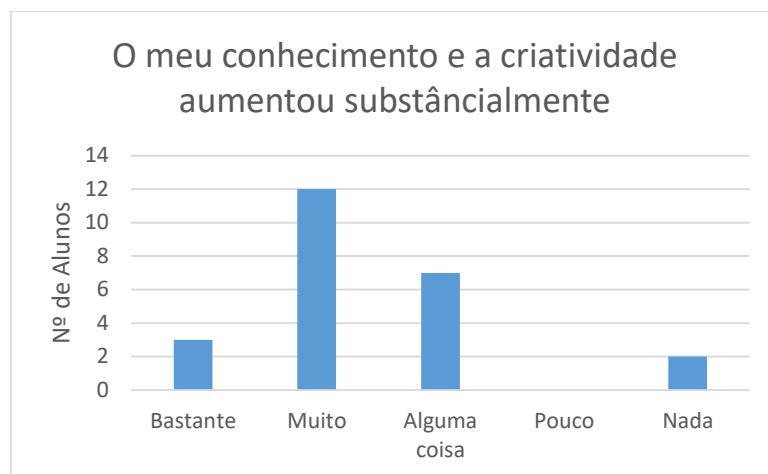


Gráfico 14 - Opinião sobre o aumento do conhecimento e da criatividade

A segunda parte da secção G lida especificamente com a ultrapassagem do realismo. A ultrapassagem do realismo é fulcral para o aluno poder trabalhar a metamorfose artística, pois o realismo mantém a pessoa presa a perspetivas, tamanhos, figuras, entre outros. A metamorfose liberta o artista desses constrangimentos e mostra-lhe como criar um objeto artístico totalmente diferente do objeto real.

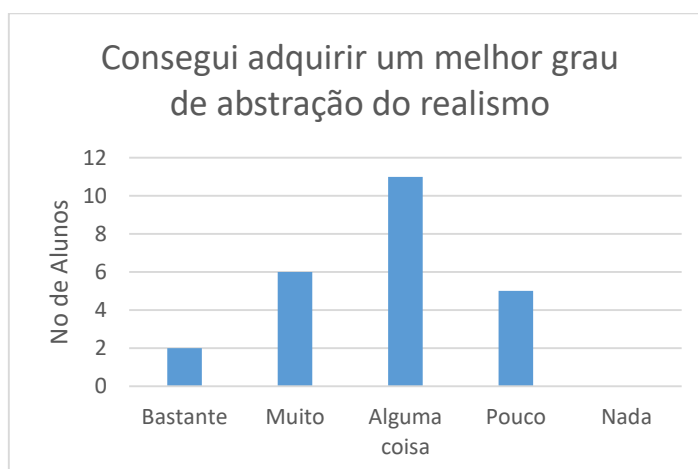


Gráfico 15 - Opinião sobre êxito em adquirir melhor grau de abstração do realismo

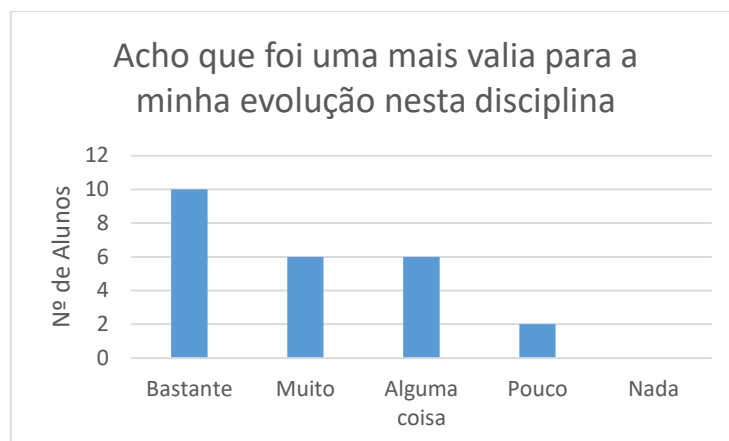


Gráfico 16 - Opinião sobre se uma melhor abstração do realismo é uma mais valia para a evolução do aluno

Nestas duas perguntas todos os alunos consideraram ter avançado um pouco na quebra dos seus preconceitos, na forma de construir o mundo de forma diferente do que ele se apresenta (realismo). E todos consideraram que quebrar esses laços ao realismo os ajudou a evoluir na disciplina, desde ‘Bastante’ com dois alunos a alguma coisa com 11 alunos. Não houve nenhum aluno que respondesse ‘Nada’, ou seja, que não “conseguiu adquirir um melhor grau de abstração do realismo”.

No geral, esta Unidade Didática mostrou que é possível levar quase todos os alunos a superarem-se a si próprios e a estarem conscientes dessa superação. Há uma opinião claramente coerente em todos os campos questionados e que corresponde às mesmas visões de toda a prática desta UD, por parte das PE e da PC.

No geral, esta turma parece ter aprendido muito sobre os mais variados assuntos, mas ainda não conecta essa aprendizagem ao aumento da sua criatividade, talvez porque façam poucos exercícios de criação. E como é difícil medir qualquer forma de criatividade, os alunos são talvez mais cautelosos. Mas as perguntas mais diretas sobre aprendeste com obras modelo, aprendeste técnicas novas, como trabalhar materiais novos, são objetivos mais práticos e são no geral objetivos mais fáceis de entender. E de aprender e utilizar.

Esta turma foi muito generosa nas suas avaliações. Mas muito correta também. Um grupo consistente de cinco alunos teve notas melhores que os outros e isso nota-se no grupo que consistentemente respondeu entre muito a muitíssimo nas perguntas, ou com o Aprendi e desenvolvi bastante, por exemplo.

A maioria dos alunos escolheu respostas entre importante e muito importante, uma zona intermédia que se justifica com o facto de alguns trabalhos terem ficado melhor que outros, alguns conceitos terem sido mais fáceis de perceber e discutir do que outros conceitos e ideias.

Mas a ideia de criatividade é sempre uma ideia mais difícil de determinar e de adotar, por que exige também que todos tenham um conhecimento claro deste conceito – algo que se percebeu que não era evidente na generalidade dos alunos – uma vez que são alunos do 1º ano do secundário (10º ano), que estão pela primeira vez a ter disciplinas que requerem maiores conceitos dentro da arte e que não foram abordados até então, neste caso Desenho A.

10.3 Triangulação de Dados e Considerações Finais

Ao longo de todo este período de estágio houve a oportunidade de travar conhecimento com pessoas espetaculares e renovar amizade com outras igualmente brilhantes. Este tempo de aprendizagem e experimentação foi inesquecível e terá para sempre reflexos na carreira que a PE escolheu para o meu futuro. Este período de aprendizagem é particularmente importante porque aprendemos a dar muito mais importância à reflexão sobre as ações executadas em aula para aproveitar melhor o dia seguinte.

Neste capítulo inclui-se algumas das conclusões mais importantes a que chegamos ao longo deste tempo. Importa, tal como disse Moraes (2006), valorizar a experiência. É de crucial importância valorizar a minha experiência de aprendizagem e os resultados conseguidos pelos alunos, que são também um reflexo do trabalho dos professores, numa experiência de simbiose benéfica em que ambas as partes beneficiam da relação.

Nesta experiência em concreto, a Unidade Didática inicialmente com o nome: “Desenchaixa – Metamorfose: Referência para a Criatividade”, envolveu muitas pessoas diferentes, com diferentes visões da vida e da metamorfose artística. Estas perspetivas da vida e da metamorfose artística estão em permanente construção e essa construção é incentivada pelo contacto com outras pessoas. Por isso, na construção destas conclusões envolveu-se os três pontos de vista que se apresentou neste documento. O ponto de vista particular da Professora Estagiária; o ponto de vista generosamente fornecido pela Professora Cooperante Maria Rosário Lucas, numa entrevista alargada; e o ponto de vista global que se pode extrair de um inquérito aplicado aos alunos de Desenho A no 10º ano de escolaridade, que generosamente concordaram participar nesta recolha de dados.

Os três pontos de vista, são as três perspetivas que constroem algumas das conclusões do meu período de estágio neste documento. Mas muitas outras pessoas colaboraram para tornar esta experiência mais interessante para todos os envolvidos, como por exemplo o artista

residente Ricardo Barbeito, os atores que levaram à cena a peça de teatro “Má Educação”, os monitores das visitas de estudo, a comunidade alargada da escola com a sua participação nas exposições e a comunidade em geral, que visitou os trabalhos das duas turmas, o 10º ano e o 12º ano. Este tema e este projeto são particularmente interessantes porque permitem recorrer à transdisciplinaridade, ou seja, diferentes conceitos sobre um tema ajudam a construir um conceito globalizante e em simultâneo, muito real, sobre o tema.

O tema a desenvolver com as duas turmas foi a metamorfose artística. Neste caso a metamorfose é vista como uma metáfora do que acontece com o artista ou com a pessoa que olha para um objeto, uma situação, e cria um universo em torno daquele objeto ou situação. A metamorfose é a transformação do real. Mas é também um processo que implica trabalho, esforço, correções, ajustes, perseverança, capacidade para recomeçar e capacidade para retrabalhar a ideia. A metamorfose implica uma mudança radical na forma, na estrutura ou na função de um organismo. Ao aplicar o conceito à sala de aula clássica, pode usar-se o conceito de metamorfose para incentivar os alunos à mudança na sua forma de pensar no objeto artístico, mudança na forma como os alunos conceptualizam a realidade das suas vidas diárias e mudança também no processo de aprendizagem que os alunos partilham na sala de aula.

Selecionou-se a investigação-ação como metodologia da prática docente para este período da vida, porque é uma metodologia que permite melhorar a minha prática e ação através da reflexão, é uma metodologia que permite um crescimento permanente e necessário através dessa reflexão e de novas interações com os alunos, o principal alvo do nosso trabalho como professores. É necessário conduzir os alunos no processo de aprendizagem embora os alunos nem sempre estejam abertos a essa necessidade. Nesta fase das suas vidas, os jovens em geral ainda não reconhecem que é necessário aprender primeiro para depois criar.

A criatividade é uma capacidade que é difícil de definir especificamente. As duas perspetivas sobre o conceito de criatividade apresentadas na análise à entrevista à Professora Cooperante são exemplo disso mesmo. A criatividade pode ser encarada como uma capacidade latente, própria do indivíduo que num momento mágico, sem grande esforço, sem preocupação com corrigir ou adaptar o que está a fazer, tem um momento extraordinário em que produz uma obra que altera a existência da Humanidade. Neste caso, a criatividade é encarada como um conhecimento tácito. Este é um conhecimento difícil de transmitir e difícil de aprender.

É neste conceito de criatividade como capacidade difícil de aprender e difícil de transmitir que se baseiam as teorias implícitas da criatividade, que consideram que a criatividade é um requisito próprio do artista e que como tal tem de ser reconhecido pela

sociedade. Este é um conceito que se desenvolveu particularmente durante o século XIX que inventou o génio compositor musical ou instrumentista solista, o génio como pintor temperamental e pouco valorizado socialmente, o génio também noutras artes, como pessoa capaz de ultrapassar a realidade de todas as outras pessoas.

O conceito apresentado supra sobre a criatividade como conhecimento imanente, é um conceito sem utilidade para o ambiente escolar. No ambiente escolar utilizam-se as teorias explícitas sobre a criatividade. Para estas teorias, a criatividade é uma atitude mental e comportamental. É a atitude mental que nos leva a aprender e a aplicar conhecimento a todas as situações novas que encaramos diariamente. É a atitude que nos faz ultrapassar dificuldades, problemas e estagnação. Mas é uma atitude mental e comportamental que precisa de ser cultivada desde tenra idade, e para manter essa criatividade em níveis altos de desenvolvimento é necessário despender muita energia, pois é uma procura que é necessário alimentar pelo resto da vida. São os estímulos e os desafios do dia a dia que afinam a capacidade para a criatividade.

A criatividade como conhecimento explícito continua a existir enquanto originalidade e é uma criatividade à qual se pode emprestar valor, mas é também um valor pessoal. Todas as pessoas têm a capacidade para ser criativas, e possuem a capacidade para utilizar essa criatividade em situações novas. Neste início de século XXI a criatividade é pensada, para alguns autores, como a base de todo o processo de ensino-aprendizagem. Para o projeto que eu desenvolvi foi muito importante procurar avaliar se os alunos do 10º ano notaram diferenças entre o início e o final do processo, na sua forma de pensar e viver este conceito entre os dois momentos (inicial e final) do ano letivo.

A imaginação e a criatividade não se geram no vazio conceptual. O universo que rodeia qualquer ser humano, as questões e as curiosidades que cada pessoa alimenta nos seus dias, nas suas próprias experiências abrem os portões para a imaginação e para a criatividade. Não se cria uma pintura sem referenciais. É necessário criar uma estrutura capaz de criar esses referenciais. Todas as decisões que se tomam utilizam, entre outros mecanismos, as experiências passadas, mas também as experiências de outras pessoas, as biografias ou vidas contadas que servem de exemplo (biografias) e também, obras de grande destaque por motivos positivos, ou o que se conhece por obras modelo. E tudo isso é importante para construir o conhecimento que vai abrir as portas ao espírito crítico, à criatividade e à imaginação.

O tema da Metamorfose é um tema crucial para desenvolver a transdisciplinaridade no sentido em que se pode discutir a Metamorfose de muitas maneiras, mas na realidade, todos esses pontos de vista distintos vão no final construir um conceito muito mais globalizante, muito

mais, em consequência, harmonioso com a realidade existencial transformada por este conhecimento, nos próprios alunos. Desenvolver o tema da Metamorfose pela percepção de vários artistas, de vários objetos artísticos ou mesmo de diferentes conceitos e utilizações é uma forma de fazer crescer o conhecimento dos alunos através de uma ideia conceptual comum.

A transdisciplinaridade latente no tema da Metamorfose é naturalmente uma forma de explorar realidades paralelas e coexistentes no universo pessoal e também uma forma de alimentar a criatividade. A transdisciplinaridade ajuda o aluno a perceber o mundo como um todo, ajuda a perceber as várias perspetivas pelas quais um problema pode ser encarado e resolvido, mostra ligações entre os diferentes objetos e conceitos. A transdisciplinaridade é uma estratégia que pode ser usada para criar uma visão mais holística do mundo. E consequentemente, através da transdisciplinaridade e da Metamorfose, o aluno pode adquirir competências que o vão acompanhar ao longo da vida. Competências essas que vão desde desenvolver habilidades do pensamento crítico e criativo, a habilidades para aprender a trabalhar em equipa e a resolver problemas de forma colaborativa.

O tema da Metamorfose foi um tema com muitas vertentes e teve de ser explorado de forma distinta para o universo dos alunos de 10º ano e de 12º ano. Os planos curriculares assim obrigam, a idade média dos alunos também assim obriga, e as perspetivas empregues respeitaram essas necessidades. Foi um tema correto e inspirador para levar os alunos para lá da perspetiva realista com que se analisa e cria, à primeira vista, a experiência diária e se desenvolvem os mecanismos para ultrapassar essa experiência diária. Foi uma boa oportunidade para criar significados e contextos que ultrapassam essa experiência diária.

As duas Unidades Didáticas desenvolvidas durante o passado ano escolar tiveram como principal objetivo cumprir o programa curricular e em simultâneo, abrir as mentes dos jovens colocados na disciplina de Desenho A (10º ano) e na disciplina de Oficina de Artes (12º ano). Um objetivo generalista era transformar a forma como estes jovens olham para o mundo. Procurou-se ampliar as próprias potencialidades dos alunos enquanto pessoas com capacidade para o pensamento crítico, para a criatividade, para a criação de universos e para a justificação desses mesmos universos e objetos artísticos. Foi de crucial importância mostrar todo o processo mental para gerar e ativar a criatividade durante as aulas.

Nestas conclusões vou tentar responder às várias questões colocadas na Introdução. A questão primária desta investigação é: “Pode um trabalho de desenho sobre a metamorfose desenvolver e estimular a criatividade do aluno nas disciplinas de Desenho A ou Oficina das Artes do Ensino Secundário?” Numa resposta simples, pode.

Esta resposta simples encontra fundamento nas cinco diretrizes plasmadas na Problemática da Investigação (Metodologia) e às quais vou tentar responder de seguida.

A diretriz a) aborda a importância do ensino das artes para o desenvolvimento do pensamento criativo. Esta questão pode ser relacionada com os produtos do trabalho dos alunos. À primeira vista, a turma do 10º ano parecia ser apática com os professores, mas no final do projeto percebeu-se que os alunos queriam experimentar novas oportunidades, novos materiais e técnicas e os resultados dos seus trabalhos, que permitiram estas novas experiências, mostraram essa vontade para aprender e experimentar com novas técnicas, novos materiais e expandir as suas capacidades criativas. Com o 12º ano, a exploração dos seus objetivos teve muito a ver com a consciência ambiental e os jovens conseguiram unir-se para produzir objetos que corresponderam às expectativas dos alunos e que conseguiram, em simultâneo, transmitir as mensagens que eles tinham delineado.

Mas esta primeira diretriz também pode ser relacionada com as respostas dos jovens do 10º ano ao inquérito. A secção A do inquérito tentou perceber a opinião que os alunos faziam das suas capacidades e do desenvolvimento do seu espírito crítico, criatividade, e conhecimentos ao longo do projeto da Metamorfose. Foi perceptível que entre 67 a 75% dos alunos considerou que durante este ano o conceito que tinham de criatividade, do processo de gerar ideias, aquilo que pensavam que era o seu espírito crítico, ou, a sua capacidade para usar novas técnicas foi sendo ampliado. Estes números correspondem, *grosso modo* a 3 quartos do total. Mas a totalidade dos alunos aprendeu durante o ano a valorizar mais o conhecimento e a compreensão das várias formas artísticas, o seu próprio desenvolvimento intelectual, a criatividade, a sensibilidade e o juízo estético.

Quando interligamos as duas secções, tentando perceber se a evolução positiva detetada na secção A do questionário podia ser atribuível ao tema de Metamorfose, em particular, na secção F do questionário, notei que as percentagens parecem confirmar a posição dos alunos assumida na secção A. As aulas das Unidades Didáticas ajudaram a ampliar o espírito crítico, a capacidade para criar e ter novas ideias, e ampliou o leque de conhecimentos que cada aluno possuía, logo, o tema da Metamorfose pode ser um catalisador para essa evolução.

O projeto da metamorfose ajudou muitos destes alunos a evoluírem conscientemente, e a percentagem dos alunos que sentiram evolução aumentou ligeiramente, em qualquer uma das 8 perguntas desta secção, *grosso modo* para 80 a 100%. No máximo, 4 alunos aprenderam pouco ou nada, mas todos (100%) aprenderam alguma coisa sobre obras modelares sobre

Metamorfose. Esta secção ligou os diferentes conteúdos curriculares a aspetos da Metamorfose. E demonstram que desta forma, foi possível aumentar vários aspetos como o pensamento crítico, a criatividade, o conhecimento sobre a própria Metamorfose, sobre criadores e obras que desenvolveram este conceito.

Posso utilizar a secção G do questionário aplicado aos jovens do 10º ano para mostrar que são os próprios que consideram que através desta disciplina conseguiram abrir os seus horizontes a novas possibilidades e que eles consideram essa abertura muito importante para o seu futuro. Ou seja, os jovens consideram que o ensino das artes é crucial para o desenvolvimento do pensamento criativo.

Como mencionamos na análise à entrevista da Professora Cooperante, esta referiu a criatividade como conhecimento que se explora e ultrapassa, e considerou que ambas as turmas – embora uma delas (10ºano) não tivesse tantas ferramentas quanto a outra (12º ano) –, se saíram muito bem.

A diretriz b) perguntava como é que o processo criativo se desdobra num momento prático de trabalho sobre metamorfose. Ou seja, como é que os alunos conseguem ultrapassar as dificuldades e executar os seus projetos. Para a Professora Cooperante os alunos saíram-se melhor ao nível dos conceitos e ideias do que ao nível da utilização de técnicas e dos materiais. Porque, para a Professora Cooperante os alunos apresentaram ideias bastante ricas e interessantes, mas quando tentaram aplicar essas ideias aos materiais e chegar à finalização do produto, muitas vezes não conseguiram concretizar ou quando concretizaram podiam ter ido mais longe e não foram. Para a PC, os alunos precisavam de investir mais na sua formação e carreira, no caso de quererem perseguir um futuro como artistas visuais e isso implica trabalhar com maior afinco, não desistir com facilidade. A Professora Cooperante considerou que os alunos em geral têm capacidades para mais, mas a abundância de atividades disponíveis, dispersa a sua atenção, foco e vontade de se superarem superando os problemas.

A diretriz c) perguntava quais os benefícios e vantagens da utilização de exercícios sobre Metamorfose como ferramentas de trabalho na resolução de um projeto artístico e no desenvolvimento da criatividade. Este projeto relacionado com a Metamorfose tem entre outras vantagens, o facto de permitir uma grande transdisciplinaridade, ou seja, o conhecimento de um campo científico pode ser utilizado noutro campo do conhecimento. As visitas de estudo permitiram às duas turmas utilizar conhecimentos que adquiriram nesse ambiente para alavancar o seu processo criativo nos exercícios seguintes. Quanto à turma do 12º ano, especificamente citada pela Professora Cooperante, o envolvimento de outros conteúdos

disciplinares e de outros profissionais do CEA e investigadores permitiu tratar o assunto da Metamorfose de uma forma mais ampla e com mais ângulos de visão, o que alimentou a sede de conhecimento e a vontade de fazer mais e melhor que os jovens demonstraram ter pelo planeta e pelos seus múltiplos habitantes.

Na secção C do inquérito aplicado aos jovens do 10º ano, um total de 22 entre 24 alunos considerou que este projeto da Metamorfose é muito útil para o desenvolvimento pessoal e artístico de cada aluno, agora e no futuro. A Professora Cooperante, na sua entrevista, salientou que a Professora Estagiária com esta proposta tirou os alunos da sua zona de conforto. Foi uma aposta que correu bem e que obrigou os alunos a pensar, analisar e a ultrapassar-se. Os alunos, de acordo com a Professora Cooperante, tinham um entusiasmo muito visível, apresentavam uma motivação que ela própria podia observar, em ambas as turmas.

A diretriz D perguntava como podia ser aplicado o tema sobre Metamorfose na Metodologia da Investigação-Ação na prática supervisionada. Neste ângulo de análise foi crucial desenvolver de forma gradual exercícios que mostrassem e desenvolvessem os conteúdos curriculares pedidos e em simultâneo, que fizessem os alunos avançar no seu conhecimento, criatividade e espírito crítico. A planificação dos exercícios, a utilização de exercícios concretos e estruturados ajudou os alunos a saírem da sua zona de conforto e a procurarem respostas, ou seja, a mudarem-se a si próprios.

Como já dissemos e mostramos, o projeto da Metamorfose foi um êxito entre os alunos do 10º ano que, na sua larga maioria, consideraram ter aumentado os seus conhecimentos e criatividade de acordo com as respostas ao inquérito. Mas um/a professor/a precisa também perceber se as técnicas que utiliza estão a ser eficazes. E a secção D do inquérito foi dirigida especificamente a este campo. Composta por 8 perguntas, esta secção apresenta uma estranha sintonia. As técnicas de desenho de observação, desenho de imaginação, conhecimento de obras e artistas, conhecimento de materiais e técnicas, disponibilidade do professor/a, diário gráfico, e visita de estudo foram avaliadas entre importantes a muitíssimo importantes para 96 a 100% dos 24 alunos da turma. Mas a apresentação dos PowerPoint foi classificada por quase 17% da turma como pouco a nada importante. Num conjunto de técnicas que quase obtêm 100% de aprovação, ter esta disparidade nesta questão mostra que convém mudar para uma aplicação com a qual os jovens se possam divertir como a Canva ou a Genially, e apresentar conteúdos interativos animados ou pesquisar livros com exemplos que possam ser mostrados aos alunos, por exemplo. Conteúdos com os quais os jovens possam interagir e em simultâneo divertir-se à procura de questões para as quais queiram encontrar respostas.

Na opinião da Professora Cooperante os exercícios programados permitiram alargar as aprendizagens dos conteúdos disciplinares. A programação desses exercícios utilizados de forma sequencial permitiu desenvolver de modo equilibrado as aprendizagens necessárias previstas para o ano letivo quer no 10º quer no 12º ano, e isso foi algo muito positivo.

Na diretriz e) perguntou-se como é possível passar do desenho e do papel para as outras artes visuais em exercícios do tema da Metamorfose. Para as professoras na turma do 10º ano foi importante perceber qual das fases foi a preferida dos alunos. Neste caso, os alunos selecionaram a Fase 3 como a preferida por mais pessoas, logo seguida da Fase 4 e depois a Fase 5 (Secção E do questionário). Este foi um projeto de gradação crescente, ou seja, a Fase 1 foi a mais fácil e a 5, a fase mais difícil. Quase 90% dos alunos mostraram que evoluíram de fase para fase do projeto, uns mais, outros menos e apenas 1 considerou não ter evoluído e 2 consideraram ter evoluído pouco (secção G). Mas o ponto que eu considero mais importante nesta secção é que cerca de 80% pensa ter conseguido desenvolver um melhor grau de abstração do realismo. E essa evolução traduziu-se, para mais de 90% dos alunos, numa ferramenta para a evolução na disciplina.

Tomando como exemplo a turma do 10º ano, que fez Desenho A, estes alunos sofreram eles próprios uma metamorfose. O seu espírito crítico foi ampliado e aumentado ao longo do ano letivo em contacto com as diferentes propostas para a Unidade Didática inicial “Desenchaixa – Metamorfose: Referência para a Criatividade” que posteriormente deu origem a duas UD's: Metamorfose I e Metamorfose II. Habitados como estavam a encarar o desenho como uma atividade dentro de determinados parâmetros, com determinados materiais e técnicas, perante estas novas possibilidades, os alunos construíram novos mundos pessoais para adotar as técnicas partilhadas pelas professoras.

Talvez fosse difícil fazer desenhos com menos detalhe, ou com a perspetiva mais correta para os alunos do 10º ano, mas foi o início, e para alguns deles que poderão vir a considerar fazer do desenho uma parte importante da sua vivência futura, foi um conjunto de experiências que abriu os seus horizontes, desenvolveu o seu espírito crítico, o seu conhecimento e compreensão das várias formas artísticas, desenvolveu a sensibilidade artística e o juízo estético da maioria dos alunos.

Todos os alunos do 10º ano reportaram ter aprendido, pelo menos alguma coisa com o projeto da Metamorfose, e todos eles reportaram ter aprendido alguma coisa com e sobre as obras modelo sobre o tema da Metamorfose. Ter conseguido chegar a todos os alunos, apesar de um dos alunos não ter conseguido superar-se a si próprio e aos seus problemas para

aproveitar mais das oportunidades apresentadas pelas professoras e pelos seus colegas de curso, foi uma oportunidade extraordinária.

Alguns alunos aproveitaram mais dos materiais propostos pelas professoras talvez porque estavam mais em sintonia e mais abertos a essa mudança necessária para aprender sempre mais e melhor, para aprender a largar antigas certezas e abraçar novos desafios. Esta posição defendida pela Professora Cooperante explica muito bem porque não foi possível chegar a todos os alunos da mesma forma. E porque o projeto não funcionou com todos os alunos.

Para a Professora Cooperante, os alunos apresentaram ideias muito boas, mas podiam ter ido mais longe e por vezes falharam na forma de apresentar essas ideias em produto artístico. Talvez porque os alunos ainda não tinham apreendido uma gramática sobre as artes, para poderem construir um universo próprio. Muitos dos alunos em Desenho A não pareciam ter conhecimentos prévios, ou sequer habilidades para o Desenho antes da disciplina de Desenho A. Mas, no geral, esses alunos saíram mais ricos, muitos deles conseguiram ampliar o seu espírito criativo e espírito crítico durante o projeto. Muitos desses jovens conseguiram transformar a sua ignorância em vontade de aprender. E alguns deles poderão mesmo investir nestas habilidades de desenho no seu futuro profissional.

As visitas de estudo foram igualmente enriquecedoras. As parcerias com outras instituições permitiram ao 12º ano discutir o seu tema de Metamorfose com pessoas arredadas do campo artístico como são os biólogos, que lidam com a natureza de uma forma científica, e que por esse ângulo apresentaram o tema do Sardão da Várzea e a sua relevância para um universo intercomunicante e interdependente. Esta experiência, de assistir a um colóquio onde cientistas discutiram conhecimento científico, mostrou aos alunos, de acordo com a Professora Cooperante, como o conhecimento é necessário para construir a realidade através de múltiplas perspetivas (transdisciplinaridade). Essas experiências mostraram e trabalharam o tema da sobrevivência de uma espécie e isto ajudou os alunos no seu próprio processo de transformação e transdisciplinaridade, ao transfigurar o próprio Sardão da Várzea para uma forma artística, produto de um trabalho colaborativo entre pequenos grupos da turma ou entre os elementos de um grupo maior da turma.

Os materiais poluidores que o Ser Humano produz e dos quais se descarta sem grandes preocupações ambientais transformaram-se em objetos artísticos através do seu reaproveitamento para construir a metamorfose que os alunos do 12º ano conceberam para o Sardão da Várzea. Esse reaproveitamento de materiais poluidores serviu por um lado para

limpar um pouco o ambiente e por outro para chamar a atenção para a espécie de Sardão que está em perigo de sobrevivência pela incúria do Homem. Os alunos do 12º ano saíram transformados deste ano letivo porque aprenderam a trabalhar de forma colaborativa mesmo com pessoas que por motivos vários não suportavam, mas que tiveram de integrar para o sucesso de todos. Todos os grupos conseguiram produzir um Sardão digno de ser apresentado, como foi, em exposição pública.

Com o trabalho da turma de Oficina das Artes, ficou demonstrado que o tema da Metamorfose e as suas múltiplas vertentes de transdisciplinaridade podem ajudar a construir mais conhecimento nos alunos e assim criar ideias, as quais se transformam em objetos artísticos bem-sucedidos. Embora nem todos os alunos possam produzir trabalhos excelentes, todos os trabalhos passaram a mensagem que os seus autores queriam que os produtos artísticos executados neste projeto passassem.

A visita ao teatro mostrou aos alunos do 10º ano como a transdisciplinaridade está na base de muito do conhecimento que se utiliza sobre um tema. De acordo com a Professora Cooperante, essa visita de estudo foi particularmente frutífera para os alunos do 10º ano que ao terem a oportunidade de assistir a uma peça de teatro perceberam como outras formas de comunicação são igualmente eficientes, e perceberam, de igual forma como se pode aproveitar detalhes como o cenário, o guarda-roupa, ou a linguagem para criar impressões e expressões no público. Foi uma forma de se transformarem.

Os alunos do 10º ano, ao perceberam como outras formas artísticas se expressam igualmente bem, muitas vezes sem qualquer contexto de realismo, ajudou os alunos a ultrapassarem as suas próprias fronteiras quanto a formas artísticas e quanto à necessidade de produzirem desenhos como a forma artística por excelência. E a saírem de dentro de determinados parâmetros realistas. O objeto artístico não precisa duplicar o objeto real. E essa foi uma lição apreendida pelos alunos com esta experiência, de acordo com a Professora Cooperante.

Ao ultrapassarem os seus próprios limites, ao transfigurarem o Sardão da Várzea como objeto artístico, os alunos do 12º ano superaram as suas próprias versões que tinham começado o ano letivo. As diferentes experiências transdisciplinares ajudaram os alunos a compreender o valor do conhecimento, mesmo para um objeto artístico que se quer que ultrapasse a vertente do realismo.

O facto de todos os alunos do 12º ano terem conseguido produzir um objeto artístico que estava digno de ser exposto ao olhar e opinião públicos, mostra que os alunos se

transformaram como numa metamorfose. Também esta turma do 12º ano cresceu muito durante este ano letivo com este projeto. Uma das perspetivas em que se ultrapassaram, ou pelo menos às versões deles do início do ano letivo, foi na sua capacidade para o trabalho colaborativo.

Esta turma aprendeu que não é preciso trabalhar sempre com o melhor amigo, para conseguir trabalhar bem. Mas este foi um processo que teve os seus retrocessos. Esta aprendizagem não foi rápida ou fácil, e implicou falhanços e foram esses falhanços que tornaram esta aprendizagem mais memorável e mais valiosa para esta turma. E foi por isso que o Sardão que cada grupo produziu foi ainda mais memorável. Foi uma aprendizagem para todos os envolvidos. Afinal, o professor não precisa orientar sempre para o sucesso, especialmente quando os alunos têm outros planos. O insucesso por vezes traz lições mais valiosas e conhecimentos mais versáteis e capazes de maiores metamorfoses.

Esse foi um ano de muitas aprendizagens para todos os envolvidos, como acabamos de dizer. Não foram apenas os alunos do 10º de Desenho A e do 12º ano de Oficina de Artes que acabaram o ano transformados. A PE, também acabou este ano com mais conhecimento, maior versatilidade e melhor entendimento da necessidade de falhar e do não ter medo de que uma coisa ou outra não esteja perfeita.

Por exemplo: a PE utilizou apresentações PowerPoint para mostrar as partes teóricas dos exercícios programados em fichas para ajudar os alunos a terem uma base sólida onde procurar informação. Posso referir, no entanto, que percebi que os PowerPoints não funcionam sempre tão bem com os jovens. O que me leva a pensar que utilizar plataformas de conteúdos interativos ou outros tipo de instrumentos como livros podem ser outros tipo de excelentes alternativas para apresentar o assunto de forma dinâmica e isso pode vir a gerar mais interesse nos alunos, e desta forma serem os próprios, no seu futuro, a procurar mais informação sobre o assunto quando lhes interessa.

Não utilizou as plataformas de conteúdos interativos durante este ano porque o PowerPoint tem uma grande versatilidade e é muito utilizado para apresentações teóricas de assuntos simples ou complexos e não é necessário ter acesso à internet para ter acesso aos materiais de apoio. Utilizar as plataformas interativas implica ter a segurança de que os alunos têm acesso a esses materiais, depois, que esses materiais estão disponíveis para os professores utilizarem e que neste processo de transmissão de conhecimento os alunos estão sempre com acesso à internet, o que nem todos os alunos, nem a escola podem garantir.

O entusiasmo dos alunos com a experimentação de novas técnicas, novos materiais, e, novas possibilidades é muito contagiante. “Observei essa motivação”. Esta frase da Professora

Cooperante durante a entrevista alargada mostra uma perspetiva do êxito deste ano repleto de aventuras. Os alunos abertamente mostravam a sua ansiedade por produzir um bom trabalho artístico, tinham motivação para isso porque gostavam do tema base, a Metamorfose e gostaram dos exercícios planeados e administrados durante as diferentes fases do processo. Talvez nem sempre os alunos tenham acatado as instruções e orientações das professoras, mas todos, professores e alunos, têm a possibilidade de aprender, mesmo que seja com os seus erros.

As parcerias disponíveis durante este ano letivo podem não se repetir numa próxima oportunidade de executar este projeto. Nessa altura o projeto terá de ser repensado para aproveitar as parcerias disponíveis e mostrar aos alunos que a metamorfose é um processo que com trabalho, com investimento de tempo e vontade, torna possível a transformação do próprio aluno, da própria professora e do produto artístico.

Os desafios deste ano letivo para as duas turmas que a PE teve oportunidade de assessorar como professora de Desenho A e de Oficina de Artes apresentaram excelentes desafios, alguns dos quais foram mais fáceis de ultrapassar, outros foram mais difíceis, mas somos todos humanos. Todos queremos melhorar, todos queremos aprender mais e todos queremos ser úteis neste mundo. O trabalho da PE foi uma forma de devolver ao mundo aquilo que o mundo me dá todos os dias. A PE gostou da interação com os alunos, gostou muito de ter aprendido com eles. Gostou da interação com a Professora Cooperante e gostou imenso de todas as parcerias e das oportunidades de aprendizagem que essas parcerias colocaram às turmas e respetivas professoras.

A escolha do conceito de Metamorfose na arte foi sem dúvida uma escolha muito acertada para envolver os alunos na criação de conhecimento e na forma como os alunos procuraram e adquiriram esse conhecimento. Foi muito importante para levar os alunos a terem mais independência, autonomia, capacidade para criticar, capacidade para criar e capacidade para serem eles próprios através das suas obras de arte e objetos artísticos. Foi muito importante conseguir tirar os alunos da sua zona de conforto e mostrar que o mundo é um lugar desconfortável, mas muito interessante se for encarado com sentido de humor, capacidade para metamorfosear a realidade e criar novos universos.

Foi um ano de poderosas descobertas e de construções para o futuro. Chego ao fim deste ano letivo, durante o qual fiz o meu estágio profissional, mais confiante para o futuro e mais pronta para novos desafios que certamente estão a caminho. Posso conviver com o facto de algumas das tarefas não terem sido perfeitas para todos os alunos, mas nem todos os alunos foram os alunos perfeitos. Todos temos de aprender a viver com as nossas próprias limitações

e a ultrapassar quaisquer problemáticas que se cruzem no caminho. É por isso que a aprendizagem é um processo diário e para a vida. O universo dos dias de hoje exige isso mesmo. Para aproveitar o dia de hoje é preciso aprender no dia de hoje para construir um amanhã mais forte, mais interessante e mais criativo. Como disse a Professora Cooperante quando terminou a entrevista: «Eu acho que a arte é vida».

CONCLUSÃO

Os projetos desenvolvidos nas turmas: 10º J na disciplina de Desenho A e 12ºI de Oficina de Artes da ESHN, tiveram como principal objetivo, estimular o desenvolvimento da criatividade. Nas unidades didáticas houve preocupação de tentar estabelecer estratégias que permitissem aos alunos desenvolver as suas capacidades intelectuais e criadoras. Exemplo disso foi a constante abordagem a obras de arte que permite aos alunos perceber a maneira como os artistas dão forma às ideias e aos sentimentos, aos elementos formais em consonância com os significados e como utilizam os materiais e as respetivas técnicas. Desta forma, o ensino da arte deve introduzir conceitos, ideias e imagens que ajudem os estudantes a descobrir, a selecionar, a combinar e a sintetizar, levando-os a pensar criticamente.

No capítulo anterior já se respondeu extensamente à questão de partida: ***“Pode o conceito de Metamorfose ser tomado como referencial para desenvolver e estimular a criatividade dos alunos em projetos de Desenho?”*** e às 5 sub-questões ou diretrizes de investigação formuladas na problemática.

Acreditamos que se respondeu positivamente a todas essas questões, salientando apenas agora que os maiores problemas detetados, foram a dificuldade dos alunos em passar dos projetos para a execução e a formulação de conceitos e ideias do que queriam fazer no projeto. Neste caso, destacou-se a dificuldade em adaptar certos materiais ao resultado final e à perceção da exequibilidade dos projetos em si. No entanto, todos os alunos conseguiram ultrapassar as dificuldades, e isso demonstra que a resposta a esta questão é positiva, pois pode dizer-se, que segundo os alunos, aprender sobre a metamorfose dos seres vivos e objetos levou-os a sair da zona de conforto ao experimentar todos os tipos de materiais. Também foram adaptados prazos de entrega, com intuito de ganharem responsabilidade, organização de tempo e espaço e até expectativas.

Consideramos, portanto, que esta experiência cumpriu com êxito os **objetivos** a que se propôs, desde logo o de **demonstrar que o conceito de Metamorfose pode ser um referente facilitador da criatividade no Desenho, por oferecer um exemplo de processo criativo** – a permanente transformação de um objeto que vai tomando sempre novas qualidades (objetivo 1).

Também parece evidente que o conceito de Metamorfose pode efetivamente ser um referente facilitador da criatividade no Desenho, por contribuir para a ultrapassagem de bloqueios criativos e inibições por parte de alguns alunos (objetivo 2). Através dos enunciados propostos pela professora os alunos do 10.º ano e do 12.º ano desenharam com intuito de chegar a um

produto final que preenchessem os critérios avaliativos e das aprendizagens essenciais nos quais se enquadra o desenvolvimento da criatividade. O facto de os alunos terem tido progresso na execução dos seus produtos finais seguindo uma sequência e melhorando a cada etapa dessa sequência ou processo, leva a crer que o processo de metamorfose pode inspirar o processo criativo. Os alunos desenvolveram a cada etapa o seu processo de execução e alargaram o seu conhecimento relativamente a técnicas, materiais, conceitos, arte e artistas.

Também se verificou que este tipo de desenho de imaginação floresceu, quando se mostrou aos alunos o que é a metamorfose e todo este conceito aplicado às artes. Existiu uma maior fluidez nos trabalhos dos alunos quando eles compreenderam este conceito no seu todo, pois, puderam fazer vários trabalhos com o estudo das formas (desde as naturais, artificiais, corpo humano, etc.), sempre com o mote da transformação por metamorfose, e em que os alunos tiveram como base trabalhos de artistas que também se dedicaram a este tema.

Finalmente, este estudo demonstrou que o conceito de Metamorfose pode ser um referente para a sensibilização dos alunos para a sustentabilidade, promovendo a adoção de atitudes responsáveis para com o meio ambiente (objetivo 3). Efetivamente, os alunos tiveram uma maior motivação para experimentarem materiais menos convencionais, desafio que abraçaram com entusiasmo, para além de ficarem a conhecer melhor o sardão-da-várzea, uma espécie em vias de extinção.

De acordo com os objetivos desta dissertação, percebe-se que, com a avaliação se evidenciou que as estratégias utilizadas para o desenvolvimento intelectual e artístico dos alunos foram eficazes, o que se veio a refletir na produção dos trabalhos finais de metamorfose. As turmas obtiveram resultados muito positivos, existindo apenas um aluno com classificação abaixo de suficiente em Desenho A para o trabalho de metamorfose.

É de referir que com base nos dados recolhidos por questionário aos alunos e a entrevista feita à Professora Orientadora Cooperante, os trabalhos sequenciais da turma de 10.º ano e o processo de trabalho projectual da turma de 12.º ano sobre metamorfose cumpriram todos os objetivos, pois:

- Um trabalho de desenho sobre a metamorfose pode desenvolver a criatividade dos alunos do secundário durante o trabalho projectual e desenvolvimento do aluno nos trabalhos subsequentes;

- Um trabalho de desenho cujo tema é a metamorfose pode potenciar a criatividade em futuros trabalhos, fazendo a aluno “sair da caixa” ou “pensar fora da caixa” na realização de trabalhos inovadores, inéditos, únicos e criativos;
- Deu a perceber ao professor estagiário como aplicar o tema Metamorfose na Investigação-ação na escola;
- Permitiu ao professor estagiário perceber como utilizar um tema como este na transdisciplinarmente e o benefício que pode trazer;
- Deu a compreender de que modo o desenvolvimento da criatividade no ensino das artes visuais pode ajudar a suprimir as necessidades dos alunos em relação às restantes disciplinas;
- Deu a refletir sobre o papel que os docentes têm no desenvolvimento da criatividade e as consequências inerentes a ela, nas disciplinas de Desenho A e Oficina de Artes;
- Foi possível analisar qual o papel dos alunos na participação, elaboração e implantação de projetos educativos como o de metamorfose na área das Artes Visuais;
- Foi possível ajudar os alunos a adotarem comportamentos facilitadores para a superação das dificuldades auscultadas no meio onde se realiza a prática educativa supervisionada;
- Foi possível potenciar e desenvolver competências de literacia visual através da análise estética e crítica de diferentes narrativas e dos seus objetos artísticos.

Também a auto-avaliação realizada como instrumento de observação demonstrou ser de grande importância pois, permitiu perceber as dificuldades dos alunos e como se encaixavam os conteúdos teóricos e práticos aplicados às competências técnicas na experiência pessoal de cada aluno.

As dificuldades que encontrei inicialmente prendem-se com a necessidade de empatia a criar com os alunos e pelo facto de estar em avaliação o que me deixou um pouco mais tensa. No entanto, tudo correu bem.

Contudo a segunda impressão é de que os alunos gostaram das atividades propostas, embora não gostassem de todos os critérios de avaliação e de todas as diretrizes dos enunciados por terem alguma dificuldade na sua execução.

Por outro, lado é necessário que eles entendam que os professores não são superiores aos alunos e que estamos ali para os ajudar, ao mesmo tempo é preciso que entendam que temos

mais experiência e mais conhecimento, e como tal podermos ser respeitados. Logo de início foi lhes dito que iríamos aprender uns com os outros e que sem a ajuda deles isso não seria possível.

Para além dos resultados, deve-se valorizar o envolvimento e a energia de todos numa sinergia implicada no projeto, pois interessa sim aproximar o aluno da arte e se isso se fizer com entusiasmo, sairemos todos vencedores. Assim considera-se que o trabalho desenvolvido na ESHN foi bastante positivo, uma vez que os alunos para além de atingirem os objetivos definidos na planificação inicial, estiveram sempre empenhados a desenvolver o que lhes propusemos com ânimo e energia. Todas as perguntas da Problemática de Investigação tiveram resposta bastante positivas e todos os objetivos delineados foram alcançados como se pode perceber na triangulação de dados do sub-capítulo 10.3.

Em suma, os professores podem funcionar como facilitadores de criatividade, como o transmissor de um espírito ativo e energia. O que se retira de mais importante no estudo da metamorfose e da criatividade, é que se deve criar um espaço dentro da sala de aula, onde se podem oferecer perspetivas positivas em relação às ideias e conceitos formados pelos alunos, como considerar que todas as ideias criativas são válidas desde que sigam o enunciado, deixando-os ultrapassar limites sem medo de errar.

BIBLIOGRAFIA

Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira (AEHN), (2018/2021). Projeto Educativo.

Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira (AEHN), (2021). Regulamento Interno.

Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1rGOGISPQSOVQN_64XtSU9fhZNX_mKScu/view

Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira (AEHN), (2022/2023). Planos de Estudos e de Desenvolvimento do Currículo. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1bov60EqxFn-v4rUg_AcU5S9L1NVZpf1r/view

Aguirre Arriaga, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*.

Octaedro/EUBUniversidade Pública de Navarra.

Al-Alwan, F. (2009). *The problematic of the philosophical approach in contemporary Fine Critical Discourse*. Aladdin Publications.

Almeida, A. B. (1967). *Ensaio para uma didática do desenho*. Livraria Escolar Editora.

Amhaz M., (1996): *Contemporary art streams*. Publications Company for Distribution and Publishing.

Aqda, M. F., Hamidi, F., & Ghorbandordinejad, F. (2011). The impact of constructivist and cognitive distance instructional design on the learner's creativity. *Procedia Computer Science*, 3, 260–265. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.044>

Arnheim, R. (1993). From pleasure to contemplation, *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 51(2), 195-197. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/431385>

Bachelard, G. (1997). *Lautréamont*. Fondo de Cultura Económica.

Bachelard, Gaston. (2006). *A poética do devaneio*. Martins Fontes.

Barbosa, R. (2020). *Sobre a definição de “arte”*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em DOI:[10.22409/1981-4062/v27i/381](https://doi.org/10.22409/1981-4062/v27i/381)

Barrett, M. (1979). *Educação em arte*. Editorial Presença.

- Baskerville, R. L. (1999). Investigating information systems with action research, *Communications of the Association for Information Systems*: 2(19). 1-32. Disponível em: <https://doi.org/10.17705/1CAIS.00219>
- Benevolo, L. (2001). *História da arquitetura moderna* (3.ª Ed.). Editora Prespectiva S.A.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação* (2.ª Ed.). Instituto Piaget.
- Biesdorf, R., Wandscheer, M. (2011). Arte, uma necessidade humana: função social e educativa. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG*. 2(11). s/p. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v2i11.1199>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Prattice*, 5(1), 7-74. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Branco, M. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Livros Horizonte.
- Briceno, E. A. (1998). La creatividad como un valor dentro del proceso educativo. *Psicologia Educacional e Escolar*, 2(1), 43-51.
- Cabau, Philip. (2012). *O dispositivo desenho: A implementação da prática do desenho no ensino artístico contemporâneo*. Escola Superior de Artes e Design.
- Castro, M. (2013). *Estética e teorias da arte*. Relatório da disciplina apresentado na Universidade dos Açores, para Provas de Agregação, de acordo com o Decreto-Lei nº 239/2007, Artº. 8, ponto 2, b). Universidade dos Açores. Disponível em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2892/1/AgregacaoRELATORIOMariaGabrielaCastro2013.pdf>.
- Cavalheiro, José P. T. (2012). *Os recursos da animação em desenho: Tendências e Práticas do Filme Autoral*. [Tese de Doutoramento]. Universitat Politècnica de València. Facultad de Bellas Artes. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=120426&orden=0&info=link>

- Cintra, R. F., Ribeiro, I., Torrente, M., & Ruas, R. L. (2022). Práticas docentes para a criatividade na educação superior à distância. *Revista de Administração IMED*, 12(2), 50–76. Disponível em: <https://doi.org/10.18256/2237-7956.2022.v12i2.4555>
- Conceição, R. S. G. (2015). *A arte na educação infantil. A importância do desenvolvimento infantil*. [Dissertação de Mestrado] Instituto Superior de Educação e Ciências. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/21565>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e cultura*. 13(2), 455-479. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Coutinho, M. (1994). *O papel do diretor de turma na escola actual*. Porto Editora.
- DEB-ME (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (DEB).
- Derdyk, E. (1989). *Formas de pensar o desenho*. Scipione.
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. Martins Fontes.
- Dewey, John. (1980). Experiência e natureza. Trad. Otávio Rodrigues Paes Leme. In: CIVITA, Vitor (ed.). Dewey. *Abril Cultural*, 1980. Cap. 1, p. 3-28.
- Dewey, John. *The crucial role of intelligence*. In: Southern Illinois University. Later Works of John Dewey, v. 11. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1989. (Collected works of John Dewey). p. 342-344.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais de Educação Visual - 3º Ciclo. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018a). 10.º Ano | *Ensino Secundário – Desenho A*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_desenho_a.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018b). 12.º Ano | *Ensino Secundário – Oficina de Artes*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_oficina_de_artes.pdf

Direção-Geral da Educação. (n.d). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

[Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Perfil_dos_Alunos_a_Saida_da_Escolaridade_Obrigatoria.pdf)

Eça, T. T. (2010). A educação artística e as prioridades educativas no início do século XXI.

Revista Iberoamericana de Educación. 52, 127-146. Disponível em:

<https://doi.org/10.35362/rie520581>

Edwards, Betty. (2005). *Desenhando com o lado direito do cérebro* (9.ª Ed.). Ediouro Publicações.

Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.

Eisner, E. (1986). *The art of educational evaluation...A personal view*. Falmer Press.

Eisner, E. (1998) *The enlightened eye*. Teachers College Press.

Eisner, E. (2002a). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Eisner, E. (2002b). *The educational imagination. On the design and evaluation of school programs* (3rd Ed.). Upper Saddle River: Pearson Education.

Eisner, E. (2002c). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo I. pp. 47-55. Disponível em:

<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110047A/5864>

Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Books.

Books, 2005.Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das Artes sobre a prática da Educação? In: *Currículo sem Fronteiras*. 8(2), 5-17. Disponível em:

<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no2/1.pdf>

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Felicidade, V. I. (2015). *A Importância do Desenho Infantil na Aquisição de Novas Aprendizagens*. [Relatório da Prática de Ensino Supervisionada]. Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.1/7873>

Ferrari, A., Punie, Y., & Cachia, R. (2009). ICT as a driver for creative learning and innovative teaching. In E. Villalba (Ed.), *Measuring Creativity: Proceedings for the Conference "Can Creativity Be Measured?"* (pp. 345–369). European Union. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ernesto-Villalba/publication/280083642_Measuring_creativity_Proceedings_for_the_conferenceCan_creativity_be_measured_Brussels_May_28-29_2009/links/55a75d9708ae410caa752ae5/Measuring-creativity-Proceedings-for-the-conference-Can-creativity-be-measured-Brussels-May-28-29-2009.pdf

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto Editora.

Fisher, R. (2004). What is creativity? In R. Fisher & M. Williams (Eds.), *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum* (pp. 6–20). David Fulton Publishers.

Fisher, R., & Williams, M. (Eds.). (2004). Introduction. In: R. Fisher & M. Williams (Eds.), *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum* (pp. 1–5). David Fulton Publishers.

Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22, 148-153. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02783190009554022>

Fleith, D. S. (2012). Criatividade: Novos conceitos e ideias. Aplicabilidade à educação. *Revista Educação Especial*, 17, 55-61.

Fleith, D.; Almeida, L.; & Peixoto, F. (2011). Validação da escala clima para criatividade em sala de aula. *Estudos de Psicologia*, 28(3), 307-314. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300002>

- Fowler, C. (1996). *Strong arts, strong schools – The promising potential and shortsighted disregard of the arts in american schools*, Oxford University Press.
- Fowler, Frances. (2013). *Policy studies for educational leaders: An introduction*. Pearson.
- Fróis, J. P., Marques, E. & Gonçalves, R. M. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J. P. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística. Abordagens Transdisciplinares* (pp. 201-244). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós Ediciones.
- Gardner, H. (1996). *Cinco Mentis para o Futuro*. Actual Editora.
- Gonçalves, I. (2012). *Diversidade na universidade – estilos de pensamento na resolução de problemas*. [Dissertação de Mestrado] Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/25976>
- Gonçalves, L, Alírio, E. (2005). *Programa de Oficina das Artes*. Ministério da Educação, Departamento de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Greene, M. (1993). Reflections on post-modernism and education. *Educational Policy*, 7(2). 206-211. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0895904893007002>
- Guilford, J. P. (1967) *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Guimarães, Cláudia. (2017). *Transformações ao longo do movimento animado. - a metamorfose*. [Dissertação de Mestrado] Faculdade de Belas Artes. Universidade de Lisboa.
- Hill, J. C. (1985). The teacher as artist: A case for peripheral supervision. *The Educational Forum*, 49(2), 183-187. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0895904893007002005>

- Huyghe R.,(1967): *Sens et destin de l'art*. Tome: 1, De la Préhistoire à l'Art Roman. Flammarion.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2019). *The Cambridge handbook of creativity* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Kemmis, S-, & McTaggart, R., (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kneller, George Frederick. (1978). *Arte e ciência da criatividade* (5ª Ed.). Ibrasa.
- Krishnamurti, J. (1994). *Sobre a aprendizagem e o conhecimento*. Editora Cultrix.
- Lakoff, G., & Johnson, M., (2003) *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Editorial Graó.
- Lobo, M. F. (2019). “*Das Nossas Raízes” O ensino das artes visuais e a abordagem interdisciplinar ao património cultural local*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração. Instituto da Educação.
- Marín Ibañez, R.& De La Torre, S. (1991). *Manual de la creatividad: aplicaciones educativas*. Vicens Vives.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística para Primaria*. Pearson Educación.
- Mesquita, Elza (2012). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. [Tese de Doutoramento] Universidade do Minho. Instituto de Educação. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/19720>
- Molina, Juan José Gómez. (2011). *Las Lecciones del desino* (5ª Ed.). Cátedra.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2005). Os Professores como criadores de contextos sociais para a aprendizagem científica: discussão de novas abordagens na formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 153-183.

- Morokawa, R., (2018). Definir ou não definir arte: objeções à tese da impossibilidade da definição de arte e perspectivas teóricas após Morris Weitz. *ARS (São Paulo)* 16(34), 93-111. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2018.131879>.
- Mouro, V., (2009). *Arte em teoria. Uma antologia de estética*. Edições Humus e Universidade do Minho: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/23667>
- Munro T., (1963). *Evolution in the arts and other theories of culture history*. Cleveland Museum of Art, Tome 3, Distributed by H.N. Abrams.
- Nunes, L. (2015). *Do desenho ao design. No âmbito da disciplina de Oficina de Artes (12.º ano)*. [Relatório da Prática de Ensino Supervisionada], Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/23574>
- Ortega Y Gasset, J. (1996). *A desumanização da arte*. Passagens.
- Ostrower, F. (2008). *Criatividade e processos de criação*. (23ª Ed.). Editora Vozes.
- Ovídio. (2016). *Metamorfoses*. Editora Concreta.
- Pereira, J. 2018. *Os Novos Artistas e o Mercado da Arte em Lisboa*. [Dissertação de Mestrado]. ISCTE. Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/17356>.
- Pereira, Nina C. (1990). *Seis estudos de Psicologia*. Publicações Dom Quixote. Coleção: Nova Enciclopédia. Vol. 6.
- Piaget, J. (1972). *Problemas da Psicologia Genética*. Dom Quixote.
- Piaget, J. (1975). *Problemas de Psicologia Genética* (2.ª Ed.). Dom Quixote.
- Piaget, J. (1978). *Seis Estudos de Psicologia*. Instituto Piaget.
- Pineau, E. (2010). Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. *Revista Educação & Realidade*, 35(2), 89-114. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/14416/8333>

- Pinela, A. B. (2010). *Organização e desenvolvimento curricular*. Edição de Autor.
- Piteira, P. (2013). *Artes visuais e competências sócio-emocionais: instrumento de ensino para uma maior consciencialização*. [Dissertação de Mestrado], Universidade Lusófona. Instituto de Educação.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em ciências Sociais*. Gradiva.
- Ramos, A., Queiroz, J. P., Barros, S. N., & Reis, V. (22 de Fevereiro de 2001). *Desenho A: 10º Ano, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Programa de Desenho A*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documents/Documents_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/desenho_a_10.pdf
- Ramos, A., Queiroz, J. P., Barros, S. N., & Reis, V. (Março de 2002). *Desenho A: 11º e 12º Anos, Curso Geral de Artes Visuais. Programa de Desenho A*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www.aproged.pt/pdf/desenhoa1112.pdf>
- Read, Herbert. (1982). *A Educação pela Arte*. Edições 70.
- Ribeiro, Â. (2005). *A imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/3961>
- Ribeiro, R. A., & Fleith, D. S. (2007). O estímulo à criatividade em cursos de licenciatura. *Paidéia*, 17, 403-416. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000300010>
- Rodrigues, A. L. (2000). *O Desenho*. Editorial Estampa.
- Rogers, C. (1961). *Tornar-se Pessoa*. Moraes Editores.
- Romero, S. C. (2013). La creatividad en educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. *Journal of Sport and Health Research*, 5(2), 221-228. Disponível em: http://www.journalshr.com/papers/Vol%205_N%202/V05_2_9.pdf

- Sanchez-Escobedo, P., Cuervo, A.A., & Rosal, A.B. (2015). *Criatividade Aplicações Práticas em Contextos Internacionais*. Vetor Editora Psico-Pedagógica Ltda.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic. Disponível em:
https://www.academia.edu/36335079/Donald_A_Sch%C3%B6n_The_Reflective_Practitioner_How_Professionals_Think_In_Action_Basic_Books_1984_pdf
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago (pp. 39-83). Rand McNally.
- Serra, R. (1992). *Richard Serra - Weight and Measure 1992*. Tate Gallery.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto. 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação* (Vol. 1). Editora Pactor.
- Silva, L. L. F. D. (2008). Educação pela arte. *Quaderns Digitals – El Portal de Educació*. 54, s/p. Disponível em:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10728
- Silva, M. (2021). *O ensino da arte e o seu contributo para o pensamento crítico*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes. Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/137541/2/513501.pdf>
- Silva, R. C. (2016). *O desenvolvimento da expressão em contexto pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/14216>
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*. Volume 1. Instituto Piaget.
- Sousa, Alberto. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas*. Volume 2. Instituto Piaget.

- Sternberg, R. J., & Lubart, T. L. (1995). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677- 688. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.7.677>
- Sternberg, R.J. & Williams, W.M. (2003). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Asa Editores.
- Sweilem M.,(1984): *Photography and Life*. National Council for Culture. Arts and Letters.
- Telensino (2020a). Teorias não essencialistas. Filosofia 11º Ano. Projeto Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia em parceria com a RTP Madeira. Disponível em https://aia.madeira.gov.pt/images/files/telensino/FILOS_11_Aulas1_2_20e23abril.pdf
- Telensino (2020b). Teorias não essencialistas da arte. Filosofia 11º Ano. Projeto Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia em parceria com a RTP Madeira. Disponível em: https://aia.madeira.gov.pt/images/files/telensino/FILOSOF_11_Aulas_3_e_4_27_e_30_abril.pdf
- UNESCO (2006). *Arts education: the follow-up to the Lisbon World Conference*. UNESCO. Executive Board, 175th. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146577#:~:text=The%20%E2%80%9CWorld%20Conference%20on%20Arts%20Education%20%E2%80%93Building,o f%20arts%20education%20into%20education%20systems%20and%20schools.>
- Uva, B. (2014). *CABe! cowork - ateliê – bar : artistas, empresas e sociedade: projeto sobre um espaço de trabalho e lazer*. [Dissertação de Mestrado] ISCTE-IUL. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/10050>.
- Vale, L. (2010). *Como desenvolver a criatividade do aluno em artes visuais*. [Relatório da Prática de Ensino Supervisionada]. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4301>
- Veludo, Eliana. (2013). *Educação pela arte:um contributo para uma educação multicultural*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/10205>

Vieira, J. (1995). *Desenho e projecto são o mesmo?* (1ª Ed.) Porto: FAUP Publicações.

Vyotsky, L. S. (1999). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho, Diário da República, Série I (2012). - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho, Diário da República, Série I (2018). - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de Agosto, Série I, Parte B, (2000). - Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.

WEBGRAFIA

Castilho, C. (2013). *A educação e a saúde são tarefas de todos os cidadãos. Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia*. Disponível em:

<https://joaodossantos.net/contributos/a-educacao-e-a-saude-sao-tarefas-de-todos-os-cidadaos/>

Castro, Catarina, (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Disponível em:

<https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Christians, Vera, (2022). *METAMORFOSES (cm-sintra.pt)*. Disponível em: [https://cm-](https://cm-sintra.pt/atualidade/cultura/galerias-de-arte/mu-sa-museu-das-artes-de-sintra/exposicoes-2022/metamorfoses)

[sintra.pt/atualidade/cultura/galerias-de-arte/mu-sa-museu-das-artes-de-sintra/exposicoes-2022/metamorfoses](https://cm-sintra.pt/atualidade/cultura/galerias-de-arte/mu-sa-museu-das-artes-de-sintra/exposicoes-2022/metamorfoses)

Escher, M. C., – Sítio oficial. (2017). Disponível em: <http://www.mcescher.com/>

Hardimon, A. (2021). The 5-Step Creative Process. Pearce Center for Professional Communication. Disponível em: <https://pearce.caah.clemson.edu/the-5-step-creative-process/>

Miller, R., (2006). *Educating the Child's "Inner Power"*. Disponível em:

<https://www.educationrevolution.org/blog/education-the-childs-inner-power/>

Porto Editora – metamorfose no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto Editora. [consulta. 2023-12-10]. Disponível em

<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/metamorfose>

Stillman, J. (2014). The 4 Stages of Creativity. Inc. Innovate. <https://www.inc.com/jessica-stillman/the-4-stages-of-creativity.html>

ANEXO 1: ESHN - Calendário Escolar 2022/2023

Quadro 8 – Calendário Escolar 2022/2023

(Fornecido pela AEHN)

ANO LETIVO DE 2022/2023			
Períodos Letivos	Ano/ Ciclo	Início	Termo
1º Semestre	Pré-escolar	15 de setembro	27 de janeiro
	1º Ciclo		
	2º Ciclo		
	3º Ciclo		
	Ensino Secundário	Calendarização de acordo com a gestão das UFCD's a lecionar	
	Educação e Formação de Adultos		
2º Semestre	Todos os Ciclos/Anos	6 fevereiro	7 junho 14 de junho 30 de junho
Interrupções Letivas			
Natal	Todos os Ciclos/Anos	22 de dezembro	2 de janeiro
Carnaval		20 de fevereiro	22 de fevereiro
Páscoa		5 de abril	14 de abril
Interrupção entre semestres		1 de fevereiro	3 de fevereiro

ANEXO 2: ESHN - Planificação Anual de Desenho A 2022/2023

Quadro 9 – Planificação Anual de Desenho A - Ano Letivo: 2022/2023

(Fornecido pela AEHN)

Ano: 10º

Disciplina – Desenho A

ENSINO SECUNDÁRIO

Áreas PASEO Organizadores / Domínios	Aprendizagens Essenciais: Conhecimentos, Capacidades, Atitudes	Ações Estratégicas do Professor	Instrumentos de Avaliação	Tempos
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado Informação e comunicação Linguagens e textos Bem estar; Saúde e ambiente; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo.	Reconhecer os diferentes contextos que experiência como fonte de estímulos visuais enão 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. 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. Respeitar diferentes modos de expressão plástica, recusando estereótipos e preconceitos.	Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem: A compreensão dos contextos culturais em que se inserem as diferentes manifestações artísticas. O conhecimento e a exploração intencional dos elementos estruturais da linguagem plástica e visual. A necessidade de rigor, articulação e uso consistente de conhecimentos, através da seleção de informação pertinente e do estabelecimento de relações intra e interdisciplinares.	Exercícios práticos de avaliação diagnóstica para avaliação de necessidades e estratégias adaptadas ao cumprimento dos conteúdos disciplinares e ao processo de aprendizagens. Exercícios formativos, com base nas diversas formas de registo e na sua realização prática (desenhos de observação, de memória e a partir do imaginário, entre outros). Exploração de diferentes modos e técnicas expressivas através do desenho de contorno, de detalhe,	Ao longo do Ano Letivo 1º Semestre 10ºJ 84 10ºK 85 10ºL 82

Criativo Linguagens e textos Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Consciência e domínio do corpo.		Promover estratégias que motivem a criatividade do/a aluno/a, como por exemplo: Articulação de 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.	gestual, orgânico, automático, geométrico, objetivo/subjetivo, figurativo/ abstrato, esquisso e esboço, entre outros. As relações entre os diferentes elementos da comunicação visual, tais 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	
---	--	--	---	--

INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO Crítico e Analítico; Linguagens textos; Informação e Comunicação.	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 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. Justificar o processo de conceção dos seus trabalhos, utilizando os princípios e o vocabulário específico da linguagem visual. Interpretar a informação visual e construir novas imagens a partir do que vê.	Criação de unidades de trabalho que valorizem a exploração prática assim como o questionamento e a reflexão crítica do desenho. Utilização de uma metodologia faseada no desenvolvimento dos trabalhos de desenho e no processo criativo e inventivo de imagens. Participação em trabalhos e/ou projetos (envolvendo turma, escola e/ou comunidade) que explorem temas transversais a várias disciplinas, de forma a promover a reflexão participada e a ação proactiva sobre questões identitárias e de cidadania democrática. Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos/as alunos/as, através: Da reflexão crítica sobre os conhecimentos e suas interpretações possíveis. Do estímulo da capacidade de agir utilizando processos de pensar e de fazer artísticos como forma de ação e de participação cívica; Da análise dos seus trabalhos e a dos seus colegas, sustentada com os conhecimentos adquiridos em diferentes situações de observação e análise e tendo em conta os seus contextos de elaboração; Da autoavaliação dos seus trabalhos, sustentada pelos conhecimentos adquiridos na disciplina de desenho, utilizando vocabulário específico da linguagem visual.	São então instrumentos de avaliação: - Os desenhos, concretizações gráficas, ou objetos produzidos no âmbito da disciplina; - A concretização da disseminação junto turma, escola ou meio (inclui-se aqui exposições regulares ou pontuais e formais ou informais); - Os trabalhos de pesquisa e a sua defesa.	2º semestre 10ºJ 81 10ºK 83 10ºL 80
--	---	---	--	---

Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Bem-estar, saúde e ambiente EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO Sistematizador/ Organizador Linguagens e textos Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo.	Desenvolver o sentido crítico, face à massificação de imagens produzidas pela sociedade. Utilizar argumentos fundamentados na análise da realidade que experiência (natureza, ambiente urbano, museus e galerias de arte, entre outros). Adequar as formulações expressivas à sua intencionalidade comunicativa e a públicos diferenciados. 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, entre outros modos de experimentação).	Promover estratégias que envolvam, por parte do/a aluno/a: A combinação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e o reflexo individual e colectiva; O 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 colectivo; O reconhecimento da importância do desenho como forma de pensar e de comunicar; À reflexão crítica sobre os conhecimentos específicos da disciplina e suas interpretações possíveis. Promover estratégias que requeiram/induzam, por parte do aluno/a: A compreensão da diversidade cultural e artística possibilitando o reconhecimento valorativo da diferença; A partilha de ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros. Promover estratégias que envolvam, por parte do/a aluno/a: A justificação da intencionalidade das suas composições, referindo o modo como organizou os elementos no campo visual; A integração consciente, nos trabalhos que realiza, dos conhecimentos adquiridos ao longo da aprendizagem; O registo de esboços, notas e reflexões num diário gráfico que deve acompanhar o seu processo de trabalho; A organização de um portefólio (digital e/ou físico) para ilustrar o processo de desenvolvimento do seu trabalho.		
--	---	---	--	--

Questionador Linguagens e textos Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo. Comunicador Linguagens e textos Informação e comunicação; Pensamento crítico pensamento criativo Participativo/ Colaborador Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Relacionamento interpessoal; Pensamento crítico e pensamento criativo; Desenvolvimento pessoal e autonomia.	Utilizar suportes diversos e explorar as características específicas e possibilidades técnicas e expressivas de diferentes materiais (grafites, carvão, ceras, pastéis e pastéis). 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. Produzir registos gráficos de acordo com diferentes variáveis (velocidade, tempo, ritmo, entre outras). 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.	Promover estratégias que motivem o/a aluno/a, como por exemplo: A uma análise crítica dos seus trabalhos e a dos seus colegas, sustentada com os conhecimentos adquiridos em diferentes situações de observação e análise e tendo em conta os seus contextos de elaboração. Promover estratégias que proporcionem ao/a aluno/a oportunidade de: Apresentar um portefólio (digital e/ou físico) em contexto de aula, para explicitar o trabalho desenvolvido; Participar em diversos contextos comunicativos, através do discurso verbal e de intervenções de natureza gráfica/plástica/visual; Participar de forma colaborativa na organização de exposições coletivas em que os seus trabalhos estejam incluídos. Promover estratégias envolvendo tarefas em que, com base em critérios estabelecidos, se oriente o/a aluno/a para: A auto análise e auto avaliação dos seus trabalhos, sustentada pelos conhecimentos adquiridos, utilizando vocabulário específico da linguagem visual; O desenvolvimento do nível de auto exigência, no contexto das aprendizagens e da elaboração dos seus trabalhos.		
--	--	---	--	--

Responsável/Autónomo Raciocínio e resolução problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo Relacionamento interpessoal Desenvolvimento pessoal e autonomia Bem-estar, saúde e ambiente Saber científico, técnico e tecnológico Consciência e domínio do corpo. Autónomo Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo Relacionamento interpessoal Desenvolvimento pessoal e autonomia Bem-estar, saúde e ambiente Saber científico, técnico e tecnológico Consciência e domínio do corpo		Promover estratégias que proporcionem oportunidades para o/a aluno/a: Colaborar em trabalhos ou projetos coletivos, utilizando a linguagem do Desenho e das Artes Visuais; Participar em projetos de trabalho (turma/escola/comunidade), partindo da abordagem de temas transversais ou que integrem conteúdos de várias disciplinas; Conceber e organizar exposições coletivas com os seus trabalhos e/ou projetos desenvolvidos de forma multidisciplinar.		
---	--	---	--	--

Cuidador de si e do outro Informação e comunicação Relacionamento interpessoal Desenvolvimento pessoal e autonomia Bem-estar, saúde e ambiente Auto avaliador (transversal às áreas)	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.	Promover 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 auto-regulação; O respeito pelos prazos estabelecidos para a execução do trabalho solicitado pelo/a docente. Promover estratégias que induzam: À organização e preservação dos espaços, bem como dos materiais e equipamentos, de acordo com as regras elaboradas em grupo e/ou pelo/a docente. À disponibilidade de estar atento às necessidades dos seus pares e da comunidade, podendo exercer formas de participação. À valorização dos saberes do outro, compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar e argumentar as suas ideias.		
Observações: serão desenvolvidas unidades de trabalho, propostas abertas e flexíveis. Os conteúdos programáticos serão convocados ao longo dos três períodos, com abordagens diferentes e após observação de resultados. A ordem da abordagem das unidades ao longo do período poderá não ser sequencial. As estratégias deverão ser pontualmente adaptadas às especificidades das turmas, bem como às oportunidades/propostas de projetos resultantes de entidades exteriores à escola (Associações, Câmara Municipal, etc.)				

ANEXO 3: ESHN – Planificação Anual de Oficina de Artes 2022/2023

Quadro 10 – Planificação Anual de Oficina de Artes - 10.º Ano - Ano Letivo: 2022/2023

(Fornecido pela AEHN)

Áreas do PASEO Organizadores / Domínios	Aprendizagens Essenciais Conhecimentos, Capacidades, Atitudes	Ação estratégica do Professor	Instrumentos de Avaliação	Tempos
Componente experimental Estudo concetual baseado nas artes contemporâneas Desenvolver competências pessoais, cívicas e colaborativas através da linguagem das artes visuais Experimentação de diferentes formas de registo que permita conhecer o comportamento e as sensações estéticas dos diferentes materiais inerentes às artes plásticas. A transdisciplinaridade e a multimodalidade baseada no pensamento, expressão e projeto, onde o processo deve ser valorizado APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	Analisar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais, mobilizando diferentes critérios estéticos; Demonstrar consciência e respeito pela diversidade cultural e artística; Compreender as características da linguagem das artes visuais em diferentes contextos culturais; Compreender o desenho como forma de pensamento comunicação e criação nas variadas áreas de produção artística, tecnológica e científica; Conhecer em profundidade processos artísticos como modo de intervenção na sociedade e comunidade; Aplicar com fluência a gramática da linguagem visual; Dominar o desenho como forma de pensamento e comunicação;	Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem: Rigor, articulação e uso consistente de conhecimentos; - Seleção de informação pertinente; - Organização sistematizada das ideias e decisões autónomo das tarefas a realizar; - análise de obras de arte identificando os seus elementos e intenções; - Tarefas de verificação e consolidação, associadas a compreensão e uso de saber, bem como a intencionalidade do trabalho artístico; - Estabelecer relações Intra e interdisciplinares. Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos: - Imaginar hipóteses face a um fenómeno ou evento; - Imaginar alternativas a uma forma tradicional de abordar uma situação-problema; - Criar um objeto, bidimensional ou tridimensional, face a um desafio; - analisar obras de arte com diferentes pontos de vista, concebendo e sustentando um ponto de vista próprio; - fazer predições; - usar modalidades diversas para expressar as aprendizagens (por exemplo, escultura, pintura, desenho, vídeo); - criar soluções estéticas criativas e pessoais. Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo em: - Mobilizar o discurso (oral ou escrito) argumentativo (expressar uma tomada de posição, pensar e apresentar argumentos e contra-argumentos, rebater os contra-argumentos);	Exercícios experimentais de avaliação diagnóstica; Exercícios formativos; Projetos e metodologias Ideias e projetos concetuais e a sua relação com o mundo contemporâneo (questões e abordagens cívicas, identitárias e colaborativas através da linguagem das artes plásticas) Observação direta dos vários momentos e das intervenções/reflexões e ideias do aluno quanto ao trabalho prático realizado em sala de aula e outros espaços; Os trabalhos de pesquisa e a natureza das respetivas fontes. Assim como a sua defesa por parte dos alunos; Relatórios escritos; Diário de bordo	1º Semestre 12º I 1º Turno 48 Aulas 2º Turno 51 Aulas 12º H 1º Turno 51 Aulas 2º Turno 48 Aulas

Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado: Linguagem e textos; Informação e comunicação; Bem-estar saúde e ambiente; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo. Criativo: Linguagens e textos; Raciocínio e resolução de problemas; Consciência e domínio do corpo. INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO Crítico/Analítico Linguagens e textos; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Bem-estar, saúde e ambiente. EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO Crítico/Analítico: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Bem-estar, saúde e ambiente.	Refletir sobre temas de identidade e do cotidiano utilizando referências da arte contemporânea; Dominar processos de questionamento; Comunicar, utilizando discursos multimodais recorrendo a técnicas variadas; Interpretar a multiplicidade de respostas das artes visuais na contemporaneidade; Interpretar vivências de modo a construir narrativas que se podem concretizar nas variadas áreas da produção artística contemporânea; Refletir sobre vivências que tenham tido mostras de arte; Manipular com intencionalidade os diferentes processos artísticos; Dominar as diferentes fases metodológicas de desenvolvimento de um projeto, nas diversas áreas em estudo; Intervencionar criticamente, no âmbito da realização plástica, na comunidade em que está inserido; Transformar os conhecimentos adquiridos nos seus trabalhos de um modo pessoal; Elaborar discursos visuais informados e criativos utilizando metodologias de trabalho faseadas;	- Discutir conceitos ou factos numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar, incluindo conhecimento disciplinar específico; - Analisar obras de arte com diferentes pontos de vista; - Problematicar situações; - Analisar factos, teorias, situações, identificando os seus elementos ou dados, em particular numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar. Promover estratégias que envolvam por parte do aluno: - Tarefas de pesquisa sustentada por critérios, com autonomia progressiva; - Incentivo à procura e aprofundamento de informação; - Recolha de dados e opiniões para análise de temáticas em estudo. Promover estratégias que requeiram/induzam por parte do aluno: - Aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes; - promover estratégias que induzam respeito por diferenças de características, crenças ou opiniões; - Confrontar ideias e perspetivas distintas sobre abordagem de um dado problema e ou maneira de o resolver, tendo em conta, por exemplo, diferentes perspetivas culturais, que sejam de incidência local, nacional ou global. Promover estratégias que envolvam por parte do aluno: - tarefas de síntese; - Tarefas de planificação, de revisão e de monitorização; - Registo seletivo; - Organização (por exemplo, construção de sumários, registos de observações, relatórios de visitas segundo critérios e objetivos); - Elaboração de portefólio - promoção do estudo autónomo com o apoio do professor, identificando quais os obstáculos e formas de os ultrapassar. Promover estratégias que impliquem por parte do aluno: - Ações solidárias para com outros nas tarefas de aprendizagem ou na sua organização /atividades de entreajuda; - Posicionar-se perante situações dilemáticas de ajuda a outros e de proteção de si; - Disponibilidade para o autoaperfeiçoamento.	Interesse pela experimentação e domínio de materiais e técnicas de expressão plástica; Observação direta com registos escritos, no âmbito dos descritores/níveis de desempenho, critérios de avaliação transversais e específicos da disciplina; Avaliação do processo, desenhos/estudos e metodologia projetual; A concretização da disseminação do trabalho realizado junto da turma, escola ou meio exterior/ Integram-se aqui exposições regulares ou pontuais e formais ou informais, projetos individuais e de grupo); Momentos de autoavaliação dos alunos baseada na identificação de necessidades e nas suas dificuldades (pontos fortes e pontos fracos); Hétero avaliação; Acompanhamento individual direto e indireto (comunicação à distância); Questionamento e <i>feedback</i>; Apresentação e defesa dos trabalhos práticos (escrita	2º Semestre 12º I 1º Turno 57 Aulas 2º Turno 51 Aulas 12ºH 1º Turno 48 Aulas 2º Turno 42 Aulas
--	--	--	---	--

	Romper limites para imaginar novas soluções; Experimentar materiais, técnicas e suportes com persistência; Concretizar projetos artísticos temáticos individuais e de grupo partindo do desenho; Dinamizar intervenções artísticas colaborativas no âmbito da cidadania e da sustentabilidade pessoal, social e ambiental; Apresentar publicamente um portefólio de produto em forma digital e física; Organizar exposições com os projetos e produções multidisciplinares. Compreender os contextos culturais em que se inserem as diferentes manifestações artísticas; - O conhecimento e a exploração intencional dos elementos estruturais da linguagem plástica e visual; A necessidade de rigor, articulação e uso consistente de conhecimentos, através da seleção de informação pertinente e do estabelecimento de relações interdisciplinares, tais como a História e Cultura das Artes a Filosofia, o Português e outras;	Promover estratégias que motivem a criatividade, como por exemplo: - Articulação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente a descoberta, interrogação a aprendizagem prática e a compreensão concetual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva; promover o interesse dos alunos pelas matérias práticas e pela identificação de fenómenos artísticos ao longo da história, a partir do uso das tecnologias de informação, imprensa escrita, bibliografia específica, exposições, encontros com artistas, etc. para aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das áreas de aprendizagem e diferentes linguagens artísticas. - Demonstrar a vantagem da metodologia faseada no desenvolvimento dos trabalhos e no processo criativo e inventivo a partir de exemplos/referências artísticas nacionais e internacionais; - Induzir à participação em trabalhos e/ou projetos (envolvendo turma, escola e/ou comunidade) que explorem temas transversais a várias disciplinas, de forma a promover a reflexão participada e a ação proactiva sobre questões identitárias e de cidadania democrática; - Estimular a capacidade de agir utilizando processos de pensar e de fazer artísticos como forma de ação e de participação cívica; Promover estratégias que combinem atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta, a interrogação a aprendizagem prática e a compreensão concetual, a expressão pessoal e o reflexo individual e coletiva; - À compreensão da diversidade cultural e artística possibilitando o reconhecimento valorativo da diferença. A partir da exploração de temas tradicionais e identitários, artefactos e algumas influências por exemplo em obras de artes e outras linguagens artísticas, através de exemplos de ações observadas e publicadas / imprensa e outras;	e oralidade), com reflexão e fundamentação crítica; Observação dos comportamentos e atitudes a partir de Registos de avaliação diversificados de acordo com determinados momentos tabelas de avaliação diversificadas.	
--	--	---	--	--

		- A partilha de ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros, pela apresentação e defesa de trabalhos individuais ou de grupo; - O registo de esboços, notas e reflexões num diário gráfico que deve acompanhar o seu processo de trabalho; - A organização de um portefólio fotográfico para ilustrar o processo de desenvolvimento do seu trabalho; - A análise crítica dos seus trabalhos e os dos seus colegas, sustentada com os conhecimentos adquiridos em diferentes situações de observação e análise e tendo em conta os seus contextos de elaboração. Promover a participação em diversos contextos comunicativos, através do discurso verbal e de intervenções de natureza gráfica/plástica/visual. Por exemplo em encontros com artistas plásticos, visitas de estudo, etc. - Participar de forma colaborativa na organização de exposições, instalações coletivas, etc. - Incentivar ao nível de autoexigência e autonomia no contexto das aprendizagens e da elaboração dos trabalhos. - Colaborar em projetos coletivos, escolares e da comunidade local, utilizando a linguagem do Desenho e das Artes Visuais; - Conceber e organizar exposições coletivas com os seus trabalhos e/ou projetos desenvolvidos de forma multidisciplinar e inter turmas. Promover a interiorização de métodos de trabalho individual, a autorregulação, o respeito pelos prazos estabelecidos. Promover a organização e preservação dos espaços, bem como dos materiais e equipamentos, de acordo com as regras elaboradas em grupo e/ou pelo/a docente; - À disponibilidade de estar atento às necessidades dos seus pares e da comunidade, podendo exercitar formas de participação; - À valorização dos saberes do outro, compreendendo as suas intenções, ajudando-o a expressar e a argumentar as suas ideias;		
--	--	---	--	--

ANEXO 4: Calendário da PES

Quadro 11 – Calendário PES

(Autoria: Cláudia Gigante)

2022 - 2023						
	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março
1		Feriado	Feriado		IL	
2		Obs. Des. - 2h; Obs. O.A. - 1h			IL	Colagens - 3h
3	Reunião Núcleo PES - 3h	Obs. Des. - 2h; Obs. O.A. - 1h		Sardão O.A. - 3h	IL	Colagens - 3h
4				3ª Fase C. Humano 2h - Sardão O.A. 3h		
5				3ª Fase - Corpo Humano 3h		
6			P. L.: Fase Sardão O. A. - 3h	3ª Fase - Corpo Humano 3h		
7			P. L.: Des. 2h - Entregas e Avaliações			
8		Observação Oficina A. 12l - 3 h	Feriado		4ª Fase - Ambiente Teatro 2h; R.Pais 1h	
9		Obs. Des. - 2h; Obs. O.A. - 3h			4ª Fase 2h; 5ª Projeto Final - Rosto 1h	
10	Montagem Exposição - 6,5 h	Observação Des. 10J - 2h		Ilustrador Profissional - 3,5h	4ª Fase 2h; 5ª Projeto Final - Rosto 1h	Colagens; Avaliações
11		Feriado		3ª Fase - Corpo Humano - 2h		
12				3ª Fase - Corpo Humano - 3h		
13	Observação Des. 10J - 3h			3ª Fase - Corpo Humano - 3h		
14		Reunião Intercalar 10ºJ - 1h30m	Obs. Des. - 2h; Fase Sardão O. A. - 3h		Obs. GD 2h; Obs. HCA 2h	
15			Visita ao Teatro 10J - 9h		5ª Projeto Final - Rosto 2h	
16		P. Lectiva: Des. 1ª Fase - 2h			5ª Projeto Final - Rosto 3h	Aula Observada
17		P. Lectiva: Des. 1ª Fase - 3h			5ª Projeto Final - Rosto 1h	
18	Observação Oficina A. 12l - 3 h	P. Lectiva: Des. 1ª Fase - 3h		4ª Fase - Ambiente Teatro - 2h		
19	Obs. Des. - 2h; Obs. Oficina A. 12l - 1 h			4ª Fase - Objetos, Contextos e Amb. Teatro - 3h		
20				4ª Fase - Objetos, Contextos e Amb. Teatro - 3h	Carnaval	
21					Carnaval	
22		Visita Estudo: CEA - 3h			Carnaval	Exposição de Trabalhos
23		P. L.: 2ª Fase Des. - 2h; Obs. O.A. - 3h			5ª Projeto Final - Rosto 3h	Exposição de Trabalhos
24		P. Lectiva: Des. 2ª Fase - 3h		Apresentação Sardão - 2h; Joana Maia - 1h	5ª Projeto Final - Rosto 3h	Exposição de Trabalhos
25		P. Lectiva: Des. 2ª Fase - 3h		Joana Maia - 1h; Apresent. Sar. O.A. - 1h		
26				Ricardo Barbeito - 2h		
27				Falou-se de Avaliações em Aula - 1h		Exposição de Trabalhos
28						Exposição de Trabalhos
29		P. L.: Fase Sardão O. A. - 3h				Exposição de Trabalhos
30		P. L.: 2ª F. Des. - 2h; P. L.: Sardão O.A. - 3h		Reunião 10ºJ CT - 2h		Exposição de Trabalhos
31				Reunião 12ºJ CT - 2h		Exposição de Trabalhos

P. – Prática; L. – Letiva; Obs. – Observação de Aulas; Des. – Desenho; CT – Conselho de Turma; R. – Reunião; CEA – Centro de Educação Ambiental; O.A. – Oficina de Artes

ANEXO 5: Flexibilidade Curricular – Teatro – Turma 10º J

Turma 10º J

Flexibilidade curricular

título: *Teatro – espaço de cidadania*

Metodologia - trabalho de projeto:

- . Refletir acerca do pensamento crítico;
- . Ler e debater textos de teatro que expressam o pensamento crítico, em vários momentos da História;
- . Experienciar a arte do teatro: visita de estudo ao teatro romano de Lisboa; assistir a uma peça de teatro contemporâneo, sobre a educação, no teatro S. Luís em Lisboa);
- . Produzir pequenos textos de opinião crítica, com base nas reflexões feitas no arranque do projeto, sobre o tema geral e sobre a experiência em particular; produzir objetos visuais (máscaras, desenhos e outros); redigir/apresentar o projeto final.
- . Preparar, como coletivo/turma, uma apresentação pública do projeto, para os encarregados de educação.

Competências a priorizar:

Pensamento crítico e pensamento criativo;
Informação e comunicação.

Articulação Transversal:

Filosofia (o pensamento crítico);
Português (o teatro de Gil Vicente – a crítica social);
HCA (o teatro na Antiguidade – edifício, texto e representação - a formação dos cidadãos);
Desenho – imagens a partir das experiências artísticas no teatro;
Inglês – a juventude e a educação – análise crítica.

Instrumentos de avaliação:

- Relatórios;
- Portfolio;
- Trabalho de projeto.

Instrumentos de registo:

- Grelhas de registo de avaliação das competências;
- Grelhas de registo de atividade;
- Grelhas de Observação;
- Grelhas de autoavaliação.

ANEXO 6: Ficha – Grelha de Avaliação do Teatro – 15/12/2022

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Desenho A – 10º J

Local: Teatro São Luiz
Nome da Peça: “Má Educação”

ESPAÇOS FÍSICOS

ACESSO GERAL DO PÚBLICO

1. Receção: O que existe (balcões, espaço de circulação, cor, placares c/ informação, objetos, etc...)
2. Sala de espectáculo: o que existe (palco, cadeiras, características da sala, objetos, etc...)
1. _____ _____
2. _____ _____

SALA DE ESPECTÁCULO

Descrição do ambiente físico observado (perspetivas, texturas, luz-sombra, claro-escuro, cor, simetrias e, ou assimetrias, público, mobiliário, etc...)

SOBRE A PEÇA:

Observação e descrição física do que observa, por escrito: palco, tipo de cenários, cor, Luz, claro-escuro, Luz-Sombra, objetos, personagens/atores, traje/figurinos, acessórios, etc...

Descrição sintética: materiais e texturas, mobiliário, palco, perspectivas, fisionomia dos personagens/atores, expressividade dos atores (rosto, corpo, etc...)

Breve reflexão visual sobre a Peça de Teatro e o Ambiente Envolvente (Com opinião a destacar o mais interessante).

Aluno:

10º J

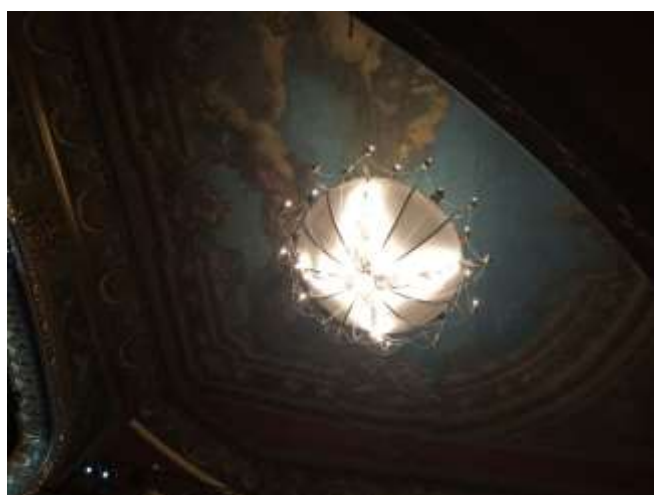
ANEXO 7: Fotografias da Visita de Estudo ao Teatro – 15/12/2022

Figura 113 à 119 – Teatro Romano de Lisboa.
Fotografias de Cláudia Gigante





Figura 120 à 122 – Teatro São Luiz.
Fotografias de Cláudia Gigante



ANEXO 8: PowerPoint de Suporte a Desenho A – 10º ano

Os slides deste anexo encontram-se dispostos na vertical segundo as setas.



Metamorfose

não é mudança de forma física e/ou moral; é BOTÂNICA: modificação operada em certos órgãos vegetais, como a transformação dos estames em pétalas, e vice-versa; é ZOOLOGIA: alteração profunda que sofrem certos animais durante o seu desenvolvimento pós-embriônico (Do gr. metamorphosis: «mudança de forma», pelo lat. metamorphosis: «ide»)
(Dicionário da Língua Portuguesa, 2008)

- a **transformação** é um processo doloroso;
- implica sair da **zona de conforto**;
- a **mudança** é intrínseca à vida.



Estrutura

- Introdução
- Fase 1 - Aparentamento e Esboço Formas Artificiais
- Fase 2 - Estudo das Formas Naturais
- Fase 3 - Estudo do Corpo Humano
- Fase 4 - Estudo de Objetos, Contextos e Ambientes de Teatro
- Fase 5 - Projeto Final O Rosto
- Critérios de Avaliação
- Conclusão

Proposta de exercício:

- Que personagem animal ou objeto escolheriam para se **auto retratarem**?
- Que objetos portadores de **memórias e emoções** elegeriam?

Francis Bacon, 1963, para o livro 'Painting into words', 1963
Francis Bacon, 1963, para o livro 'Painting into words', 1963



A fantasia, a invenção e a criatividade pensam; a imaginação vê.
(Munari, 2021)

Enunciado - Exemplos

Fase I

Esboço e Apontamento Formas Artificiais (15' tempo)

Estudo das Formas artificiais

- Formas geométricas elementares;
- Caixa imaginária transparente;
- Linhas reguladoras.



Adolf Hölzel, 'Studien über die Formen künstlicher Körper', 1902. (Foto: G. Hölzel, Berlin)

O Apontamento

- Registo Rápido
- Desenho Sucinto de destreza
- Captação rápida e eficaz do observado



Estudo das Formas artificiais

- Sombra/Luz
- Volumetria
- Perspectiva
- Proporção



Georges Moreau, 'Still Life with Glass', 1911. (Foto: G. Moreau, Paris)



Georges Moreau, 'Still Life with Glass', 1911. (Foto: G. Moreau, Paris)

O Esboço

- Registo trabalhado e claro
- Idealização da imagem futura
- Descrição detalhada de informação visual



Exemplos - Exploração dos objetos

- sólidos geométricos
 - linhas reguladoras
 - relação luz/sombra
- Materiais que se pode utilizar:
- grafite, sanguine, canetas



Exemplos - Estrutura dos objetos



- análise interna e externa;
- estrutura física e visual;
- linhas reguladoras, intensidade e expressividade do traço.

Exercício 2 - Desenho de Memória (50 minutos)



Observar a imagem de Natureza Morta, projetada de forma sequencial durante 10 segundos a 1 minuto cada e reproduzir de memória cada uma em traço de apontamento rápido em 5 minutos no máximo.

- Captar o máximo de informação
- Dar prioridade ao geral

Técnicas a utilizar:

- Traçado, linha, trama

Materiais a utilizar:

- Riscador à escolha (grafite, caneta...)
- Suporte A3.

Exemplo - Estrutura dos objetos



Técnicas que se podem utilizar:

- trama, traçado, ponto, mancha ou linha

Materiais que se pode utilizar:

- grafite
- lápis de cor
- sanguinas
- canetas



Exercício 1
Estudo de vários objetos do quotidiano (60 minutos/2 tempos)



Execução de vários estudos de objetos (60 minutos cada)

- Considerar Luz/Sombra
- Proporção
- Dar prioridade à forma geral

Técnicas a utilizar:

- Linha, Mancha, trama

Materiais a utilizar:

- Riscador à escolha (grafite, caneta...)
- Suporte A4






Exercício 4 - Desenho de Pormenor (15 minutos - 1/2 tempo)

• **Desenhar a Pedra**

Trabalhar as diversas técnicas procurando transmitir expressivamente as características físicas (textura, forma, massa e dureza).

Pode ser uma representação:

- Expressiva e gestual de elementos mais orgânicos e curvilíneos;
- Rigorosa e detalhada para captar a estrutura e a morfologia da pedra.



Exercício 5 - Diário Gráfico (treino de apontamento e pormenor)

Rasurar 3 registos de apontamento diferentes, um de apontamento e outro de pormenor, no diário gráfico

- Ter em atenção a colocação na página;
- Dar prioridade à forma e à proporção geométrica;

Técnicas a utilizar:

- Traçado, linha

Materiais a utilizar:

- Caneta ou marcador
- Suporte Diário Gráfico

Exercício 9 - Desenho de Contorno (15 minutos - 1/2 tempo)

Reprodução de desenhos focando apenas no contorno (5/7 minutos cada)

- Ter em atenção a colocação na página;
- Dar prioridade à forma e à proporção geométrica;

Técnicas a utilizar:

- Traçado, linha

Materiais a utilizar:

- Riscador à escolha (grafite, caneta...)
- Suporte A3

Fase 2

Estudo de Formas Naturais

(7 tempos)

Estudo das Formas naturais

- Elementos vegetais
- Conchas bivalentes
- Conchas univales
- Pedra

"...conduzir por dentro as suas personalidades, contrariando pelas alças, mais simples e mais belas do exterior, para não passar a pouco, gradualmente, até ao conhecimento das suas estruturas, a atividade de um sentido natural entre aqueles que não se poderiam nada dizerem com tanta exatidão!"
(José Decabele, 1937).



Planta, 1937. Aspidistra (1937) de José Decabele (1937) de José Decabele (1937) de José Decabele (1937)

Exercício 1 - Exploração de detalhes



Árvore, 1937. Árvore (1937) de José Decabele (1937) de José Decabele (1937) de José Decabele (1937)

Desenhar uma árvore e explorar as suas texturas:
- Casca
- folhas
- flores
- ramagem



Árvore, 1937. Árvore (1937) de José Decabele (1937) de José Decabele (1937) de José Decabele (1937)

Técnicas a utilizar:

- trama, traçado, ponto, mancha ou linha

Materiais a utilizar:

- grafite

Estudo das Formas naturais

- Elementos vegetais

A simplificação das formas nos seus componentes geométricos básicos permite estruturar e reduzi-los à sua essência formal.

- Exploração de detalhes, estrutura, textura
- Desenvolvimento bidimensional e tridimensional



Flor, 1937. Flor (1937) de José Decabele (1937) de José Decabele (1937) de José Decabele (1937)

Exercício 1 - [Exemplos]



Figura 1 - Exemplos de Texturas

Fonte:

https://www.pinterest.com/pin/1000000000000000000/



Figura 2 - Texturas de um Tronco

Fonte: https://www.pinterest.com/pin/1000000000000000000/

Estudo das Formas naturais



Desenho de Placa, 1937. Placa (1937) de José Decabele (1937) de José Decabele (1937) de José Decabele (1937)

- Conchas bivalentes e univales

As suas formas, texturas e qualidades gráficas permitem estudar:

- relação luz-sombra e como esta relação ajuda na percepção da forma e do volume;
- estruturas tridimensionais mais complexas (Ex: caracóis, búzios).

"...a arte de proporção, de luz, de sombra e de perspectiva, que é a primeira condição para desenhar um objeto, de uma relação com a luz, a sombra e a perspectiva, e a segunda, a relação com a luz, a sombra e a perspectiva, e a terceira, a relação com a luz, a sombra e a perspectiva..."
(José Decabele, 1937)

(José Decabele, 1937)

Exercício 2 - Ampliação e Exploração de pormenor



Flor, 1937. Flor (1937) de José Decabele (1937) de José Decabele (1937) de José Decabele (1937)

Seccionar uma quadrícula de 5x5 cm do desenho do exercício anterior. Desenhar os elementos vegetais em grande escala de modo a perderem a sua forma original.

Materiais a utilizar:

- lápis grafite
- lápis de cor/aguarela
- Suporte papel 42x42 cm

Fase 3

Estudo do Corpo Humano

(60 tempos)

Estudo do Corpo Humano

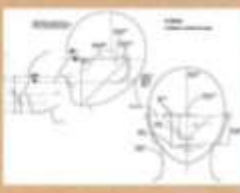


O mais conhecido é o Cânone das 7 cabeças de Dürero de 1528, no entanto hoje usa-se o Cânone das oito cabeças.

Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/1000000000000000000/>

Estudo do Corpo Humano

O cânone mais antigo remonta ao período do antigo Egito, sendo o homem representado a altura de 17 dedos medidos a partir da altura, teve mais ênfase os princípios estéticos gregos do período do Renascimento, período em que o Homem era feito como medida de todas as coisas.

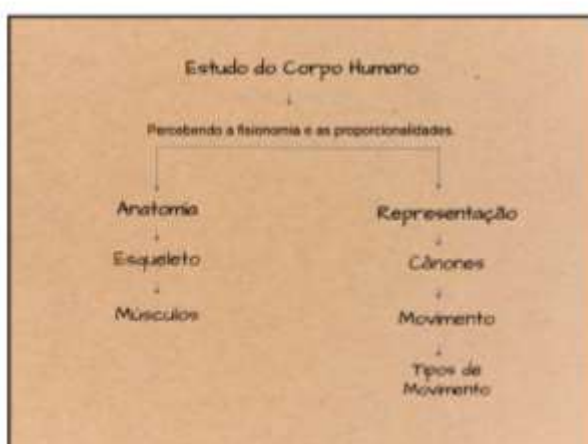
Representação das proporções das partes do corpo humano, de acordo com o cânone de Dürero, 1528.

Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/1000000000000000000/>

Estudo do Corpo Humano



Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/1000000000000000000/>



Exercício 1 - Trabalho Individual



Desenho de observação.

Observando um modelo em 2 diferentes poses.

2 registros com diferentes ângulos.

Compreender a estrutura e a forma, anatomia, proporcionalidade e movimento.

As técnicas a utilizar serão o grafite, com tinta, massa ou gesso.

Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/1000000000000000000/>

Exercício 2 - Trabalho individual



Depois do Exercício 1 passe ao Exercício 2.

Reger no Exercício 1 anterior e faz uma variação, uma composição por metamorfoses.

Podem nesta fase aplicar técnicas mistas (2 a 3 materiais): guaches, aquarelas, tintas acrílicas, carvão, lápis de cor e colagem de recortes.

Colar uma composição metamórfica interpretativa de uma figura humana realista num fundo.

Figura "Os Metamórficos". A metamorfose humana através da mão do artista.
Nota: "O uso de materiais mistos para a representação de uma figura humana realista." (2008)

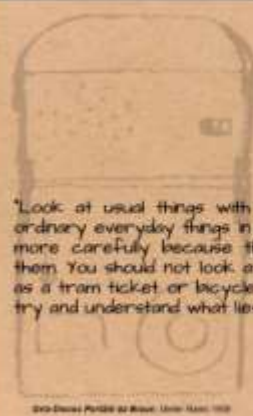
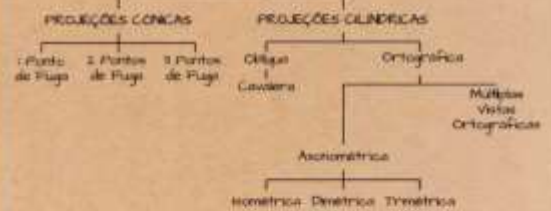
ESTUDO E REPRESENTAÇÃO DE OBJETOS



Fase 4

Estudo de objetos, contextos
e ambientes de Teatro
(9 tempos)

SISTEMAS DE REPRESENTAÇÃO GRÁFICA



Olhem para as coisas habituais com olhos incomuns, o que significa olhe para as coisas normais do dia-a-dia de uma forma diferente, estudando-as com mais cuidado porque há sempre algo por trás delas.

"Look at usual things with unusual eyes, meaning look at ordinary everyday things in a different way, studying them more carefully because there's always something behind them. You should not look at the most ordinary things such as a tram ticket or bicycle pedal with disregard, you must try and understand what lies behind them."

Vico Magistretti
2008

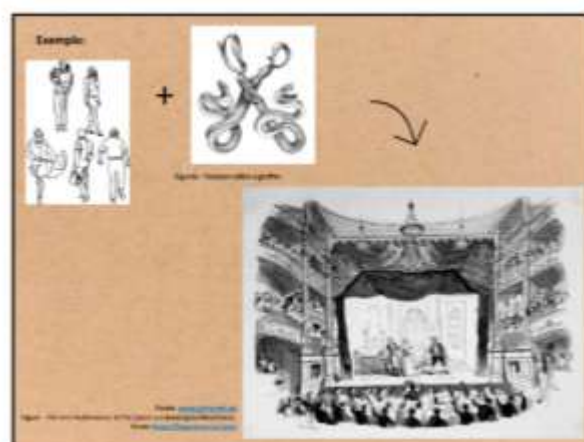
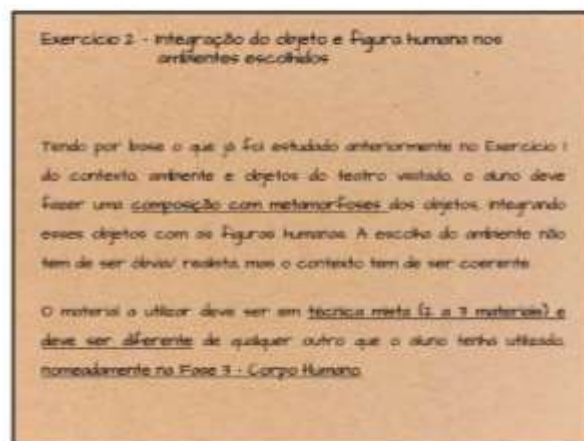
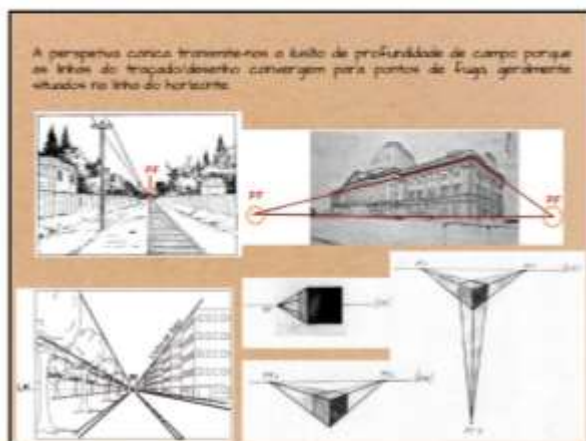
© 2008 Design Portfolio of Vico Magistretti, Milan, Italy, 1908

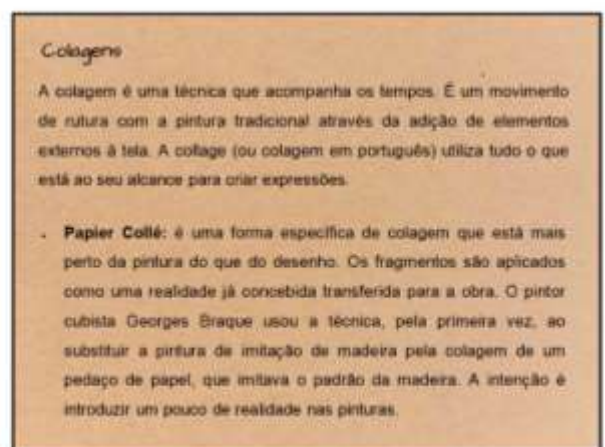
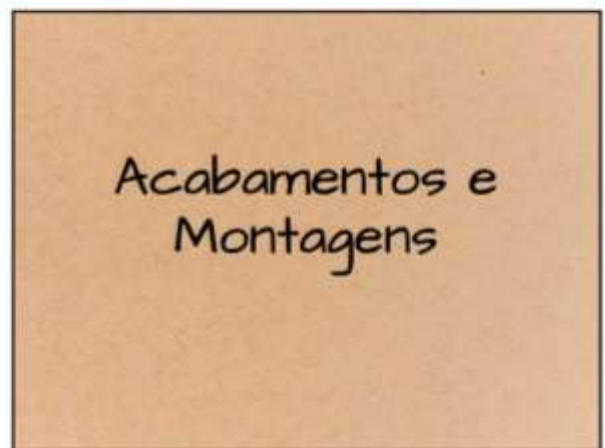


"A perspectiva é para a pintura o que a rédea é para o cavalo, o leme de um navio."

Leonardo da Vinci

© perspectiva de Leonardo da Vinci, 1490







Materiais e Utensílios

- Xifete ou tesoura
- Placa de corte
- Trabalhos feitos na Fase I (elementos artificiais)

Processo de colagem

- Selecionar os melhores e mais relevantes desenhos.
- Cortar os desenhos em pedaços de papel para criar uma boa composição.
- Depõe os recortes na folha 42x42 de forma a criar essa composição.
- Cola os recortes um a um (tem atenção ao centro e as margens de forma a ficar com uma boa disposição dos elementos)



Crítérios de Avaliação

Aprendizagens essenciais:

Domínio (30%)
Apropriação e reflexão

Reconhecer os diferentes contextos 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;

Respeitar diferentes modos de expressão plástica, recusando estereótipos e preconceitos.

Domínio (30%)
Interpretação e Comunicação

Reconhecer a importância dos elementos estruturais da linguagem plástica na análise de imagens de diversas naturezas e na elaboração e experimentação de desenhos através do **desenho**, **conceitos e temáticas próprios/as de manifestações artísticas contemporâneas**, a partir de contextos reais observados, **de imagens sugeridas e/ou de pontos de partida imaginados**;

Domínio (40%)
Experimentação e Criação

Utilizar diferentes modos de registo;

Explorar intencionalmente as escalas dos objetos ao nível da representação e da composição;

Instrumentos de Avaliação:

- **Trabalho individual:** desenhos, esboços, apontamentos ou modelos produzidos;
- **Projeto Final:** Livro
- **Trabalhos de casa:** Pesquisas/Investigação
- **Responsabilidade:** assiduidade, pontualidade, apresentação do material e comportamento

ANEXO 9: PowerPoint de Suporte a Oficina de Artes – 12º ano

Os slides deste anexo encontram-se dispostos na horizontal segundo as setas.



Estrutura

- Introdução
- Definição de Metamorfose
- Apresentação dos T.R(s)
- Fase 1 - Apresentação do projeto/Brainstorming
(Aportamentos, investigação e Esboços no Diário de Bordo sobre o Sardão e sobre os temas/palavras-chave)
- Fase 2 - Projeto 3D/Escultura Tátil
(sobre Metamorfose e os T.R(s))
- Critérios de Avaliação
- Conclusão

A fantasia, a invenção e a criatividade
pensam, a imaginação vê
(Bruno Munari, 2021)

Metamorfose

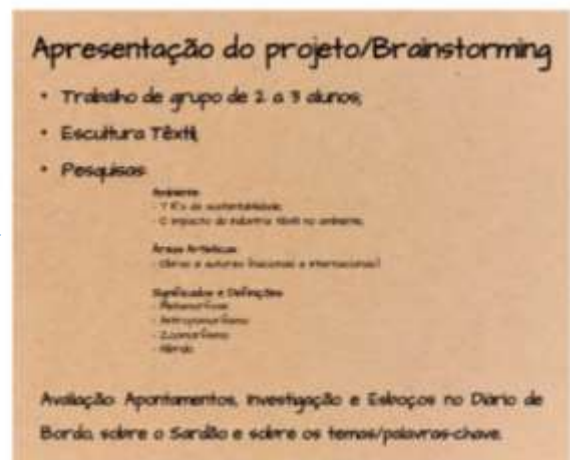
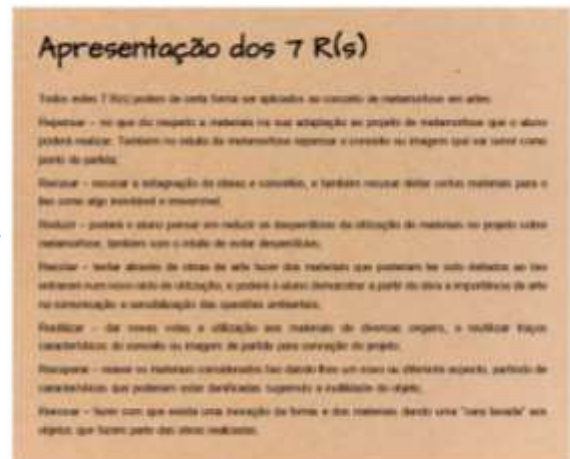
n.f. mudança de Forma física e/ou moral; BOTÂNICA modificação operada em certos órgãos vegetais, como a transformação dos escleros em pétalas; e vice-versa; ZOOLOGIA alteração profunda que sofrem certos animais durante o seu desenvolvimento pós-embrionário (Do gr. metamorphosis, «mudança de Formas» pelo lat. metamorphoseos, «ad») (Dicionário da Língua Portuguesa, 2005)

- a **transformação** é um processo doloroso;
- implica sair da **zona de conforto**;
- a **mudança** é intrínseca à vida

Proposta de exercício:

- Que personagem animal ou objeto escolheriam para se auto retratarem?
- Que objetos portadores de memórias e emoções elegeriam?

Exemplos de Metamorfose:



FASE 2

Projeto de Metamorfose

(9 tempos)



CrITÉRIOS de Avaliação

Aprendizagens essenciais		
Habilidade (H10) Apropriação e reflexão Reconhecer as diferentes contextos, áreas temáticas, estruturas sociais e não sociais, analisando e julgando criticamente as situações que os envolvem. Identificar diferentes períodos históricos e movimentos artísticos modernos. Requerer diferentes modos de expressão plástica, reconhecendo estéticos e pessoais.	Habilidade (H10) Interpretação e Comunicação Reconhecer a importância dos elementos estruturais da linguagem plástica na análise de imagens de diversas naturezas e na elaboração e experimentação de projetos tridimensionais, estatuários e heróicos próprios de manifestações artísticas contemporâneas, a partir de conceitos, não alienados, de imagens sugeridas visto de pontos de partida imaginados.	Habilidade (H10) Experimentação e Criação Utilizar diferentes modos de registro. Explorar intencionalmente as escalas dos objetos a nível da representação e de composição.
Instrumentos de Avaliação		
- Trabalho em grupo: discussão, análise, apresentação oral, modelo 3D produzido - Projeto Final: Escultura em Tecido - Trabalhos de casa: Pesquisa/Investigação - Responsabilidade: pontualidade, pontualidade, apresentação do material e comportamento		

ANEXO 10: Plano Anual das Actividades das Turmas

Quadro 12 – Plano Anual de Atividades – 10.º Ano – Turma J (Ano Letivo 2022/2023)

(Fornecido pela AEHN)

TEMA OU DOMÍNIO	TIPO DE ATIVIDADE	BREVE DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	ÁREAS DE COMPETÊNCIA DO PERFIL DO ALUNO	OBJETIVOS OU APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	DISCIPLINAS E PROFESSORES ENVOLVIDOS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO	ASSINALADO COM X O PROJETO CORRESPONDENTE			
								CIDADANIA Desenvolv.	ECOSCOLA	Flexibilidade Curricular	PEST
<i>Teatro/Espaço de Cidadania</i>	Apresentação pública de um produto realizado pelos alunos	Trabalho de projeto: pesquisa, experiência; produção de textos e imagens, organização de um portfólio, preparação da apresentação pública do produto.	Pensamento crítico e pensamento criativo; Informação e comunicação	Compreender a importância do teatro (texto, edifício, representação, cenários...) como espaço de cidadania - Comparar textos em função de temas, ideias e valores. - Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente	Filosofia – Ana Veloso . Português – Ana Alberto . HCA – Cacilda Costa . Desenho A – Rosário Lucas . Inglês – Paula Pinto	. Relatórios – síntese das pesquisas/reflexões; . Desenhos, ou outras expressões artísticas – síntese das reflexões; . Portefólio; . Apresentação do produto final.	Pesquisas e experiências artísticas e produtos visuais – 1º semestre; . Preparação da apresentação pública e mostra/ - 2º semestre (Dia Aberto)	X		X	X
<i>Teatro/Espaço de Cidadania</i>	Visita de Estudo	Visita guiada ao teatro romano de Lisboa; e assistir a uma peça de teatro contemporâneo, “Má Educação”, peça em 3	Pensamento crítico e pensamento criativo; . Informação e comunicação; . Relacionamento interpessoal.	Experienciar e refletir acerca da importância do teatro (texto, edifício, representação, cenários...) como	HCA – Cacilda Costa Desenho A – Rosário Lucas Filosofia – Ana Veloso	Relatórios e debate sobre a experiência. Desenhos	Visita de estudo - 15 de Dezembro; . Debate e relatórios – dias seguintes.	X		X	

		rounds, no teatro de S. Luís.		espaços de cidadania.	Português – Ana Alberto						
A linguagem expressiva nas Artes; A Transdisciplinaridade e a multimodalidade baseada no pensamento, expressão e projeto, onde o processo deve ser valorizado	Exposição de trabalhos, em local a designar	Interpretação de espaços, ambientes e figura humana a partir de registos e ensaios em diário gráfico e outros suportes adequados à diversidade e tipos de materiais. Realização de um projeto final, livro coletivo em formato concertina a apresentar em espaço público.	Pensamento crítico e pensamento criativo Relacionamento interpessoal.	Compreender o Desenho como forma de pensamento, comunicação e criação nas várias áreas de produção artística, tecnológica, social e científica.	Desenho A - Rosário Lucas e estagiária de Artes da Universidade Lusófona	Tarefas de verificação: observação e análise da diversidade e qualidade de registos/desenhos, colagens; Fluência da gramática visual e argumentativa.	Faseado ao longo do ano letivo.	X		X	
Desenho no escuro	Visita à Fábrica das Histórias Jaime Umbelino; Workshop com a técnica Joana Maia da FHJ; Realização de trabalhos de expressão visual; Exposição na fábrica das Histórias Jaime Umbelino	Visitas à Fábrica das Histórias, no âmbito da temática “Desenhar no Escuro” a partir da qual os alunos terão contato com obras e autores.	Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal.	Reconhecer o desenho como umas das linguagens presentes em diferentes manifestações artísticas contemporâneas.	Desenho A - Rosário Lucas	- Grelhas de observação; Diários gráficos e produções visuais de acordo com processos técnicos em especificidade temática.	Início a 8 de fevereiro	X		X	
Artes plásticas contemporâneas	Presença do artista residente Ricardo Barbeito em sala de aula, no âmbito do PNA e PCE	Conhecimento do trabalho do artista e do projeto coletivo a realizar no agrupamento de escolas. Participação dos alunos nesse projeto	Respeitar diferentes modos de expressão plástica, recusando estereótipos e preconceitos; Compreender o mundo atual e as mudanças de linguagem artística	Compreender e valorizar o contributo das artes nos processos de reflexão, sensibilização, intervenção Social/Humana, Política e cultural	Rosário Lucas, Artista Residente, Professora Estagiária e Comunidade Escolar	Observação, auto e hetero avaliação; Trabalhos práticos; Discussão de ideias	Início 9 de Novembro até final do 1º semestre	X		X	

Quadro 13 – Plano Anual de Atividades – 12.º Ano – Turma I (Ano Letivo 2022/2023)

(Fornecido pela AEHN)

TEMA OU DOMÍNIO	TIPO DE ATIVIDADE	BREVE DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	ÁREAS DE COMPETÊNCIA DO PERFIL DO ALUNO	OBJETIVOS OU APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	DISCIPLINAS E PROFESSORES ENVOLVIDOS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	CALENDARIZAÇÃO	ASSINALADO COM X O PROJETO CORRESPONDENTE			
								CIDADANIA Desenvolv.	ECOSCOLA	Flexibilidade Curricular	PEST
Desenvolvimento Sustentável	- Desenhos, - Textos; - Jogos tradicionais; - Traduções de textos	Cada professora escolhe um conteúdo da sua disciplina e desenvolve em articulação com os temas de outras disciplinas. Será criada uma plataforma digital para todos os alunos e professores colocarem os trabalhos desenvolvidos.	- Desenvolvimento e autonomia; - Linguagem e textos; - Pensamento crítico e criativo; - Raciocínio e resolução de problemas; - Relacionamento interpessoal; - Bem-estar, saúde e ambiente; - Sensibilidade estética e artística	- Relacionar-se com cordialidade e respeito; - Aceitar o apoio dos companheiros e interessar-se e apoiar os esforços dos mesmos - Cooperar nas situações de aprendizagem e de organização - Apresentar iniciativas e propostas; - Assumir compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades; - Combinar com os companheiros decisões e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais.	Português Educação Física Desenho A Oficina Artes Materiais e Tecnologias		Ao longo do ano	x		x	x

Educação Ambiental					Português Educação Física Desenho A Oficina Artes Materiais e Tecnologias		Ao longo do ano				
Saúde					Português Educação Física Desenho A Oficina Artes Materiais e Tecnologias		Ao longo do ano				
O Sardão do Parque da Várzea	Projeto em parceria com o CEA: Desenho e Escultura têxtil em metamorfose; Sessões de esclarecimento científico e ambiental. Workshop de Ilustração científica	Desenhos e técnicas em materiais diversificados; Projeto artístico a partir da Reutilização de tecidos, no âmbito dos 7 Rs Exposição /instalação no CEA	Experimentação de diferentes formas de registo que permita conhecer o comportamento e as sensações estéticas dos diferentes materiais inerentes ao Desenho e às artes plásticas	Compreender as características da linguagem das artes visuais em contextos culturais e ambientais Compreender o desenho como forma de pensamento, comunicação e criação nas variadas áreas de produção artística, tecnológica e científica Conhecer e aprofundar processos artísticos como modo de intervenção na sociedade e comunidade. Refletir sobre temas de identidade e do quotidiano utilizando referências da arte contemporânea	Oficina de Artes – prof. Rosário Lucas e prof. De Desenho A, Maria Manuel Esteves	Observação dos trabalhos práticos e atitudes dos alunos, a partir de grelhas, de acordo com as especificidades das disciplinas envolvidas	Final do 1º semestre e início do 2º.				

ANEXO 11: Fotografias da Visita de Estudo ao CEA

Figura 123 à 126 – Visita de estudo ao CEA.
Fotografias de Cláudia Gigante



ANEXO 12: Fichas de Auto-avaliação – 10º J

DESENHO A - Ano letivo 2022/2023

Ficha de auto-avaliação – Metamorfose

Fase 1 (Esboços e Apontamentos)

Responde: sim, não, em parte, e porquê (se for caso disso).

a) Pesquisa *online* sobre a “Metamorfose” _____

b) Abordagem de definição de Metamorfose, metamorfose em arte, autores e obras, com indicação das fontes consultadas. _____

c) Compreendi a diferença entre esboço e apontamento. _____

d) Consegui fazer a representação de esboços, apontamentos e desenhos de carácter mais pormenorizado.

e) Tenho a percepção da luz-sombra, claro-escuro e volumetria que se deve dar aos desenhos. _____

f) Rigor na interpretação da mancha cromática observada. _____

g) Rigor no uso de todos os materiais. _____

1. O que cumpriste _____

2. O que não cumpriste _____

3. Dificuldades sentidas _____

4. O que podias melhorar _____

5. Utilizaste corretamente o tempo de aula _____

5.a) Concluiste o exercício na aula? _____

5.b) Estás satisfeito(a) com o resultado final? _____

Outras observações _____

Avalia no geral o teu trabalho da Fases 1, na escala de 1 a 10 _____

Nome _____ Turma _____ Data ____/____/____

DESENHO A - Ano letivo 2022/2023

Ficha de auto avaliação – Metamorfose

Fase 2 (Formas Naturais – Observação e Ampliação)

Responde: sim, não, em parte, e porquê (se for caso disso).

a) Desenho por observação de elementos naturais. _____

b) Representação de volumetria, claro-escuro, luz-sombra das formas naturais. _____

c) Escolha e representação de uma quadricula de 5x5 cm do desenho de observação original. _____

d) Transferência da quadricula do desenho com ampliação, para a folha 42x42 cm. _____

e) Interpretação da mancha cromática e transformação dessa mesma cor. _____

f) Rigor no uso de todos os materiais. _____

1. O que cumpriste _____

2. O que não cumpriste _____

3. Dificuldades sentidas _____

4. O que podias melhorar _____

5. Utilizaste corretamente o tempo de aula _____

5.a). Concluiste o exercício na aula ou em casa? _____

5.b) Estás satisfeito(a) com o resultado final? _____

Outras observações _____

Avalia o teu trabalho da Fase 2, na escala de 1 a 10 _____

Nome _____ Turma _____ Data ____/____/____

DESENHO A - Ano letivo 2022/2023

Ficha de auto avaliação – Metamorfose

FASE 3 (Observação e Metamorfose do Corpo Humano)

Responde: sim, não, em parte, e porquê (se for caso disso)

a) Desenho por observação do Corpo Humano: Posição de pé_____, posição sentada_____ Porquê_____

b) Representação de volumetria, claro-escuro, luz-sombra do Corpo Humano_____

c) Esboço/estudo no diário gráfico de uma metamorfose do corpo humano a partir do que aprendeu com o que foi feito no Exercício 1. Exlique o que fez_____

d) Ampliação do desenho a grafite na folha 42x42 cm._____

d.1) Interpretações da mancha cromática/tonalidades/claro-escuro_____

d.2) Rigor no uso dos materiais (Técnica Mista)._____

d.3) Materiais usados._____

1. O que cumpriste_____

2. O que não cumpriste_____

3. Dificuldades sentidas _____

4. O que podias melhorar_____

5. Utilizaste corretamente o tempo de aula_____

5.a). Concluiste o exercício na aula ou em casa? _____

5.b) Estás satisfeito(a) com o resultado final? _____

Outras observações_____

Avalia o teu trabalho da Fase 3, na escala de 1 a 10 _____

Nome _____ Turma _____ Data ____/____/____

DESENHO A - Ano letivo 2022/2023

Ficha de auto avaliação – Observação e Metamorfose Ambiente de Teatro

FASE 4

Responde: sim, não, em parte, e porquê (se for caso disso)

1. Fez desenho de memória de Ambiente e Contexto de Teatro? ____ Fácil ou difícil? ____ Porquê ____

2. Representou volumetria, claro-escuro, luz-sombra do Teatro neste 1º Exercício? ____ Fácil ou difícil? ____

Porquê ____

3. Fez o desenho da metamorfose do Exercício 2 a grafite na folha 42x42 cm. ____

a) Interpretações da mancha cromática/tonalidades/claro-escuro ____

b) Rigor no uso dos materiais (Técnica Mista). ____

c) Materiais usados. ____

5. O que cumpriste ____

6. O que não cumpriste ____

7. Dificuldades sentidas ____

8. O que podias melhorar ____

9. Utilizaste corretamente o tempo de aula ____

9.a). Concluíste o exercício na aula ou em casa? ____

9.b) Estás satisfeito(a) com o resultado final? ____

Outras

observações ____

Avalia o teu trabalho da Fase 3, na escala de 1 a 10 ____

Nome ____ Turma ____ Data ____/____/____

DESENHO A - Ano letivo 2022/2023

Ficha de auto avaliação – Projeto Final: Rosto em Metamorfose

FASE 5

Responde: sim, não, em parte, e porquê (se for caso disso)

1. Fez o desenho da metamorfose do Projeto Final a grafite na folha 42x42 _____

a) Inspirou-se em alguma das obras apresentadas como exemplo, Qual? _____

b) Reuniu elementos relacionados com os exercícios anteriores (ex: elementos vegetais, frutos, objetos) quais? _____

4. Utilizou no desenho/composição a mancha cromática a partir da tonalidade e claro escuro _____

a) Refira as cores que utilizou _____

b) Deu volumetria e perspetiva. _____

3.Quais os materiais usados? _____

a)Foi rigoroso(a) no uso dos materiais (Técnica Mista) _____

4. O que cumpriu _____

5.O que não cumpriu _____

6. Dificuldades sentidas _____

7.O que podia melhorar _____

8. Utilizou corretamente o tempo de aula _____

a) Concluiu o exercício na aula ou em casa? _____

9. Ficou satisfeito(a) com o resultado final? _____

10. Melhorou desde a Fase 1 até à Fase 5? _____

11. No final das 5 Atividades/Fases o que poderia ter melhorado? _____

Outras observações _____

Em conclusão avalie o trabalho desta 5ª Fase, na escala de 1 a 10 _____

Nome _____ Turma _____ Data ____/____/____

ANEXO 13: Ficha de Auto-avaliação – 12º I

Auto-avaliação 12ºI Oficina de Artes - 2022/23 - 1º Semestre

Trabalho de Grupo / Projeto Sardão

Escultura têxtil

Identificação dos elementos do Grupo _____

Subtítulo/conceito _____

Nº de aulas efectivamente utilizadas no desenvolvimento do trabalho, por fases _____

Nº de horas extra, por fases _____

Tipo e origem dos materiais utilizados _____

Gastos /Custo aproximado _____

Tipo de participação de cada elemento do grupo _____

Elemento mais ativo do grupo _____

Elemento menos ativo _____

O que correu melhor _____

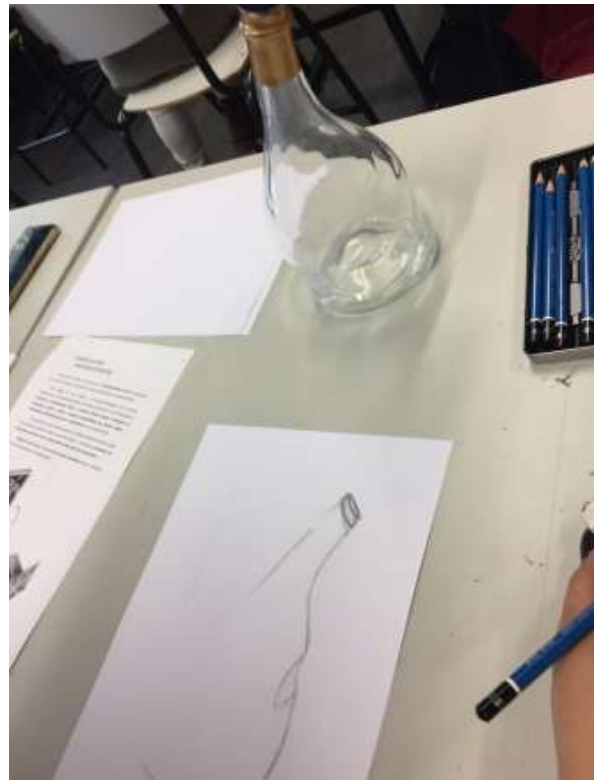
O que correu pior _____

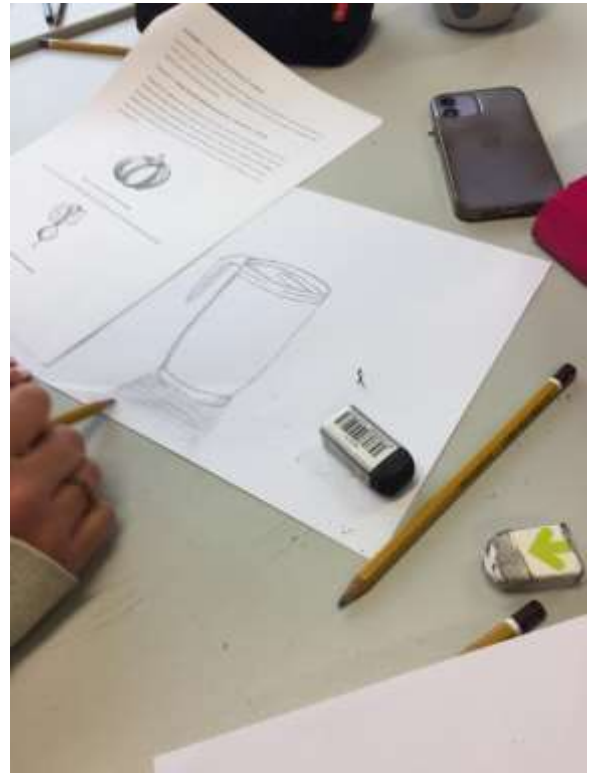
Autoavaliação de cada um dos intervenientes

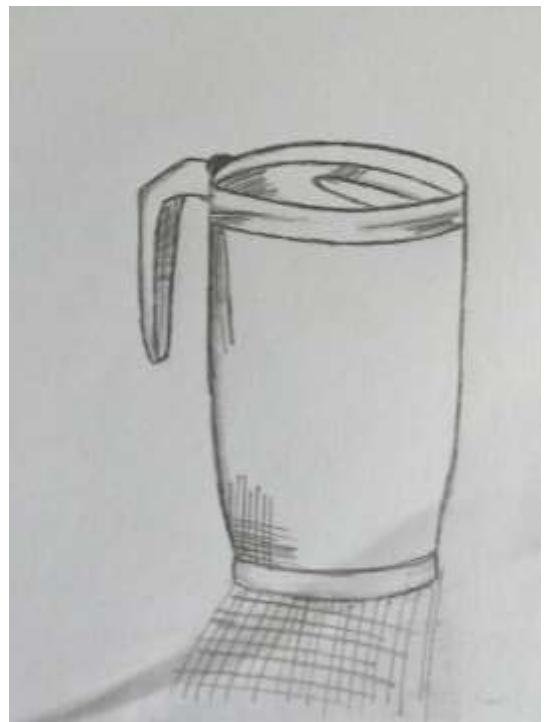
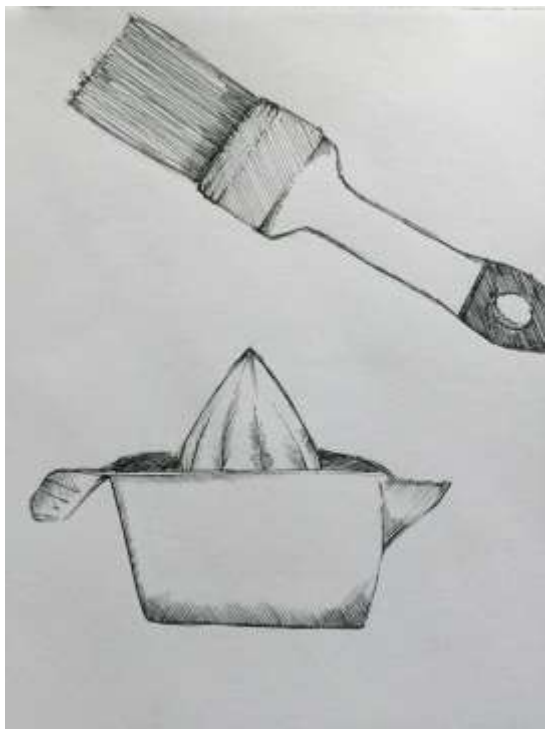
ANEXO 14: Trabalhos dos Alunos do 10º J

FASE 1 – Exercício 1: Esboços e Apontamentos

Figura 127 à 144 – Esboços e apontamentos feitos pelos alunos.
Fotografias de Cláudia Gigante







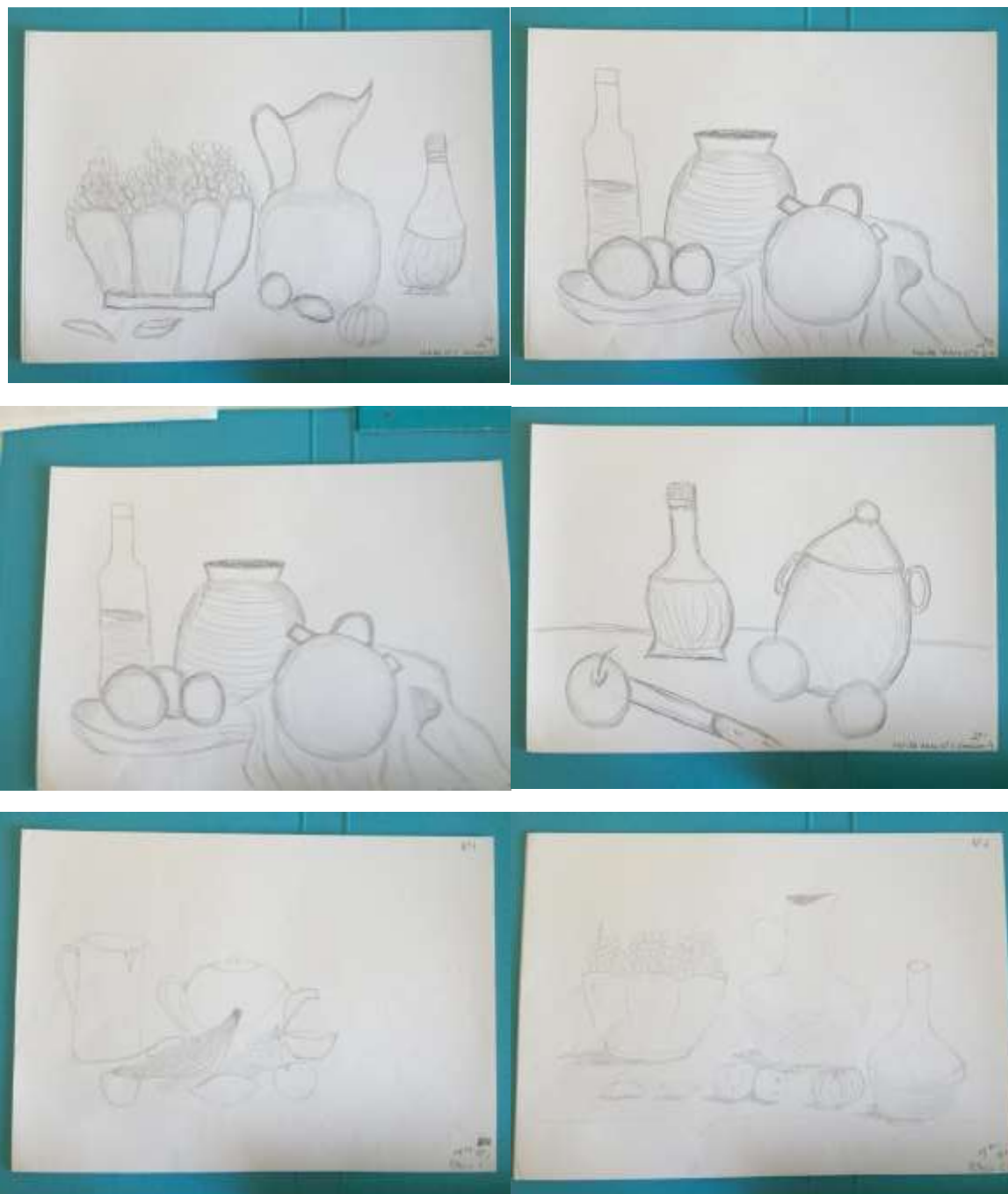


FASE 1 – Exercício 2: Desenho de Memória

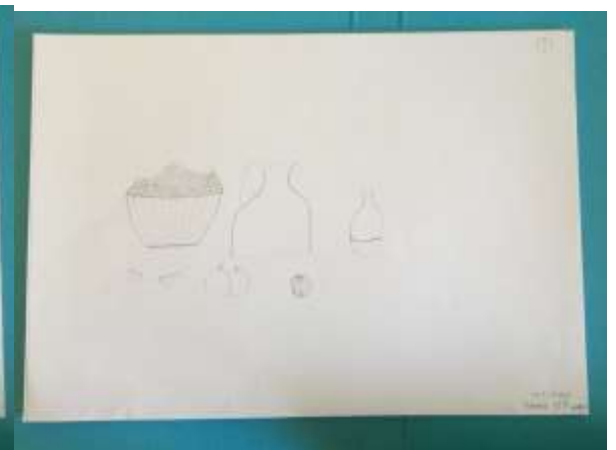
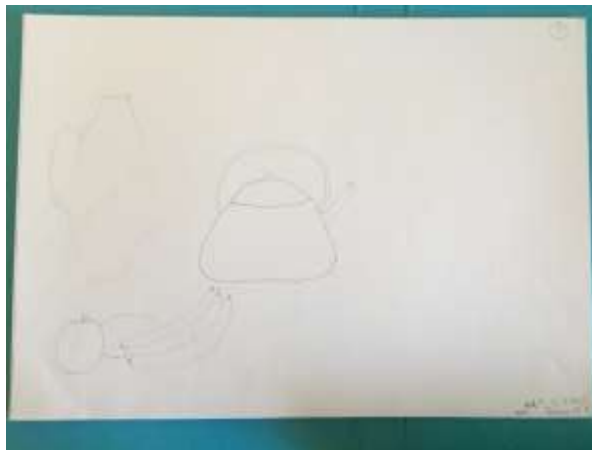
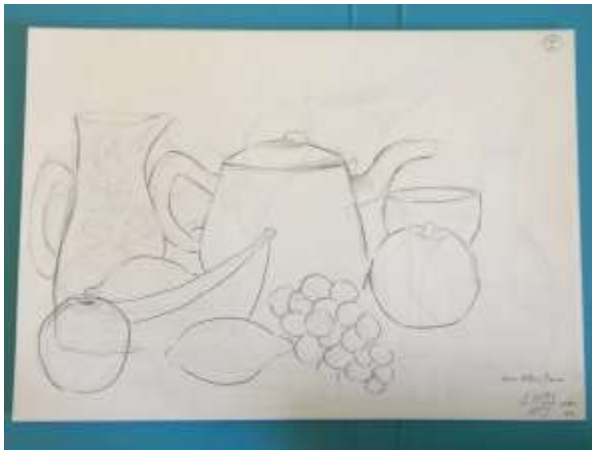
Figura 145 à 173 – Desenhos de Memória.

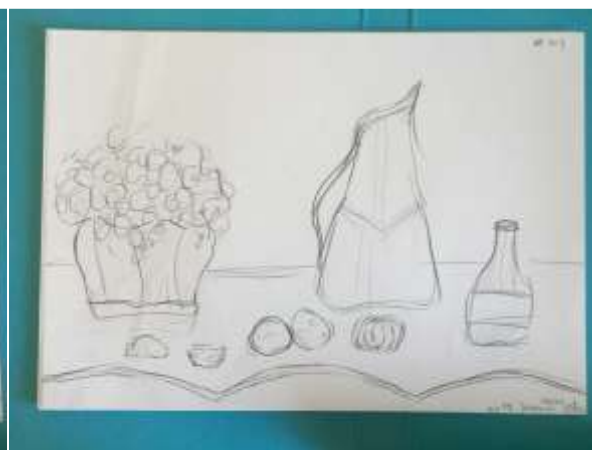
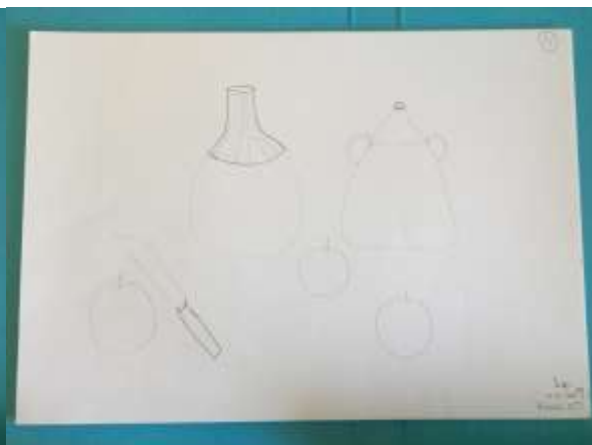
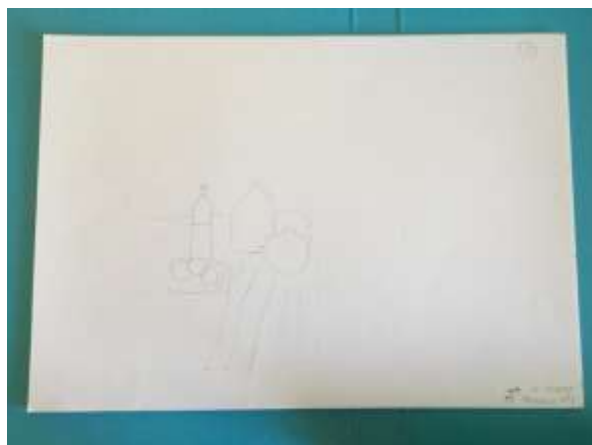
Fotografias de Cláudia Gigante

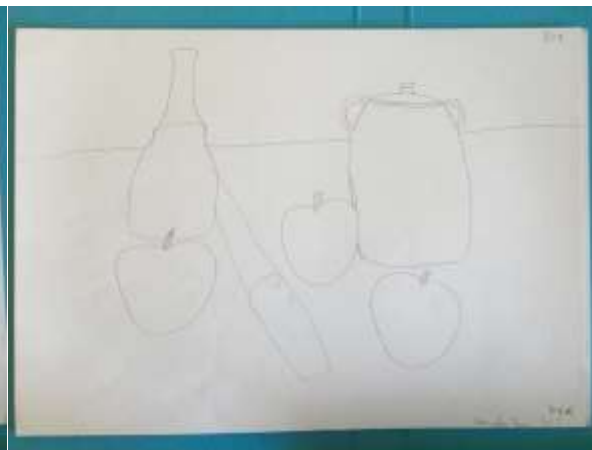
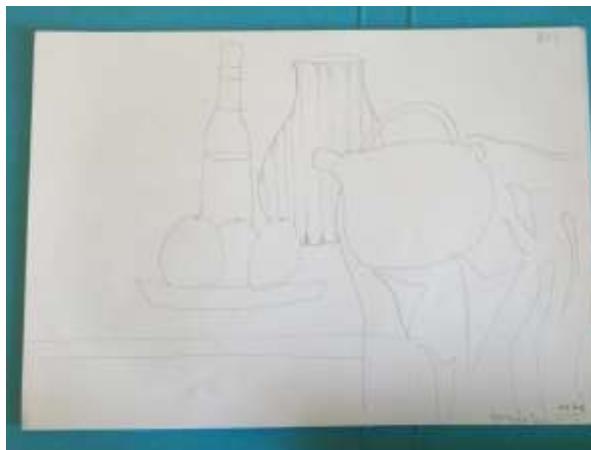
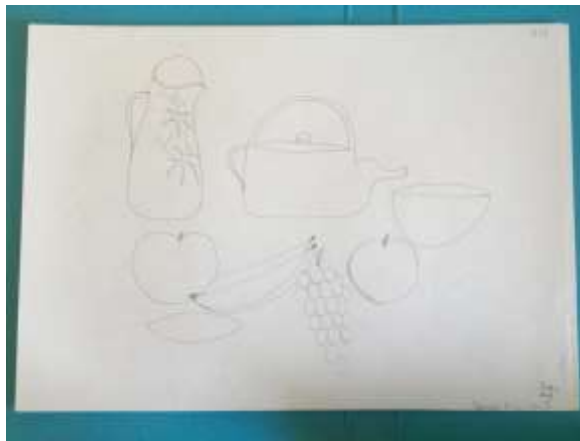
Fotografias 38 a 66 –









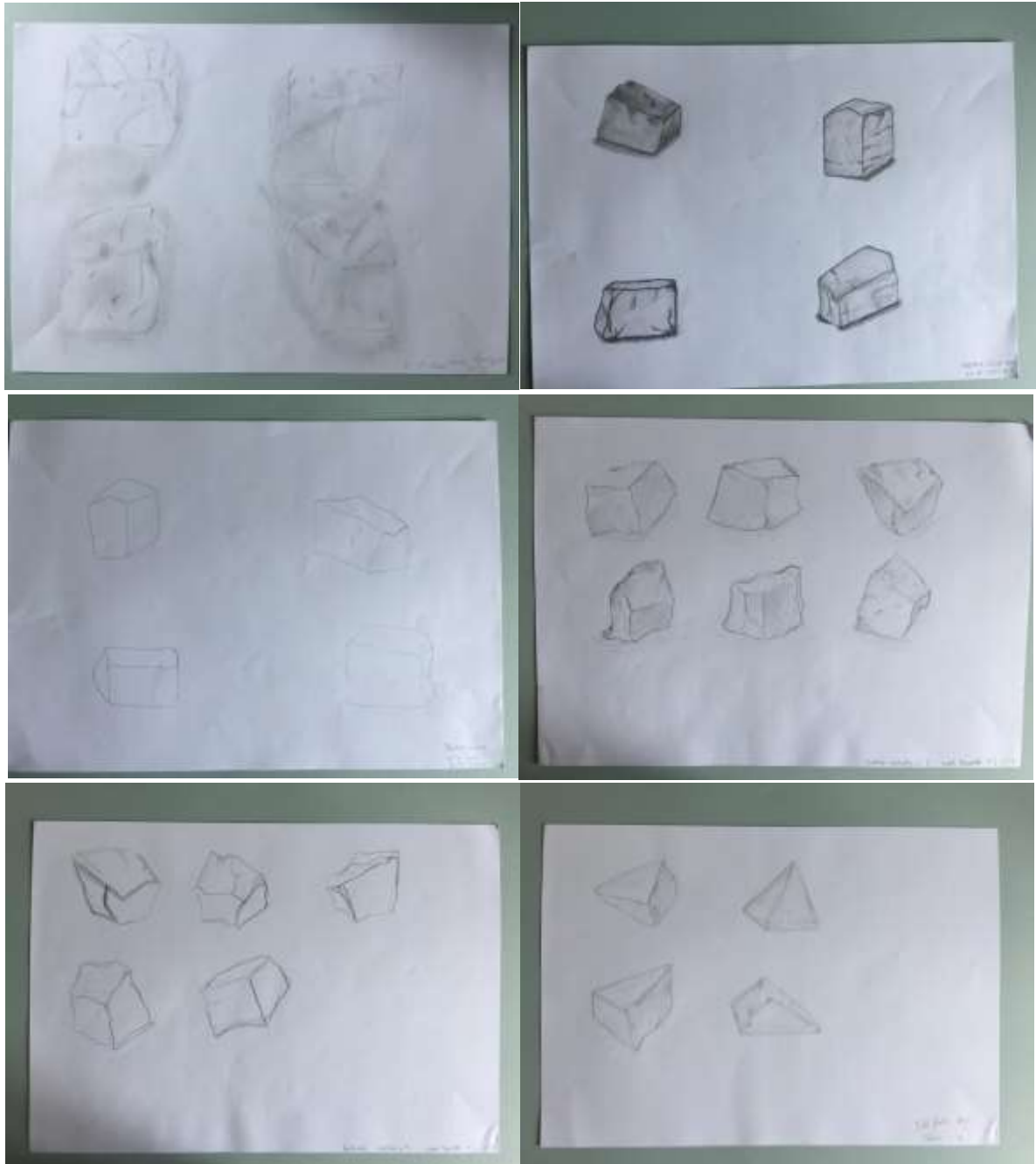


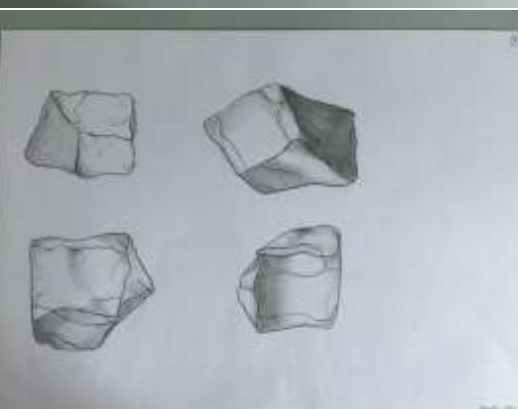
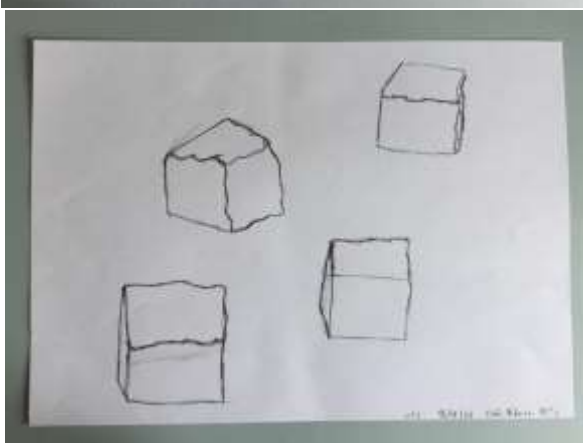
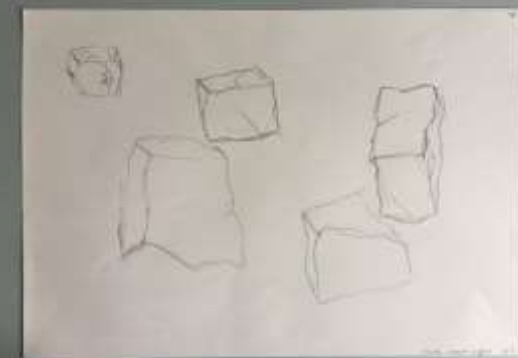
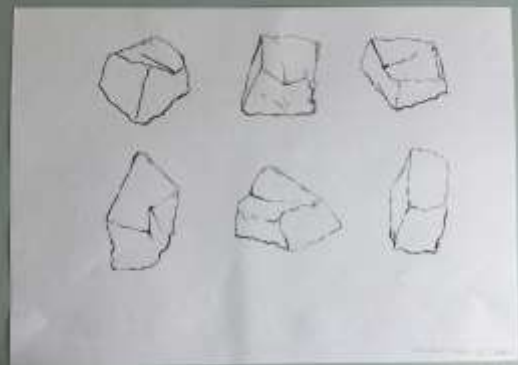
FASE 1 – Exercício 3 e 4: Pedras da Calçada

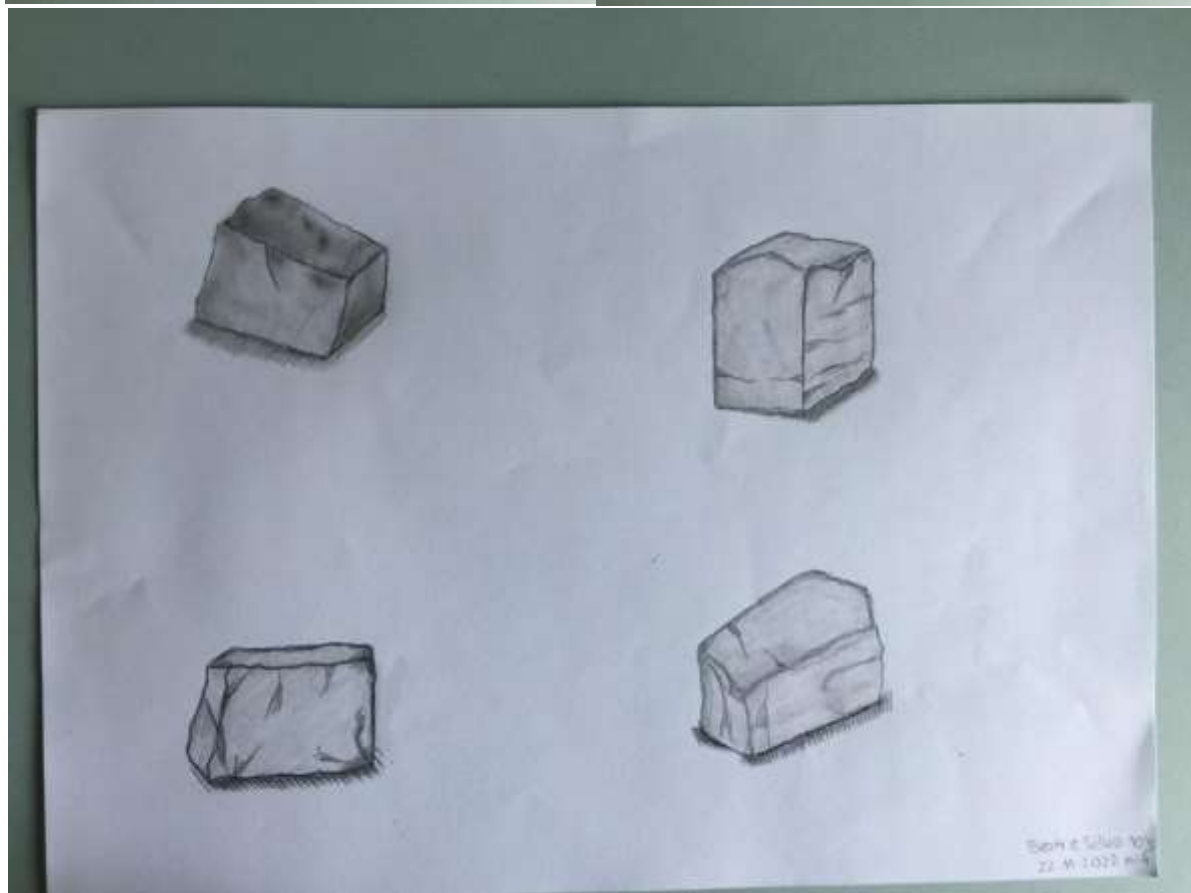
Figura 174 à 192 – Desenho de Pedras da Calçada .

Fotografias de Cláudia Gigante

Fotografias 67 a 85 –

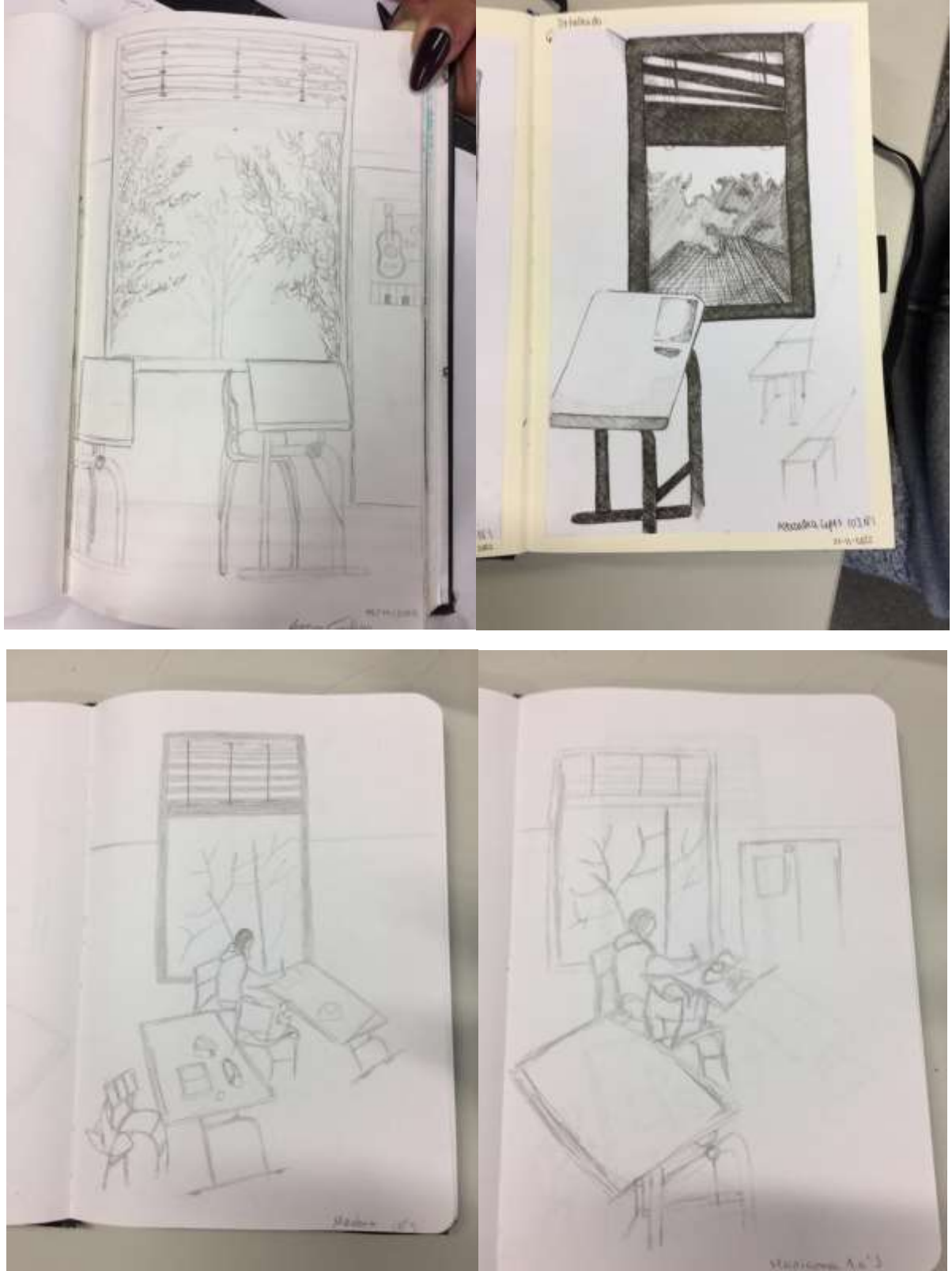






FASE 1 – Exercício 5: Diário Gráfico

Figura 193 à 213 – Esboço e Apontamento no Diário Gráfico.
Fotografias de Cláudia Gigante





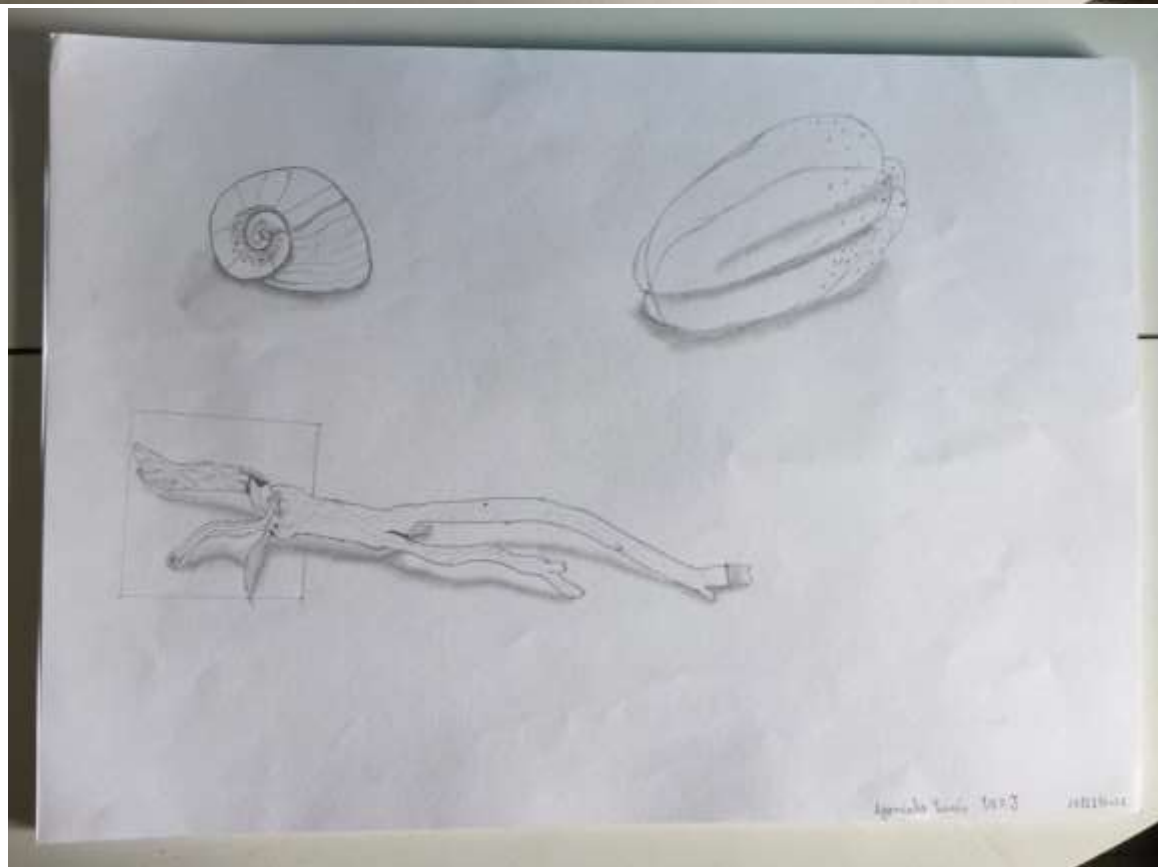
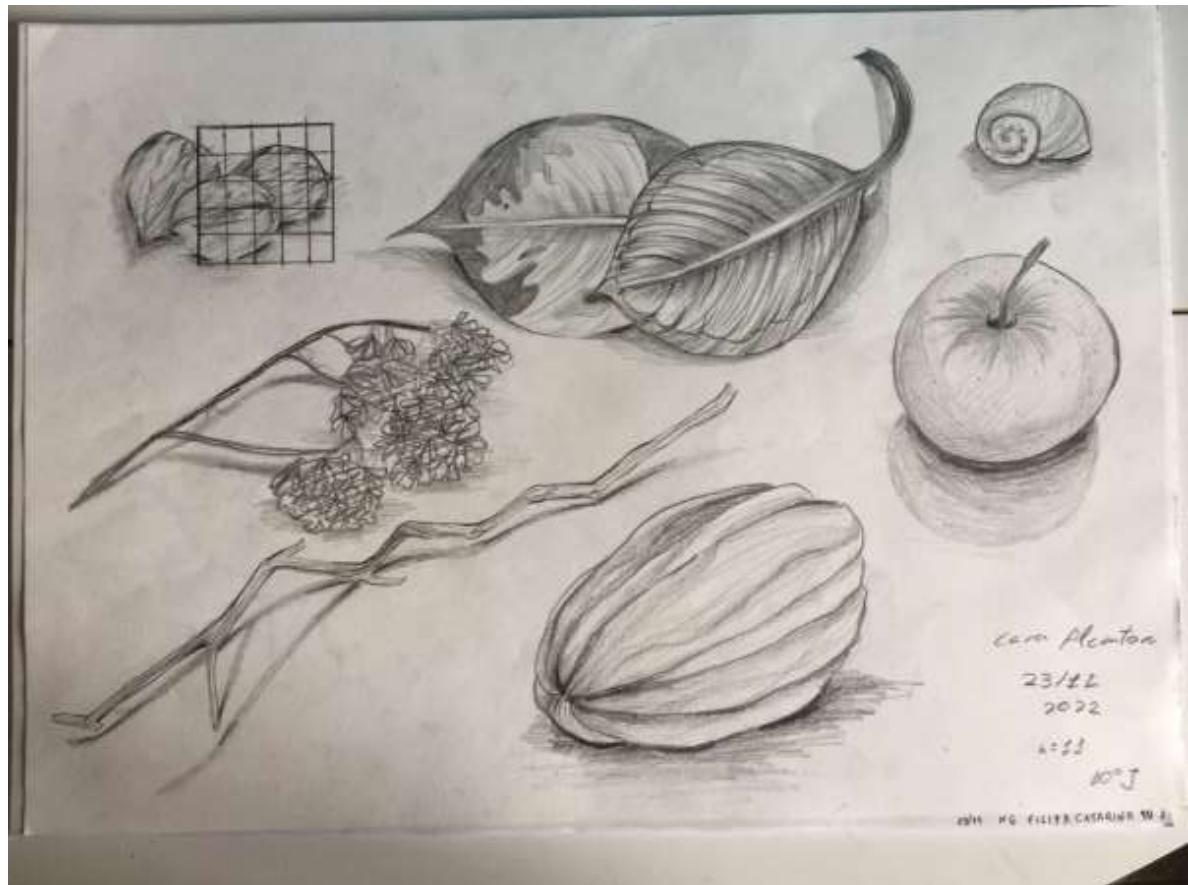




FASE 2 – Exercício 1: Estudo das Formas Naturais

Figura 214 à 217 – Desenho do Estudo das Formas Naturais.
Fotografias de Cláudia Gigante





FASE 2 – Exercício 2: Ampliação de Objeto

Figura 218 à 225 – Metamorfose por Ampliação.
Fotografias de Cláudia Gigante





FASE 3 – Exercício 1: Estudo do Corpo Humano

Figura 226 à 265 – Desenho do Corpo Humano.
Fotografias de Cláudia Gigante





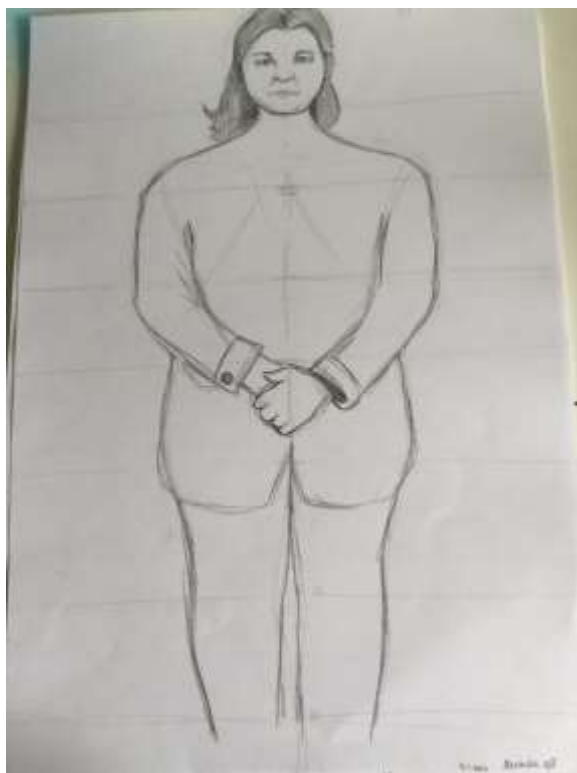














FASE 3 – Exercício 2: Metamorfose da Figura Humana

Figura 266 à 288 – Estrutura do Sardão feito pelos alunos.

Fotografias de Cláudia Gigante

Fotografias 158 a 180 – Metamorfose da Figura Humana













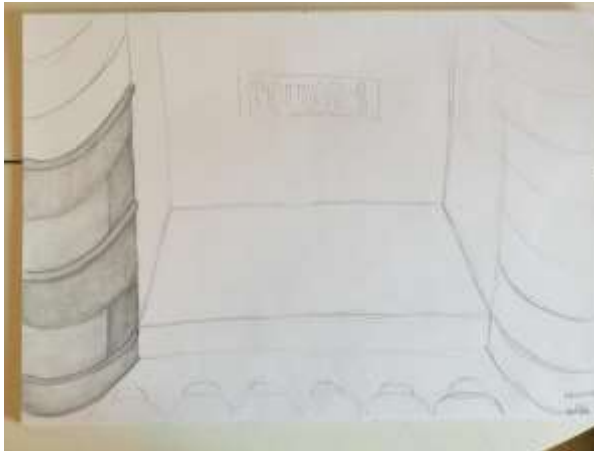
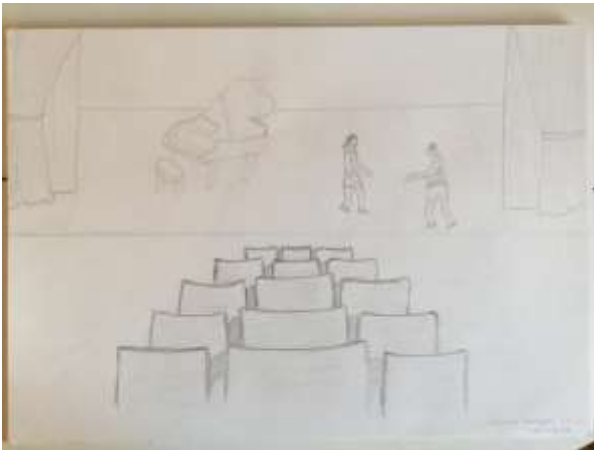
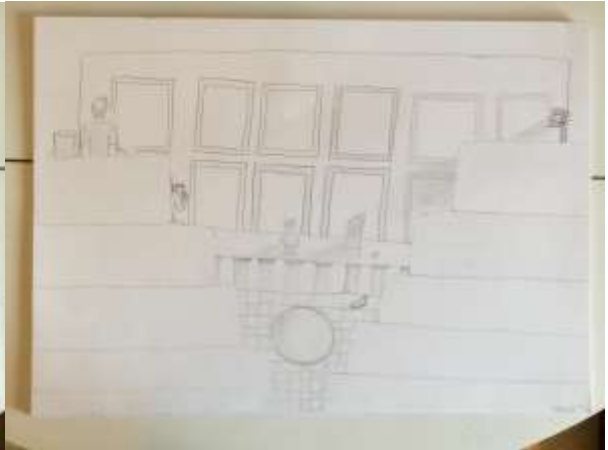


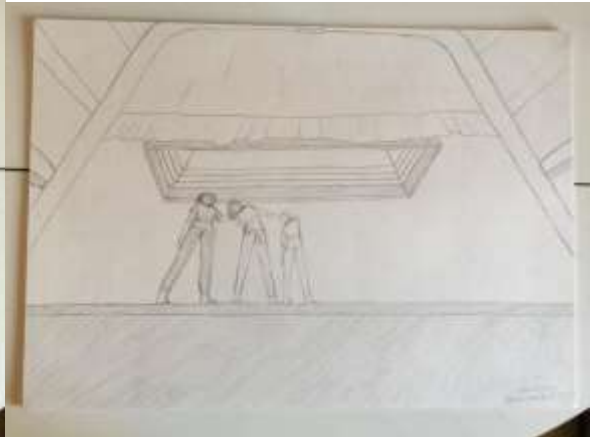


FASE 4 – Exercício 1: Estudo de Ambiente Teatro

Figura 289 à 310 – Desenho de Ambiente Teatro.
Fotografias de Cláudia Gigante









FASE 4 – Exercício 2: Metamorfose Ambiente Teatro

Figura 311 à 329 – Metamorfose de Ambiente Teatro.
Fotografias de Cláudia Gigante





Fase 5 – Exercício Final: O Rosto

Figura 330 à 346 – Metamorfose do Rosto.
Fotografias de Cláudia Gigante



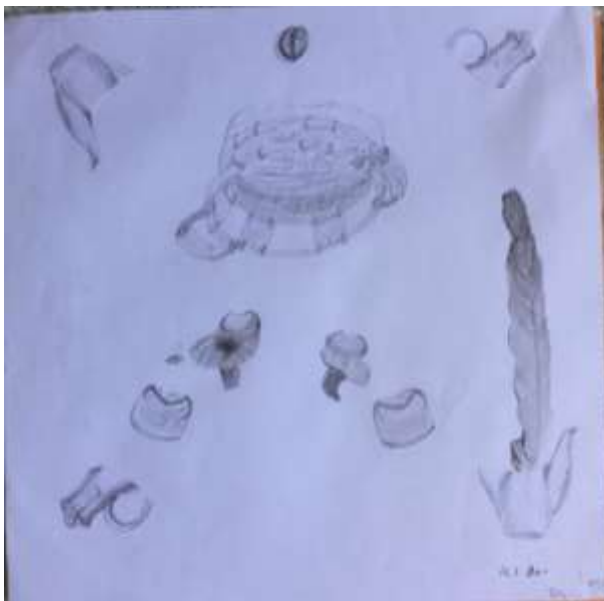




Colagens e Apresentações

Figura 347 à 367 – Apresentações e Collages.
Fotografias de Cláudia Gigante





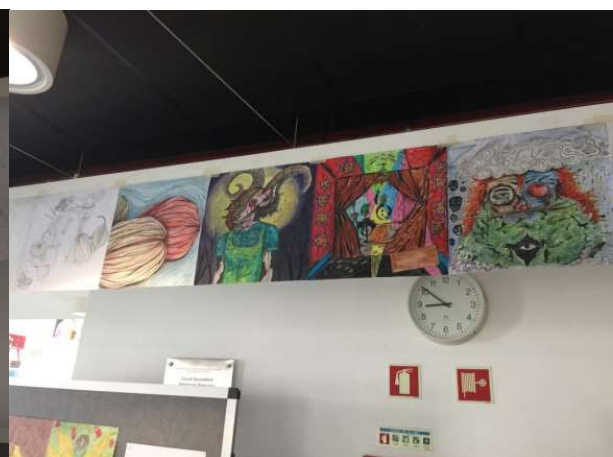
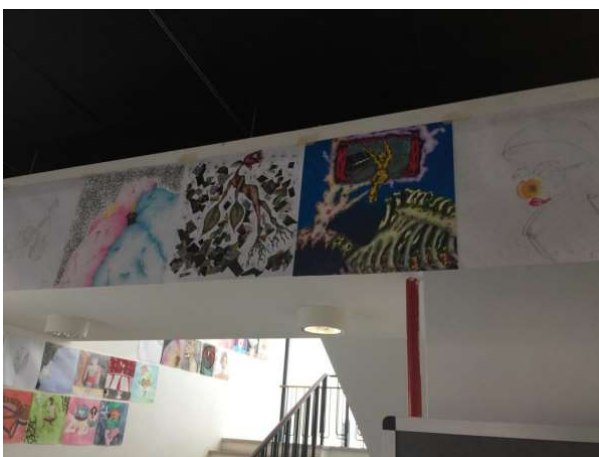
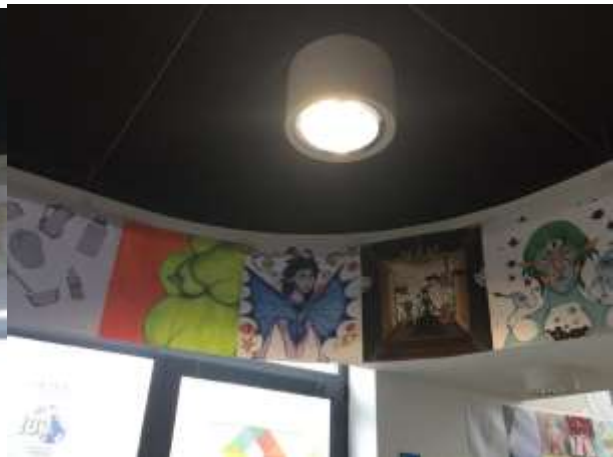
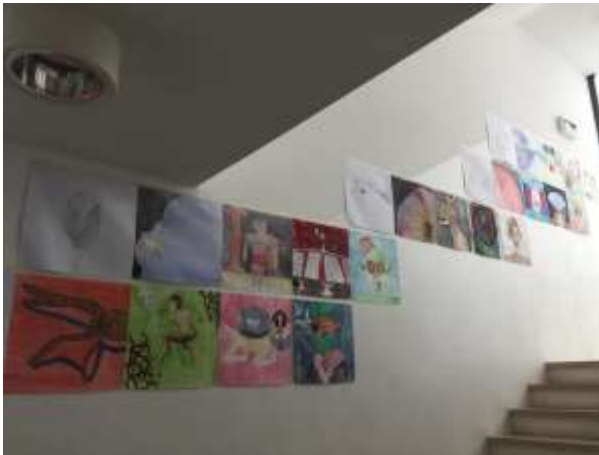


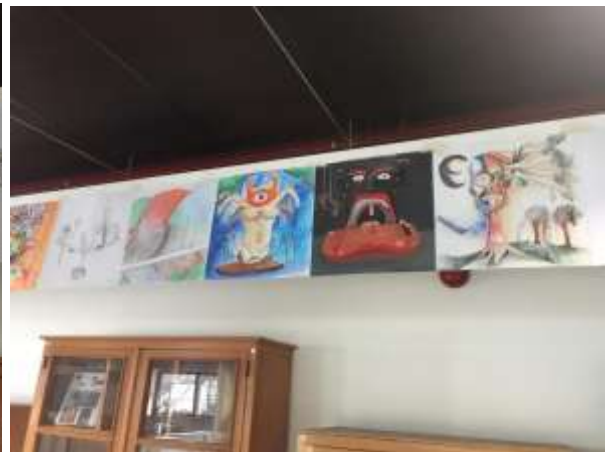




Exposição dos Trabalhos

Figura 368 à 378 – Trabalhos Expostos.
Fotografias de Cláudia Gigante





ANEXO 15: Trabalhos dos Alunos do 12º I

Figura 379 à 402 – Trabalhos das Esculturas Têxteis.
Fotografias de Cláudia Gigante

















ANEXO 16: Tabelas dos Critérios de Avaliação

Quadro 14 – Níveis de Desempenho

(Adaptado da AEHN)

Percentagem	0-29%	30-49%	50-69%	70-89%	90-100%
Menção	MUITO INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	MUITO BOM
Valor	0 - 4 Valores	5 - 9 Valores	10 - 13 Valores	14 - 17 Valores	18 - 20 Valores
Nível de Desempenho	APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO Nunca atinge os conhecimentos e capacidades previstos neste domínio. INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO Nunca atinge os conhecimentos e capacidades previstos neste domínio. EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO Nunca atinge os conhecimentos e capacidades previstos neste domínio.	APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO Raramente atinge os conhecimentos e capacidades necessários previstos neste domínio. INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO Raramente atinge os conhecimentos e capacidades necessários previstos neste domínio. EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO Raramente atinge os conhecimentos e capacidades necessários previstos neste domínio.	APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO Atinge com frequência os conhecimentos e capacidades previstos neste domínio. INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO Atinge com frequência os conhecimentos e capacidades previstos neste domínio. EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO Atinge com frequência os conhecimentos e capacidades previstos neste domínio.	APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO Atinge com muita frequência os conhecimentos e capacidades previstos neste domínio. INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO Atinge os conhecimentos e capacidades previstos neste domínio. EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO Atinge com frequência os conhecimentos e capacidades previstos neste domínio com qualidade.	APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO Atinge sempre os conhecimentos e capacidades previstos neste domínio. INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO Atinge sempre os conhecimentos e capacidades previstos neste domínio. EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO Atinge sempre os conhecimentos e capacidades previstos neste domínio.

Quadro 15 – Critérios de Avaliação

(Adaptado da AEHN)

Domínios	Aprendizagens Essenciais	Competências Transversais Perfil do aluno a)	Ponderação	Instrumentos de Avaliação
Apropriação e Reflexão	Reconhecer os diferentes contextos que experiência 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. 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 Respeitar diferentes modos de expressão plástica, recusando estereótipos e preconceitos.	Conhecedor/Sabedor/Cult o/Informado: A, B, G, I, J b, c Criativo: A, C, D, J b, c Crítico/Analítico A, B, C, D, G a, b, c, d, e Indagador/Investigador: C, D, F, H, I a, b, c Sistematizador/Organizador: A, B, C, I, J a, b, c Criativo: A, C, D a, c, d Comunicador: A, B, D, E, H,	20%	Trabalho individual ou em grupo: desenhos, esboços, apontamentos ou modelos produzidos; Projeto Final: Livro Trabalhos de casa: Pesquisas/Investigação
Interpretação e Comunicação	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 e experimentação de desenhos através do desenho, conceitos e temáticas próprios/as de manifestações artísticas contemporâneas, a partir de contextos reais observados, de imagens sugeridas e/ou de pontos de partida imaginados; Justificar o processo de conceção e de conexão 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, selecionando modos de registo: traço, e técnica mista e os suportes e os materiais em função das suas características, adequando-os às ideias a desenvolver. Desenvolver o sentido crítico, face à massificação de imagens produzidas pela sociedade; Utilizar argumentos fundamentados na análise da realidade que experiencia (natureza, ambiente urbano, museus e galerias de arte, entre outros);		30%	

Experimentação e Criação	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; Produzir registos gráficos de acordo com diferentes variáveis (velocidade, tempo e ritmo, entre outras); Aprofundar os estudos de formas naturais e/ou artificiais, de contextos e ambientes e do corpo humano mobilizando os elementos estruturais da linguagem plástica e suas interrelações (forma, cor, valor, espaço e volume, plano, textura, escala, ritmo, equilíbrio e estrutura, entre outros) exercitando a capacidade de registo das suas qualidades expressivas; Desenvolver, com crescente domínio, os estudos de formas e de escalas, iniciando processos de análise e síntese; 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; Manifestar um progressivo domínio na realização, à mão livre, de exercícios de representação empírica do espaço que se enquadrem nos sistemas de representação convencionais.	Respeitador da diferença/do outro A, B, E, F, H a, d, e Cuidador de si/do outro B, E, F, G a, d, e Participativo/Colaborador: C, D, E, F, G b, c, d Responsável/Autónomo: C, D, E, F, G, I, J a, b, c, d, e	40%	Responsabilidade: assiduidade, pontualidade, apresentação do material necessário Comportamento ▪ Atenção e concentração ▪ Participação – intervenção na aula; ▪ Empenho e autonomia ▪ Participação em projetos
--------------------------	---	--	-----	---

a)

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.

Quadro 16 – Grelha de Avaliação

(Autoria: Cláudia Gigante)

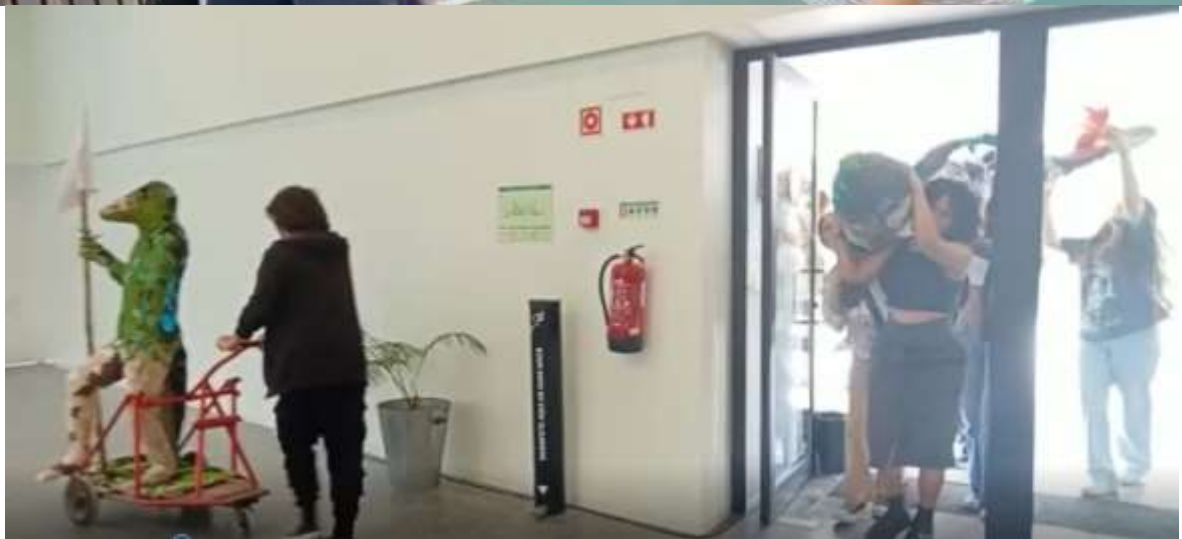
Unidade Didática – “Técnicas Ensaios: Metamorfose”							Feedback/parecer	
Dimensões da Avaliação		Fase 1 (Esboços e Apontamentos)	Fase 2 (Estudo das Forma Naturais)	Fase 3 (Estudo do Corpo Humano)	Fase 4 (Estudo de Objetos, Contextos e Ambientes)	Fase 5 (Rosto: Projeto Final)	Aluno	Professor
Processos	Investigação/Pesquisa:							
	Proposta/Criatividade:							
	Associações aos modelos abordados (artistas):							
	Capacidade de expressão, através da linguagem plástica e visual:							
	Domínio dos materiais:							
	Auto-avaliação:							
	Participação/responsabilidade:							
Produto	Comunicação de ideias:							
	Sensibilidade Estética/Elementos da Forma e composição visual:							
	Aplicação técnica e utilização de materiais:							
	Produto Final:							

Legenda: **M.INS** - muito insuficiente (0%-29%); **INS** - insuficiente (30%-49%); **SUF** - suficiente (50%-69%); **BOM** - (70%-89%); **M.BOM** - Muito Bom (90%)

ANEXO 17: Exposição no CEA

Figura 403 à 415 – Trabalhos Expostos no CEA.
Fotografias de Cláudia Gigante

















ANEXO 18: Inquérito aos Alunos de Desenho A

Inquérito

“Desenvolvimento da Criatividade nos Alunos sobre a Unidade Didática de Metamorfose”

O inquérito apresentado tem como objetivo analisar o desenvolvimento da criatividade nos alunos de Artes Visuais segundo o tema de trabalho sobre “Metamorfose” e o desenvolvido pela professora Cláudia Gigante na disciplina de Desenho A ao 10º ano.

A recolha de informação é fundamental para verificar o grau de interesse e envolvimento e desenvolvimento dos alunos na disciplina de Desenho A e nesta unidade didática em particular.

Os resultados serão analisados e apresentados no seguimento do relatório de estágio/dissertação “Metamorfose: Referencial para a Criatividade”.

Este inquérito é anónimo e confidencial, por este motivo é favor de não colocar qualquer tipo de informação pessoal em nenhuma parte da folha.

Agradeço a colaboração e a opinião sincera de todos os alunos neste inquérito.

Idade: _____

A) Classifica e assinala a tua resposta às seguintes afirmações, utilizando uma escala de satisfação.

Sendo que:

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Indiferente
4. Concordo
5. Concordo totalmente

1) Gostei e interessei-me por cada Fase do Tema de Metamorfose nas aulas de Desenho A.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2) Senti que aprendi e descobri novas técnicas durante a Unidade Didática.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3) Houve evolução na minha criatividade, conceitos e ideias no percurso da UD.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4) Considero que desenvolvi o pensamento crítico.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5) Considero que aumentei o meu conhecimento sobre arte.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

B) Classifica numa escala de 1 a 5 valores as competências que mais estiveram presentes e foram trabalhadas nos exercícios propostos em aula relativamente à unidade/tema Metamorfose.

Sendo que:

1. Muito pouco importante
2. Pouco Importante
3. Importante
4. Muito Importante
5. MUITÍSSIMO Importante

Conhecimento e compreensão a nível artístico em várias formas	
Desenvolvimento Intelectual e de juízo estético.	
Desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade estética	
Autoconfiança/ Autoestima	

C) Consideras que as Fases do projeto A Metamorfose desenvolvidas na disciplina de Desenho A são uteis para o desenvolvimento da tua criatividade e para o teu futuro?

Sim _____ Não _____

Porquê? _____

D) Classifica numa escala de 1 a 5 valores as estratégias de ensino que mais estiveram presentes e foram mais importantes para a resolução dos exercícios propostos pela professora/professor Cláudia Gigante.

Sendo que:

1. Muito pouco importante
2. Pouco Importante
3. Importante
4. Muito Importante
5. MUITÍSSIMO Importante

Apresentações em PowerPoint	
Desenho de Observação	
Desenho de Imaginação	
Conhecimentos de Obras e Artistas	
Conhecimento de Materiais e Técnicas	
Disponibilidade do professor (s) para auxílio em dúvidas que foram surgindo	
Diário Gráfico	
Visita de Estudo	

E) Indica qual foi a Unidade Curricular que mais gostaste:

_____ **Fase 1** – Esboço e Apontamento;

_____ **Fase 2** – Estudo das Formas Naturais: Ampliação de parte de um Esboço;

_____ **Fase 3** – Estudo do Corpo Humano: Desenho do Corpo Humano com Metamorfose;

_____ **Fase 4** – Estudo de objetos, ambientes e contextos com apontamentos das convergências perspéticas: Desenho de Ambiente Teatro com Metamorfose;

_____ **Fase 5** – Projeto Final: Desenho do Rosto com Metamorfose;

Indica os motivos da tua escolha:

- F) Classifica numa escala de 1 a 5 valores o desenvolvimento do conhecimento e da criatividade que adquiriste ao longo das diferentes Fases da UD.

Sendo que:

1. Aprendi e desenvolvi bastante
2. Aprendi muito
3. Aprendi alguma coisa
4. Aprendi pouco
5. Não aprendi nada

Conceitos de Metamorfose.	
Diversos pontos de vista de Metamorfose nas Artes.	
Diferentes Artista que usam Metamorfose.	
Conhecimentos de Obras sobre Metamorfose.	
Como usar e explorar a Metamorfose nos trabalhos de Desenho A.	
Como posso trabalhar diferentes Metamorfoses nos trabalhos.	
Como ter uma visão mais abrangente para trabalhos futuros em Artes.	
Ter uma visão mais alargada para outros trabalhos incluindo trabalhos noutras disciplinas.	

- G) Classifica numa escala de 1 a 5 valores o desenvolvimento do conhecimento e da criatividade que adquiriste ao longo das diferentes Fases da UD.

Sendo que:

1. Bastante
2. Muito
3. Alguma coisa
4. Pouco
5. Nada

Evolui substancialmente de Fase para Fase.	
O meu conhecimento e criatividade aumentou substancialmente.	
Acho que depois desta unidade vou conseguir fazer melhores trabalhos	
Conseguir adquirir um melhor grau de abstração do realismo.	
Acho que foi uma mais valia para a minha evolução nesta disciplina.	

Muito Obrigado pela tua colaboração!
A tua opinião é importante!

ANEXO 19: Entrevista à Professora Cooperante

Entrevista à Professora Cooperante M^a. Rosário Lucas

1^a PARTE

PE: Está a gravar. Então vamos começar.

PC: Ok

PE: Este questionário debruça-se sobre o projeto da metamorfose desenvolvido na turma 10º de Desenho A que resultou no livro de grandes dimensões e na turma de 12º de Oficina de Artes que resultou numa escultura têxtil. Para a realização da minha dissertação de mestrado gostaria de saber a opinião da Professora Maria do Rosário Lucas acerca desta unidade didática, o desenrolar do processo com os alunos e o resultado final.

As perguntas formuladas são as seguintes:

PE: Como é que a professora avalia este projeto na sua globalidade em função da faixa etária e nível de desenvolvimento dos alunos tanto na turma de 10º ano, como na turma 12º ano, separadamente?

PC: Ok. Começando pela turma do 10º ano. Eu acho que o efeito de resposta tem algumas condicionantes, inicialmente, mas depois, vai-se notando que os alunos aderem de uma forma entusiástica e até, digamos, ainda com uma dimensão orientada no sentido do tema, do assunto, portanto não é absolutamente livre, solto, mas há duas dimensões, aquela que o aluno recolhe a partir da informação dada pelo professor ou professora e depois a forma como ele gere essa informação e como a aplica a uma situação nova, mais particular, mais individual. Embora o tema seja igual para todos os alunos, não estando familiarizados grandemente com a dinâmica porque são “miúdos” que vêm do nono ano, de escolas, que não tem um “caráter artístico”, que vivem em aldeias, que não têm propriamente acesso a comunicações e informações baseadas nas expressões artísticas nomeadamente visuais, já não falando das outras, e sente-se que há uma certa naturalidade para as expressões, ainda que, claro, a serem trabalhadas no sentido de corresponderem às expectativas do professor. O resultado em si funciona com naturalidade e genuinidade e com a apresentação do tema, neste caso era a metamorfose, os alunos entenderam

no que consistia o processo, e perante os exemplos que foram apresentados eu acho que eles até estiveram muito bem ainda que, sendo uma turma de iniciação na área artística. Não é? Parece-me que é um bocado isso. Não sei se há assim alguma coisa mais que tu queiras ouvir ou se há algum tópico que eu possa abordar mais especificamente?

PE: Tá acho que sim, acho que está, agora era do 12º ano.

PC: Bem, no 12º ano as expectativas já estão praticamente desenhadas pelo professor embora neste caso não se conhecendo a turma, por exemplo quando, se acompanha uma turma do 10º ao 12º ano o professor vai construindo uma forma de estar e de trabalho que é reconhecida por todos, e que é assumida por todos, e isso facilita um pouco os resultados e facilita até nas relações professor/alunos. Assim, torna-se mais fácil, mais claro, identificar o potencial inerente ao aluno permitindo uma expectativa mais assertiva em relação aos resultados. No caso concreto deste projeto... eu acho que até superou, de algum modo as expectativas, tendo atenção os receios inicialmente traçados da minha parte. Portanto, perante uma situação mais experimental e o diagnóstico prévio realizado antes deste projeto, fiquei com algumas dúvidas, com algumas preocupações relativamente ao processo e ao desenvolvimento do projeto, dadas as novas dimensões de trabalho a que os alunos não estão habituados. Pois, eles durante os 2 anos anteriores, 10º e 11º, só têm a disciplina de Desenho A, não têm outras disciplinas práticas em que experimentem materiais, em que apliquem conceitos, concepções e processos técnicos diversificados. Assim, mais do que aquilo que eu esperava efetivamente, eu penso que as coisas resultaram bem, mas é evidente que também houve todo um processo de conhecimento e de aceção de questões que seriam utilizadas posteriormente para a resolução do problema/projeto, sendo que, envolvem-se aí outros conteúdos disciplinares e outros profissionais nomeadamente enquadrados na área da temática da biodiversidade e preservação da natureza, tais como biólogos e investigadores (no âmbito das parcerias envolvidas no projeto). Deste modo foi possível, neste caso, tratar convenientemente o assunto em causa que tem a ver com a contribuição para a informação/sensibilização e preservação de um animal em vias de extinção, em parte, causado por desatenção do ser humano, a partir de comportamentos incorretos. Eu penso que o facto de os alunos terem oportunidade de fazer esta ligação com profissionais ligados ao tema da natureza, permitiu que eles fizessem a interiorização e se tornassem responsáveis por responder com empenho, como cidadãos que têm esse dever. Assim, sendo o exercício uma leitura em metamorfose da temática “O Sardão da Várzea”, os alunos conseguiram fazer o exercício não só em termos práticos, mas também conceptualmente, em termos da ideia. Conseguiram ser conceptuais, conseguiram relacionar as dúvidas e os aspetos

da sensibilização que estavam por trás também deste trabalho e depois no final penso que fluiu e que resultou. Resultou, portanto, como já disse, melhor do que eu tinha pensado e acho que a intervenção explicativa que foi dada por exemplo por ti, explanando o que é metamorfose no contexto mais artístico, porque a pessoa até pode saber o significado, mas não ver aquilo numa determinada dimensão, isso foi extremamente favorável, e depois os pedidos para que eles pesquisassem alguns termos/palavras-chave no âmbito das características relacionadas com o assunto em causa, que seria tratar, plasticamente, neste caso, uma espécie de animal, de uma zona específica da cidade (o parque da Várzea de Torres Vedras), eu acho que tudo isso acrescentou realmente potencial para o trabalho resultar de uma forma interessante, não foi perfeita, mas foi interessante.

PE: Ok obrigada!

PE: Como avalia este projeto em relação aos programas, ou seja, a unidade didática que eu fiz em relação aos programas das disciplinas? Foram desenvolvidas as competências e conteúdos adequados às exigências dos programas?

PC: Olha, sim, foram desenvolvidas as competências e conteúdos dos dois programas. Eu acho que qualquer tema serve para fazer um projeto. Como eu costumo dizer “até com o cabelo nós podemos fazer uma dissertação”. Acho que o tema da metamorfose tem por si só uma grande dimensão, muito conhecida, relativamente ao artista e às expressões, porque se nós nos lembrarmos de várias correntes e de vários momentos da história das artes, da pintura, por exemplo, da escultura, etc, encontramos a metamorfose como tema de inspiração facilmente, nas esculturas, como a escultura grega, ou por exemplo, nas pinturas do surrealismo, há um bocadinho essa relação portanto não é uma coisa absolutamente desconhecida, mas que se calhar não é muito consciencializada e agrada aos alunos. No caso do 10º ano isso foi bastante claro, permitiu englobar praticamente todos os conteúdos da disciplina, que são semelhantes quer no 10º, 11º, 12º. O professor (a) baseando-se no que lhe é possível conhecer do indivíduo e do grupo vai procurando perceber em que áreas é que tem que insistir mais e que necessidades é que os alunos têm para gerir as aprendizagens, a partir dos conteúdos programáticos. Eu acho que em termos de planeamento, no plano mesmo teórico, digamos, relativamente ao que são os conteúdos da disciplina, ou das disciplinas, e nomeadamente nesta do 10º ano, como eu disse, eu percebi nesse tema e nas propostas que foram programadas e apresentadas, que tudo o que tem a ver com a estrutura programática, era possível integrar: os elementos estruturais da linguagem plástica, a questão da metamorfose ligada à figura humana, ao animal, aos objetos,

à observação, à interpretação do meio, à imaginação, ao reconhecimento a partir de obras de artistas conhecidos que têm na sua expressão elementos de correta referência e que permitem aos alunos conhecerem e aprenderem. Uma parte dos alunos vivem no meio rural, onde não têm acesso à informação e porque não vão aos museus, às galerias, às visitas de estudo, porque infelizmente também passaram por uma crise que não lhes permitiu isso, eles ficaram com imenso défice de atenção à informação visual, de interpretar coisas, de refletir sobre elas. Eu acho que fazendo uma planificação do trabalho desenvolvido no 10º ano na disciplina de Desenho A, se calhar seria uma coisa mais repartida ou seja mais dividida, não seria uma coisa continuada.

Eu creio que os exercícios programados permitiram alargar as aprendizagens referentes aos respetivos conteúdos disciplinares, conforme pretendido e o facto de os dois projetos (turmas 10º e 12º) corresponderem a um processo sequencial e de terem sido iniciados no 1º semestre do ano letivo, permitiu aos alunos desenvolverem de modo equilibrado todas as aprendizagens essenciais previstas para o respetivo ano letivo. Os alunos não chegam todos com a mesma preparação, isso é uma realidade e nunca saem completamente em equidade, no entanto, em termos da sua aprendizagem, porque há uma série de fatores que nós não conseguimos controlar, vamos tentando melhorar e capacitar a autonomia e conseguimos posteriormente comprovar alguma evolução. Eu acho que este projeto, efetivamente este produto conseguiu passar por essas várias fases até como diagnóstico, porque como os alunos estavam pela primeira vez no 10º ano, pela primeira vez comigo, por exemplo, como professora de Desenho A, o projeto realizado permitiu-me realmente diagnosticar várias situações que serão importantes para desenvolver. Acho que foi muito positivo.

PE: Como é que sentiu as duas turmas quanto à motivação e desenrolar dos processos?

PC: Em relação a este tema, eu senti que a motivação foi bastante semelhante e positiva, cada turma ao seu nível. Retirando algumas exceções referentes aos alunos que se encontram num nível mais baixo de empenho e que podem ficar mais desinteressados, ou porque a sua forma de ser e a sua forma de estar e aprender não estão ainda bem ativados, ou porque as suas atitudes não lhes permitem desenvolver com prazer as suas competências ou outras, mas de uma maneira geral, eu penso, que quer numa, quer noutra, os dois temas ou tema único e depois adaptado em subtema digamos para o tipo de trabalho a realizar, funcionou bem nas duas turmas. Os alunos sentiram-se, eu penso que eles se sentiram motivados. Observei essa motivação.

PE: Considera que existiu desenvolvimento dos alunos nas competências e no conhecimento, incluído o desenvolvimento da Criatividade, que é a base do meu estudo, em ambas as turmas?

PC: É assim, eu não consigo muito bem por isso no global, porque eu neste momento já tenho muito presente cada um dos alunos. Eu acho que a nível da Criatividade todos eles, ou todo o ser humano pode ser criativo, se não desenvolve muitas vezes pelo caminho de algumas expressões específicas, por razões diversas, ou porque não é essa orientação, ou por desinteresse pelo que lhe é oferecido. Esse campo da Criatividade, eu acho um bocadinho difícil no sentido em que por vezes há uma certa confusão, e os alunos ficam retidos nessa confusão, entre: “O que é criatividade?” ou “O que é a liberdade de expressão?” e “O que é liberdade verdadeiramente, até onde é que eu posso fazer aqui o que eu quero e vou considerar isso criatividade?”. Eu penso que há aqui um bocadinho esta confusão. Eles pensam que: “Ok, se me deixar a fazer o que eu quero eu sou criativo”, mas não analisam, não refletem e não separam um bocadinho essa dimensão da Criatividade, não encontram soluções para os problemas. Acho que é mais complexo do que propriamente deixar que os alunos façam aquilo, escolham aquilo, assim não há processo de ensino-aprendizagem, ou seja, eles têm que realmente perceber bem o que é a criatividade e têm que seguir exemplos e ouvir profissionais que utilizam e têm como ferramenta de trabalho a sua criatividade e há vários. Hoje, cada vez mais, é necessário relacionar o pensamento crítico com o pensamento criativo. Escolher uma área de estudos artísticos implica trabalhar num percurso longo. “Se faço aquilo que eu quero já sou criativo”, “Se uso determinado material já estou a ser criativo”. A criatividade não é só isso. Há que compreender e explicar o porquê das opções. É necessário argumentar. “Eu faço isto porque isto”, não é só porque sim. Portanto, todos os artistas terão, todos os artistas que já são profissionais têm essa capacidade, e todo o ser humano a tem realmente. Mas para seguir um curso de artes, eu acho que este é um percurso, um caminho longo até os alunos perceberem realmente o que é a criatividade e desenvolverem-na. A criatividade é a capacidade de olhar para uma coisa qualquer, um objeto, um animal, uma pedra, etc, tudo o que seja visual, neste caso e ter a capacidade de ver mais do que aquilo... encontrar soluções para qualquer problema... e nem todos conseguem chegar a esse pensamento crítico e criativo. Não é fácil.

PE: Como reagiram as duas turmas perante os resultados finais desta unidade?

Eu acho que reagiram bem. Considero que os alunos, de um modo geral, foram conscientes, no sentido de não se avaliarem num nível muito elevado, nomeadamente no 10º ano e isso também

depende das pessoas, do seu sentimento de injustiça e da sua formação. No que respeita aos conteúdos, ao entendimento e resposta ao programado, acho que os alunos de um modo geral reagiram positivamente.

Tu perguntas-te o quê exatamente?

PE: Como reagiram as duas turmas perante os resultados finais desta unidade?

PC: Os resultados finais realizados ou os resultados da avaliação?

PE: Da avaliação.

PC: Em relação à avaliação como eu disse atrás, os alunos foram bastante modestos, tirando uma ou outra pessoa, como já disse, com razões que têm a ver com a sua própria personalidade ou o seu caráter, e com as suas vivências pessoais, o que é normal.

PE: E os resultados que estes tiveram de trabalho?

PC: Por exemplo, eu acho que nós tivemos miúdos que manifestaram desapontamento em relação a alguns trabalhos que realizaram, “eu não gostei tanto disto”, “achei que não resultou tão bem”. Portanto, eu acho que alguns em que fizeram vários exercícios seriados, como previsto, tiveram entendimento e consciência de que umas coisas funcionarem bem e outras nem por isso e que estavam à espera de mais. Depois, também há aqueles, que pouco se esforçaram “tipo deixa andar”... “OK, se eu tiver 10, já não é mau. Um 10 chega”. E, depois há aqueles que tendo já algumas ferramentas associadas às áreas da expressão visual, são um pouco mais exigentes com avaliação do processo/produto, porque acham que é insuficiente comparativamente àquilo que estavam à espera ou àquilo que acham que conseguem fazer, embora não o tenham feito por qualquer razão.

PE: O comportamento dos alunos das duas turmas era o que esperava no desenvolvimento do projeto? Surpreendeu-se com algum aluno no contexto das duas turmas?

PC: É assim, fui-me surpreendendo, porque no 10º ano eu não conhecia o passado de trabalho deles, nem o nível de resposta, e, portanto, fui descobrindo, fui mais descobrindo do que me surpreendendo porque não tinha termos de comparação. No 12º ano embora não conhecesse os alunos, como eu disse há bocadinho, já há aquela expectativa de: “Ok, eles estão no 12º ano. Portanto, já há aqui um nível que é suposto os alunos terem”. Para além de não conhecer os

alunos, o tempo semanal concentrado num só dia, três tempos, não é suficiente para o conhecimento, como por exemplo, no 10º. No 10º eu vou aprofundando muito mais a proximidade com os alunos, quer em termos pessoais, quer no acompanhamento pedagógico. Eu acho que descobri realmente coisas satisfatórias, portanto, resultados satisfatórios, relacionados com o trabalho de alguns alunos, nas habilidades, na maneira de organizar, na maneira de conduzir todo o processo, quer no 12º ano de Oficina de Artes, quer no 10º ano em Desenho A. Ao longo do tempo fui abrangendo a forma como se organizavam, como trabalhavam a informação que lhes era fornecida, como tomavam a iniciativa ou não, como recapitulavam e refaziam, como usavam o diário de bordo, como esboçavam e apresentavam ideias pelo desenho e notas escritas, a metodologia pessoal, etc. E depois percebi o oposto, aqueles que fazem tudo “em cima do joelho” (12º), que não se organizam e não correspondem com empenho (nada de insólito). Mas vendo a disciplina no âmbito daquilo que ela efetivamente tem, aquilo que está previsto, uma disciplina de caráter oficial e experimental, eu acho que mesmo aqueles que às vezes não são tão metódicos e tão organizados, acabam por manifestar alguma capacidade mesmo de improviso que condiz com os objetivos da disciplina. Ou seja, eles depois tem por trás ideias e conceitos que não conseguem aplicar aos trabalhos e aos exercícios práticos quer ao nível dos estudos visuais dos esboços, quer ao nível dos produtos, da realização de produtos, no uso de materiais, para chegarem depois à apresentação da ideia para o produto final. Eles podem não estar aí, mas de um modo geral todos os alunos, em termos de pensamento, eu acho que os alunos acabam por conseguir corresponder àquela ideia de reflexão e de experimentação que é suposto fazer na disciplina, acho eu.

PE: E relativamente aos alunos do 10º ano?

PC: Ao fim do terceiro exercício da série de trabalhos, houve exercícios da mesma pessoa que uns apresentavam-se com determinada qualidade no âmbito daquilo que era previsto e o que nós esperamos, mas depois a mesma pessoa no outro exercício já não respondia tão bem, já não tinha, já não atingia os objetivos que estavam previstos. Essa situação surpreendeu-me um pouco. Fui descobrindo esta diversidade de respostas e o facto de algumas pessoas poderem ser muito mais eficientes numas coisas e menos eficientes noutras, isto depois acaba por criar ali um equilíbrio que vai dar origem ao resultado final. Na verdade, no 10º ano, alguns alunos surpreenderam pela positiva, apresentando significativa qualidade nos seus trabalhos.

2ª PARTE

Portanto, esta diferença entre o 10º ano e o 12º ano, entre aquilo que eu esperava ou aquilo que me poderia surpreender, é mais expectável no 12º ano do que no 10º, pela razão que eu já disse, ou seja, no 10º ano os alunos aparecem a um nível bastante inferior e a níveis muito diferentes uns dos outros. Há alguns que, até por interesse pessoal, já têm uma prática, por exemplo de desenho, e que depois perante os exercícios propostos manifestam que tem as ferramentas principais e que aquilo pode fluir. E depois há aqueles que apresentam desconhecimento extremo, aparecem como se nunca tivessem visto um desenho, nenhuma obra de desenho feita por um autor, pronto, não têm mesmo conhecimento absolutamente nenhum. Apesar de terem tido Educação Visual uma vez por semana ou duas vezes de 50 minutos, salvo erro... O tempo escolar que lhes é oferecido para realmente obterem o que é suposto, educar a visão e desenvolver aptidões através de experiências práticas, é pouquíssimo. Assim, ou se interessam e progridem de forma autónoma ou mantêm muitas dificuldades ao longo de todo o processo ensino/aprendizagem. Embora se observem mudanças positivas, claro.

PE: Houve conflito de ideias entre os alunos neste processo relativamente à turma do 12º ano uma vez que fizeram o trabalho de grupo?

PC: Sim. Houve conflitos porque são alunos que já se conhecem, pelo menos há 3 anos. Outros até há mais porque vieram da mesma escola básica e alguns pertenciam à mesma turma. Depois o facto de estarem os 3 anos neste nível no curso também, e as experiências que eles tiveram de trabalho de grupo não são muito positivas ou porque acham que alguns colegas se “baldam” e portanto à partida começam logo por descartar a hipótese de fazerem parte do grupo desses colegas, ou dessas pessoas fazerem parte do seu grupo. Ou porque sentem que não têm afinidades com uma determinada pessoa ou porque aquela pessoa é vista de um determinado modo que parece fica excluída do grupo (propensão atual). Há um bocadinho de tudo e não é fácil gerir o trabalho de grupo. Neste caso, como foi o primeiro trabalho de grupo (em Oficina de Artes) isso foi perceptível. Mais tarde em repetição e porque houve outra consciencialização das situações e talvez outra forma de abordagem que atingiu mais os alvos pretendidos, nomeadamente os alunos que manifestavam mais preconceitos ou animosidade com uma pessoa determinada, foi mais fácil depois na segunda fase de trabalho em grupo desmontar isso. E isso foi bastante satisfatório. E perante o produto acabado, isso, acalmou um bocadinho os ânimos. Porque resultou. Resultou o produto, mas não resultou o processo. O processo de alguns grupos não foi realmente um processo adequado, como se esperava.

PE: O processo com a co-criação coletiva com a turma do 12º ano foi problemático em algum momento?

PC: Foi um bocadinho problemático. Foi, porque lá está, havia pelo menos duas pessoas que são muito propícias à criação de conflitos entre elas próprias, entre as duas, entre essas duas pessoas, e portanto, não foi muito fácil. Mas depois, no fim, precisamente, como eu disse, depois do produto/projeto finalizado, acho que houve mais união. E as coisas até se conseguiram para além daquilo que eu acabava por esperar e pensava que não fosse tão bom. Eu acho que até foi. E depois viu-se entusiasmo no fim nomeadamente naquele produto, mais do grande grupo, em que a turma (turno) decidiu fazer só uma peça e todos trabalhavam uma parte, isso depois até se conseguiu muito bem, acho que foi uma experiência muito positiva e resultou melhor se calhar, do que às vezes aqueles trabalhos mais individuais.

Claro que há produtos na minha avaliação que em termos, pronto, da minha pessoa, que eu pelos quais tenho mais apreço, pronto acho mais interessantes, têm mais a ver com uma linguagem e mais com a minha forma de pensar as artes e um bocado virada para as artes contemporâneas e enquanto que alguns alunos têm alguns preconceitos, eu acho que são mesmo preconceitos, que ainda não estão desmontadas em relação às artes contemporâneas e se focam mais nas influências ou naquilo que é um produto mais clássico, interessam-se mais por uma prática muito mais classissizante, mas de qualquer modo qualquer um deles acabou por se soltar e resultar numa experiência positiva para todos, quer os pequenos grupos, quer o grande grupo, e o grande grupo foi exemplo disso. Agora até achei interessante porque eu falei-lhes no último dia que nós íamos levar o Sardão para o CEA e eles ficam extremamente entusiasmados e depois alguém disse: “Ah. Pois, então e agora vamos levar o Sardão às costas.” E os outros todos: “Ah, espera lá mas isto é interessante.” E eu disse: “Olha lá, ok, então vamos fazer uma performance”. E eles disseram: “Ah, pois professora vamos ver a reação das pessoas e não sei quê, e as pessoas vão perguntar porque é que eles vão assim...” e ficaram extremamente entusiasmados. Eu acho que isto, também foi um bocadinho alguma evolução, até em relação ao preconceito das Artes, parece que é só a pintura a óleo, que é só escultura clássica, que é um bocadinho esta tendência, que é só aquele desenho de detalhe, e eu acho que eles começaram a fazer uma leitura de que há outras formas artísticas, outras formas de expressão, como instalação, como a performance. Eu acho que essa consciência toda, eles tiveram agora nesta altura no 12º ano e têm-no com estas disciplinas mais práticas, no sentido em que são mais experimentais também. Não é tão possível no desenho.

PE: Neste projeto, quando foram organizados os grupos na turma do 12º ano sentiu algum aluno contrariado?

PC: Não me parece. Não senti porque no fundo eles escolheram os colegas de trabalho. Nós nessa altura não orientámos. Deixámos formar os grupos. Embora mesmo sendo escolha deles percebeu-se que algumas pessoas no grupo e se calhar até todos os elementos do grupo se associavam por razões de afinidade, que não tinha nada a ver com o projeto, mas com outro tipo de afinidade, as conotações pessoais. E depois não funcionou mesmo. Não funcionou porque os vários elementos não funcionam também individualmente ou não funcionavam individualmente de modo que conseguissem conciliar um exercício de todos num bom resultado. Mas foi mais por aí. Porque a escolha foi deles.

PE: Acha que na aplicação da unidade didática ao 10º ano deveria ter feito também algum trabalho de grupo?

PC: Eu acho que na verdade ainda não foi experimentado com esta turma um trabalho de grupo e é preciso fazê-lo e vai ser feito, mas na tua unidade não foi. A única coisa que nós poderemos considerar de grupo, ainda que relativamente, foi a criação de uma unidade visual de todos os trabalhos, por formarem um todo. Cada um fez o seu, mas depois cada turno montou o conjunto. Foi possível os alunos presenciarem o resultado coletivo. Quando se ligaram todos, e depois cada turno juntou-se num todo da turma. Ou seja, cada turno fez os seus, sim, mas depois houve a ligação dos trabalhos, de um turno e depois do outro turno e depois juntou-se a turma e depois foi a exposição. Quando se juntaram os trabalhos dos dois turnos, foi ainda mais evidente o conjunto e o espírito de equipa. De seguida, a exposição pública acentuou ainda mais expressivamente o exercício de grupo/turma. Isso é, em parte não é um trabalho de grupo porque os alunos não partilham no processo qualquer tipo de exercício em grupo, mas os alunos acabaram por no fim perceber que os trabalhos todos juntos têm uma força e uma expressão que às vezes individualmente, os trabalhos não conseguem transmitir.

PE: Como professor de Artes experiente, gostaria de saber a sua opinião pessoal relativamente, quer às oportunidades, quer aos desafios colocados aos alunos pelos trabalhos principalmente a nível de criatividade e conceito de ideias em ambas as turmas.

PC: O conceito de ideias, eu acho que se verifica, e os alunos fazem-no verbalizando, não usam a linguagem visual/ o desenho, mas em termos do pensamento os alunos conseguem fazer ligação com ideias e não deixam de ser criativos, mas a representação, o registo gráfico, por

vezes não é efectivado. Os alunos não deixam de ser criativos só que depois não têm uma forma de representar as ideias, seja qual for o processo ou a técnica. As ideias perdem-se muito, depois a nível da imagem. Os alunos têm uma certa tendência por ir pesquisar imagens na internet, coisas que já foram feitas sobre aquele assunto, e muitas vezes deixam-se ir, e fazem praticamente aquilo que viram e não recriam, e não são originais, é isso que eu acho. E não são originais, porque eu penso que muitos dos alunos tem receio, e isso faz parte, penso eu. Não tenho assim nenhum estudo exaustivo sobre isso, mas é algo que eu tenho pensado muitas vezes. Tenho lido alguma coisa mais a nível de ensino, mais a nível da criatividade no básico, portanto a idade da infância e na idade digamos pré-adolescentes e também adolescentes, em que os alunos ficam muito mais preconceituosos em relação à dificuldade de mostrar os trabalhos e de mostrar aos outros que não sabem desenhar. E isso faz com que eles percam a capacidade de ser eles próprios e de efetivamente usarem a criatividade, porque estão sempre à procura de alguma coisa que já está feita e que não é propriamente deles e eles não conseguem usar aquilo como referência, mas usam-no quase na sua totalidade dentro do conceito do autor daquela peça que eles observaram, e não transformam e não aplicam a sua própria criação. Acabam por fazer coisas que outros já fizeram e que às vezes não são os melhores exemplos. É um bocadinho difícil de gerir isso nestas idades e é um bocadinho difícil gerir no contexto social que nós temos hoje em dia, em que se procura maior facilitismo. E a criatividade implica resolver problemas mesmo no dia-a-dia, no quotidiano, nas coisas mais simples da vida, e eu acho que eles não estão preparados para resolver problemas, eles estão sempre à espera que alguém os resolva. E, isso nota-se, por exemplo, quando os alunos sabem que têm um trabalho em mãos e que aquele trabalho vai implicar um determinado material e o aluno vem de mãos a abanar para a aula à espera que a professora tenha cola. E isto não é uma vez, não é um esquecimento, isto é sistemático, mesmo depois do professor insistir, de lembrar, relembrar, que eles vêm para a aula, que o trabalho é para se fazer na aula, e que eles precisam deste e daquele material. E é feito um levantamento pelo professor do material que é necessário: cola, fita-cola, papel, de ir à procura de cartões, jornais, eles não trazem, tem que ser o professor a trazer, se o professor não trouxer, eles não fazem nada. Portanto é falta de capacidade de resposta ou desinteresse pela resposta, quando um problema surge, eles tentam sempre saltar um problema. Alguém que o resolva. É difícil, assim ser criativo, não é?

PE: Considera que é mais bem sucedido o trabalho de criatividade individual ou trabalho de criatividade coletiva apesar de eventuais conflitos criativos?

PC: Isto depende muitas das pessoas. Há pessoas, que eu acho, que ganham pelo ensaio e pela prática quando o fazem em equipa e há pessoas que já desenvolveram um bocadinho a sua capacidade de resolução de problemas, com muita prática e insistência na resolução de problemas. Lá está e, portanto, são mais criativos. Isso não é igual para todos. Mas sim, apesar de eventuais conflitos, penso que o trabalho de criatividade individual complementa-se com o trabalho de equipa/coletivo.

PE: Considera os resultados dos alunos de ambas as turmas satisfatórias a nível, lá está, da criatividade e dos conceitos de ideias, e também na utilização das técnicas e dos materiais?

PC: Considero melhor a nível dos conceitos e ideias, do que a nível de utilização das técnicas e dos materiais. Os alunos têm ideias e conceitos mais ricos, mas depois, quando as aplicam ao uso de materiais e técnicas, não aprofundam rigorosamente a finalização do produto, muitas vezes nem concretizam. Falta-lhes dedicação e resiliência, desistem com facilidade. Eles não têm muita, lá está, eles não são atentos aos materiais e à linguagem dos materiais, quer a nível visual, texturas, cor, dimensões, espessuras. Eles não têm estas noções básicas. O que é uma coisa muito estranha, porque tudo faz supor que a maioria dos miúdos, a maioria dos jovens hoje, têm um pré-escolar ou passaram pelo infantário, coisa que no meu tempo não acontecia. E eu sei que as expressões plásticas são bastante praticadas nesses níveis, nesses locais. A nível do 1º ciclo, os alunos têm até uma oferta comunitária muito grande em relação às expressões plásticas. Ofertas que partem do próprio município. Por exemplo, estou a falar da experiência aqui em Torres Vedras. Os alunos fazem práticas expressivas e falam com artistas e podem fazer trabalhos e mexer em materiais, e como eu já disse, eu acho que a própria pré-infância e a infância mais a nível até aos 5 anos, depois daí para a frente no 1º ciclo só tem a ver com as outras questões. Isso é a minha forma de pensar. É aquilo que eu penso, não quer dizer que isto esteja rigoroso, mas é a reflexão que eu faço. Eu acho que no primeiro ciclo isso já se perde um pouco.

PE: Mas essa parte, deveria de ter ajudado mais esses alunos, essas duas turmas?

PC: Pois, é isso que me faz refletir um bocadinho do modo referido anteriormente. Como é que estes alunos, que à partida já tiveram essas vivências porque frequentaram ou o Jardim de Infância ou o pré-escolar... Eu falo a esse nível porque acho que no básico de primeiro ciclo 2º

e 3º e 4º as coisas já são bocadinho diferentes as experiências plásticas já não são tão grandes, ou já não são assim tão abertas como no pré-escolar e na infância. Como é que estes alunos...

PE: Alguns, nem todos...

PC: Sim, tirando as exceções, mas não são muitas. Como é que...? Como é possível? O que é que se passa, para depois os alunos realmente chegarem à opção de um curso de artes visuais e não se sentirem identificados com os materiais, com as expressões, com a linguagem no âmbito mais artístico, com interesse, por exemplo, por explorar por fazer coisas em casa, que é o caso destes, não é? Que têm um diário gráfico... e há quatro ou cinco pessoas que têm e que praticam diariamente ou quase diariamente muito exercício no diário, e depois, todos os outros que têm mais dificuldades, que precisam realmente da prática de desenho, de insistência de observação e na interpretação, na observação e registo, não fazem nada. E por exemplo, levam um trabalho para casa porque não acabaram um trabalho na aula, porque estiveram na conversa, porque estiveram a olhar para o lado, porque têm um ritmo de lentidão incrível, e depois, sendo-lhes dada a oportunidade de concretizar em ambiente doméstico, mais próprio à concentração... não o fazem... Isto para mim é uma questão que se coloca, eu não tenho resposta. É uma questão que eu coloco. Como é que isto acontece? Porque é que acontece? Se à partida já há incentivo. Em anos anteriores, diferente do que se passava antes. Os miúdos não tinham estas experiências que têm hoje. Eu penso que se calhar é porque eles têm muita coisa à disposição e têm dificuldade em selecionar e não lhes é ensinado a escolher, a selecionar, porque é preciso selecionar, nem tudo serve. E eu acho que a escola não faz isso. A escola não tem capacidade de fazer isso. A verdade é essa. Como é que se ensina cada um dos indivíduos a ter um comportamento adequado para desenvolver ferramentas e aprendizagens numa área quando ele tem tanta oferta de coisas que são muito mais fáceis, para eles não lhes dão trabalho, é muito mais confortável. Como é que a escola tem capacidade de gerir isto. E quem diz nas artes diz noutras áreas quaisquer, é igual.

PE: OK. Considera que as estratégias de aula e da unidade didática foram bem aplicadas em ambas as turmas?

PC: Eu acho que sim, as estratégias foram bem aplicadas. Eu acho que foi o suficiente, é claro que pode haver sempre mais meios. Nós depois podemos pensar... e eu própria, quando utilizo qualquer estratégia ou qualquer ferramenta para aplicar a informação necessária e a transmitir de forma correta, de modo a chegar aos alunos, muitas vezes penso que eu poderia fazer de

outra maneira, melhor. Não sei se iria resultar, mas às vezes as condições, as condições em geral no sentido em que, o tempo que nós temos, a diversidade de pessoas que nós temos à frente, sei lá, às vezes não teria condições para isso. E portanto, há uma certa tendência a recorrer às coisas mais fáceis, mas por exemplo, eu estou a pensar em relação da abordagem que se faz prévia à proposta de um exercício. Nós vamos fazer uma pesquisa e faz-se um PowerPoint para tentar colocar as ideias arrumadinhas, e pronto apresenta-se o PowerPoint, pode-se depois fazer a impressão do PowerPoint, como por exemplo tu fizeste, mas depois chegamos à conclusão e se formos avaliar dá a sensação que eles não aplicaram grande parte das coisas que nós dissemos ou das referências que nós apontamos. No fundo, isso é como um enunciado. Não está escrito, mas foi dito. Ou foi dito e escrito no quadro. Ou foi dito e escrito no quadro e exemplificado. A partir de outras ferramentas, mas depois eles caem sempre no mesmo registo de fazer o contrário daquilo que é o enunciado. E depois eu penso, então e agora, como é que eu posso fazer de maneira que isto tome o seu caminho, que seja assertivo, e posso sei lá, vir buscar livros, como já tenho feito, levar livros, mostrar exemplos, chamá-los, estar com eles. Fazendo uma comparação com a tua e com a minha. O que eu quero dizer que a tua unidade em termos dos materiais de apresentação, sujeitou-se ao PowerPoint, que tinha descrito aquilo que se pretendia e às fichas que depois foram entregues. Ou seja, é a reprodução do PowerPoint, ficava na posse depois de impressa (ficha), ficava na posse do aluno como ferramenta de trabalho, para eles continuarem a consultar, mas nós verificamos que a maioria não faz isso, ou estavam-nos sempre a perguntar. Não liam. Portanto, isto depois questiona aquilo que eu estava a dizer, porque eu sinto isso comigo, que é, que outras ferramentas é que eu posso usar, posso levá-los a visitas de estudo, ver exposições, a falar com outros técnicos, e falamos sobre o trabalho de um profissional das artes, já tiveram essas oportunidades, e depois vamos pôr uma aula, seguinte, e vamos tentar perceber se os alunos reteram alguma coisa daquilo que foi dito, ou daquilo que foi visto e a sensação é de que não reteram. Portanto, não sei até que ponto é suficiente, ou não é, e concretamente que outros caminhos é que nós podemos fazer. No teu caso concretamente seguir um pouco esta linha, ou seja, não foi diversificado, foi baseado sempre na mesma ferramenta, no mesmo modelo. Pelo facto de o ser, ao fim de uma série, os alunos já estão familiarizados com o método, mas a verdade é que nós, desde o início até ao fim, não vimos que isso tenho sido assim uma referência muito apreendida pelos nossos alunos. Muito embora no final tivéssemos resultados práticos as estratégias pensadas foram substituídas pelas repetidas indicações, em vez da interpretação dos alunos. Sem dúvida que tivemos o resultado, foi bom, evidente que foi bom, mas, eu por exemplo, eu não me sinto muito satisfeita, não saio sempre satisfeita das aulas, há sempre mais coisas, outras formas de fazer, que eu se

calhar não fiz, eu estou sempre insatisfeita com aquilo que faço. Acho sempre, que haveria talvez possibilidades de fazer de outra maneira, mas fazer de outra maneira implica outras condições que eu não reúno, e eu, pronto tenho que viver com esta insatisfação eterna de tudo o que eu faço acho que poderia sempre a fazer melhor.

PE: Eu vou fazer uma pergunta que não está aqui. Acha que as visitas de estudo, já que falou que as visitas de estudo também podem ser uma mais-valia, acha que as visitas de estudo que tiveram, relacionadas às minhas unidades didáticas tanto no 12º ano, como 10º, foram uma vantagem e trouxeram algum desenvolvimento?

PC: No 10º ano foi mais claro. Essa influência foi vantajosa. Acho que foi, eu acho que a partir do momento em que eles foram ao teatro e que perceberam a linguagem do teatro contemporâneo e ainda por cima num tema que era a escola e o tema da “Má Educação”, que tem uma interpretação específica e até a própria visualidade na indumentária, no ambiente do palco permitiu perceber que não é preciso grandes floreados. Quando eu falo em floreados falo, por exemplo, nos fatos, no mobiliário que normalmente é usado no palco para ilustrar um bocadinho do ambiente, que só a palavra por si e o gesto e a expressão são um veículo de comunicação incrível. E eu acho que isso foi muito interessante, até depois também a relação entre o tipo de teatro contemporâneo e o ambiente da sala que é mais clássico, mais antigo. Eu acho que isso foi muito importante. Eu acho que foi muito interessante e útil para os alunos conhecerem e entenderem a linguagem do teatro e adaptarem esse conceito ao trabalho prático em sala de aula.

PE: Para a minha unidade?

PC: Para a tua unidade. Porque essa correspondeu à temática da metamorfose, sendo o tema adaptado ao plano de actividades da turma, no âmbito da flexibilidade curricular, o que foi bom. Portanto a partir do momento em que várias disciplinas estão a trabalhar o mesmo assunto que é o teatro visto dentro de um programa de determinadas disciplinas, como a Filosofia, a História da Cultura e das Artes, o Desenho, o próprio Português tudo isso, a partir do momento em que houve este exercício esta unidade e esta flexibilidade curricular, e depois esta ponte entre o teatro e o teu tema que era a metamorfose. Sendo que realmente isso é evidente num teatro, não só porque o próprio ator também se metamorfoseia. Eu acho que isso foi um componente extremamente interessante. E depois a visita de estudo mesmo ao espaço romano de Lisboa, ajudou muito, ajudou mesmo. E enriqueceu o teu projeto em termos temáticos.

PE: E a visita de estudo ao CEA do 12º ano também trouxe vantagens?

PC: A visita de estudo, quer dizer, aquele colóquio.

PE: Sim.

PC: Eu acho que sim. Eu acho que isso enriquece, porque lá está, porque é a conjugação de vários estudos, de vários profissionais, a falar num assunto, que é a ciência, que é a natureza, que é a biologia. É alguma coisa que eu acho que complementa, porque na minha opinião, o artista hoje tem que ser multifacetado e tem que ter muitos conhecimentos, tem que ter uma grande cultura, não só a nível visual, como também a nível dos conteúdos. Porque qualquer conteúdo pode ser o mote para fazer uma obra e para comunicar e para se expressar de uma forma mais individual ou para um público mais específico, isto a nível da ilustração, a nível do design, a nível das artes plásticas, a nível até da arquitetura. Eu acho que é muito importante hoje. O Designer hoje necessita ser multifacetado, de ter uma boa cultura geral, não só de conteúdos visuais, mas dos conteúdos em geral. É muito importante para desenvolver o pensamento crítico e a criatividade. A pessoa que é criativa não pode pensar que a criatividade vai surgir com o estalo dos dedos ou que vai clicar aqui como luzinha que aparece. Isto envolve muita vida, porque eu acho que a arte é a vida.

PE:OK. Então muito obrigada, professora Rosário.

PC: De nada. Espero que sirva para alguma coisa.

PE: Eu agora vou desligar isto.

ANEXO 20: *Análise dos Inquéritos aos Alunos*

Análise das respostas dos alunos 10º ano de Desenho A aos inquéritos:

Os alunos do 10º ano em Desenho A experimentaram uma Unidade Curricular que os levou a aprender os conteúdos curriculares bem como a expandir os seus horizontes utilizando como base o tema da “Metamorfose”. Este tema é com frequência utilizado nas diferentes artes que se praticam.

A recolha de informação através do Inquérito aplicado no final da Unidade Didática foi fulcral para aferir da auto-perceção dos alunos. Interessa perceber que avaliação fazem das unidades lecionadas e quais as estratégias que, na sua opinião foram mais eficazes no desenvolvimento das suas capacidades artísticas. Esta avaliação permitirá aprofundar algumas estratégias já utilizadas e abrir caminho para outras estratégias ao tema.

A turma de Desenho A do 10º ano caracteriza-se por estar composta por 24 alunos entre os 15 e 18 anos. Quase 71% dos alunos tinha 15 anos à altura, 25% tinham 16 anos e um deles (4%) tinha 18 anos (ver quadro 1 e figura 1).

Quadro 17 – Idades dos alunos da turma de Desenho A do 10º ano.

Idade			
		Nº de Alunos	Percentagem
Idade	15	17	70,8
	16	6	25
	18	1	4,2
	Total	24	100

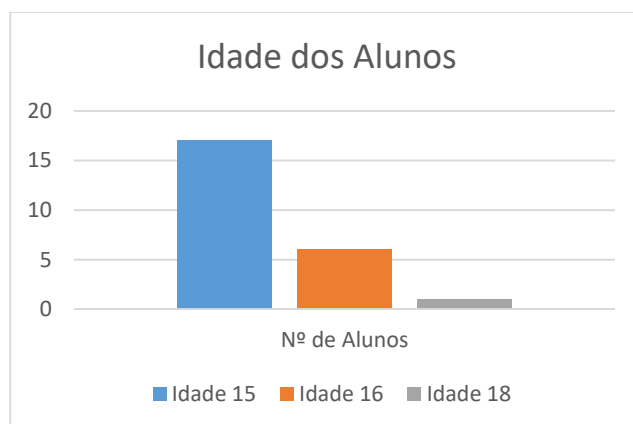


Gráfico 17 - Idades dos alunos da turma de Desenho A do 10º ano

O Inquérito trouxe respostas muito interessantes. Na secção A foi utilizada uma escala de satisfação com cinco graus de satisfação classificados como Discordo totalmente, Discordo, Indiferente, Concordo e Concordo totalmente.

A frase “Gostei e interessei-me por cada Fase do Tema de “Metamorfose” nas aulas de Desenho A” foi classificada com um Concordo por 15 dos alunos (62,5%). O segundo grupo mais importante, com 5 alunos (20,8%) apresentou indiferença por esta afirmação. A um nível paralelo ficaram os extremos. Os grupos que escolheram Discordo e Concordo totalmente foram compostos, cada um deles, por 2 alunos (representa cada grupo 8,3% dos alunos totais). Nenhum dos alunos seleccionou a opção Discordo Totalmente (ver quadro 2 e gráfico 2).

Quadro 18 – Interesse do tema da Metamorfose.

Gostei e interessei-me por cada Fase do Tema de Metamorfose nas aulas de Desenho A

	Nº de Alunos	Percentagem
Discordo Totalmente	0	0
Discordo	2	8,3
Indiferente	5	20,8
Concordo	15	62,5
Concordo Totalmente	2	8,3
Total	24	100

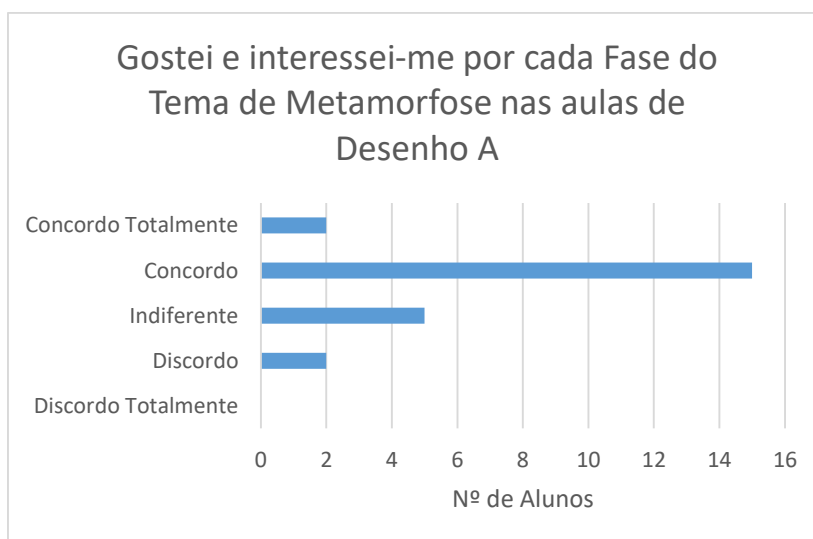


Gráfico 18 – Interesse do tema da Metamorfose

“Senti que aprendi e descobri novas técnicas durante a Unidade Didática” é outra frase com a qual nenhum dos alunos discordou totalmente. O grupo maioritário, constituído por 11 alunos (correspondente a 45,8% da turma) mostrou que concorda com a afirmação, o segundo grupo mais numeroso avalia como Concordo Totalmente (29,2%). Portanto, para uma vasta maioria dos alunos, esta Unidade Didática foi claramente proveitosa. Para 5 alunos (20,8 %) a resposta foi a indiferença e um dos alunos (4,2%) discordou da frase (ver quadro 3 e figura 3).

Quadro 19 – Aprendizagem de novas técnicas.

Senti que aprendi e descobri novas técnicas durante a Unidade Didática.

	Nº de Alunos	Percentagem
Discordo Totalmente	0	0
Discordo	1	4,2
Indiferente	5	20,8
Concordo	11	45,8
Concordo Totalmente	7	29,2
Total	24	100

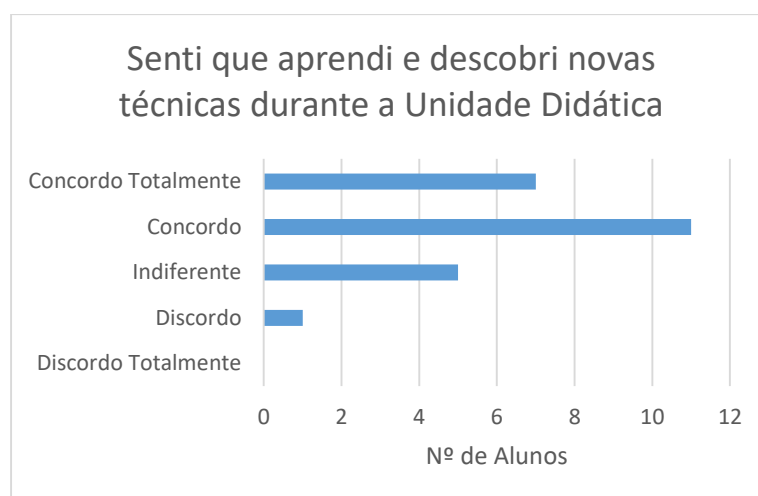


Gráfico 19 – Aprendizagem de novas técnicas

“Houve evolução na minha criatividade, conceitos e ideias no percurso da Unidade Didática” levou a que 10 alunos (correspondente a 41,7%) concordassem com a afirmação. O segundo grupo mais numeroso, de 8 alunos (33,3 %) concordou totalmente. Para 5 dos alunos (20,8 %) a resposta foi de Indiferente e um dos alunos apresentou pela primeira vez a avaliação de Discordo totalmente. Nesta avaliação ressalta que os alunos, na sua maioria consideram ter evoluído e crescido, pois que 75% dos alunos concorda e concorda totalmente com a frase em apreço (ver quadro 4 e figura 4).

Quadro 20 – Evolução na criatividade, conceitos e ideias.

Houve evolução na minha criatividade, conceitos e ideias no percurso da UD.

	Nº de Alunos	Porcentagem
Discordo Totalmente	1	4,2
Discordo	0	0
Indiferente	5	20,8
Concordo	10	41,7
Concordo Totalmente	8	33,3
Total	24	100

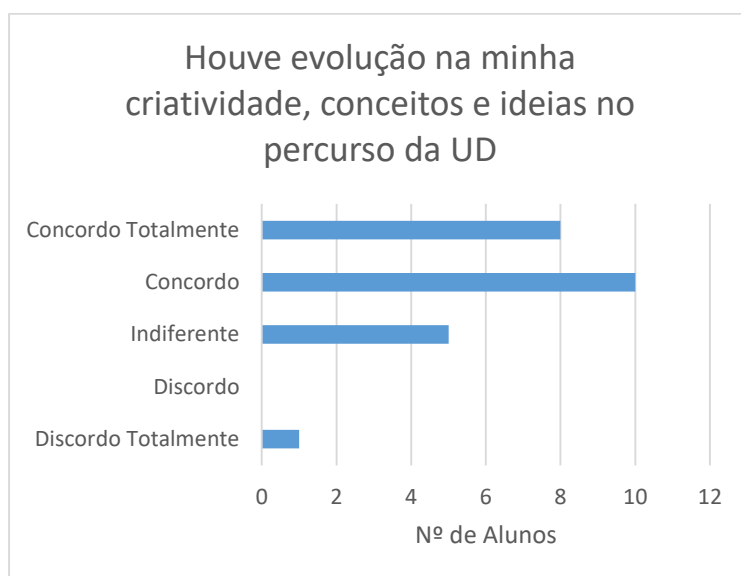


Gráfico 20 – Evolução na criatividade, conceitos e ideias

“Considero que desenvolvi pensamento crítico”. Importante para a evolução de qualquer aluno, nenhum deles considerou, no inquérito, discordar ou discordar totalmente da afirmação. Metade, o grupo mais numeroso correspondente a 12 alunos (50%) concordou com a afirmação. O segundo grupo mais numeroso com 8 alunos (33,3 %) escolheu Indiferente e finalmente o terceiro grupo mais numeroso, com 4 alunos (16,7 %) concordou totalmente (ver quadro 5 e figura 5). Do total da turma, cerca de 66% considerou ter desenvolvido o seu sentido crítico.

Quadro 21 – Desenvolvimento do pensamento crítico.

Considero que desenvolvi pensamento crítico.

	Nº de Alunos	Porcentagem
Discordo Totalmente	0	0
Discordo	0	0
Indiferente	8	33,3
Concordo	12	50
Concordo Totalmente	4	16,7
Total	24	100

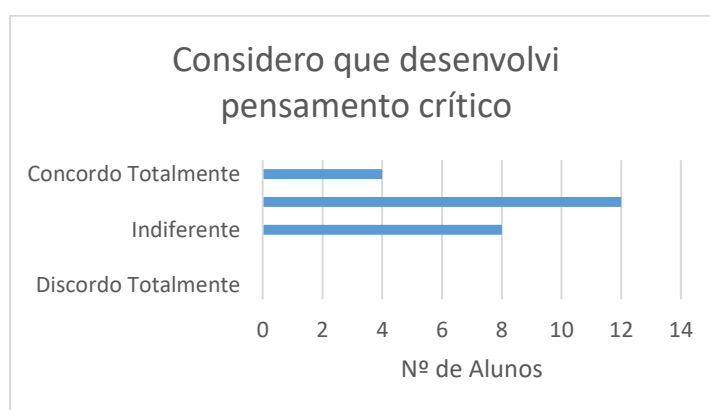


Gráfico 21 - Desenvolvimento do pensamento crítico

“Considero que aumentei o meu conhecimento sobre arte” voltou a ter quatro grupos de respostas. Nenhum dos alunos escolheu a opção Discordo totalmente. Mas 1 aluno (4,2 %) escolheu a opção Discordo. Indiferente foi a resposta do terceiro grupo mais numeroso, com 4 alunos (16,7 %), que foi superado pela resposta Concordo totalmente escolhida por 9 alunos (37,5%) e com mais um aluno, 10, que escolheu a resposta Concordo (41,7 %) ficou o grupo mais numeroso (ver quadro 6 e figura 6). No total, esta foi uma afirmação bastante positiva com cerca de 79% dos alunos a considerarem ter aumentado o seu conhecimento.

Quadro 22 – Aumento de conhecimentos sobre arte.

	Nº de Alunos	Porcentagem
Discordo Totalmente	0	0
Discordo	1	4,2
Indiferente	4	16,7
Concordo	10	41,7
Concordo Totalmente	9	37,5
Total	24	100

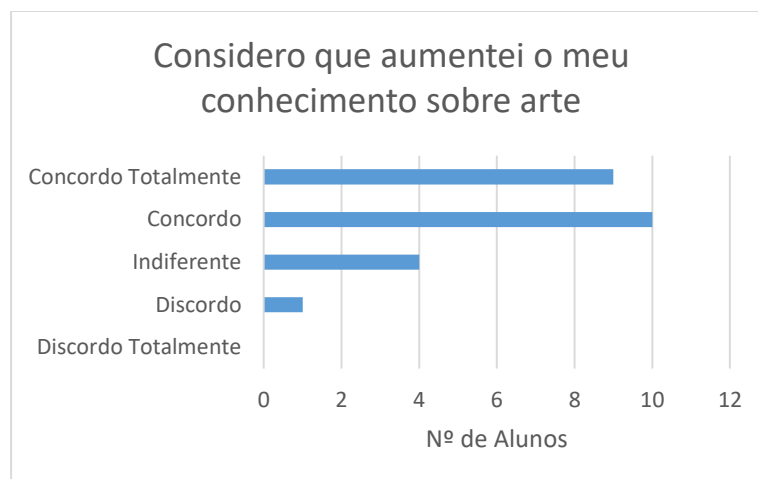


Gráfico 22 - Aumento de conhecimentos sobre arte

Na secção B as perguntas tiveram outras balizas de avaliação que foram colocadas em cinco graus distintos: Muito pouco importante, Pouco importante, Importante, Muito importante, e MUITÍSSIMO importante. Esta parte B do inquérito tentou avaliar as competências mais trabalhadas e presentes nos exercícios propostos em relação ao tema da “Metamorfose”. Nas três perguntas que constroem esta secção, nenhum dos alunos considerou seleccionar as hipóteses de Muito pouco importante ou Pouco Importante.

“Conhecimento e compreensão a nível artístico em várias formas”. O grupo predominante de 14 alunos (58,3%) considerou como Muito importante esse conhecimento e nível artístico em várias formas. Dos alunos em aula, 8 deles (33,3 %), considerou que era Importante, enquanto 2 dos alunos (8,3 %) considerou ser MUITÍSSIMO Importante (ver quadro 7 e figura 7).

Quadro 23 – Opinião sobre conhecimento e compreensão a nível artístico.

Conhecimento e compreensão a nível artístico em várias formas.

	Nº de Alunos	Percentagem
Muito Pouco Importante	0	0
Pouco Importante	0	0
Importante	8	33,3
Muito Importante	14	58,3
MUITÍSSIMO Importante	2	8,3
Total	24	100

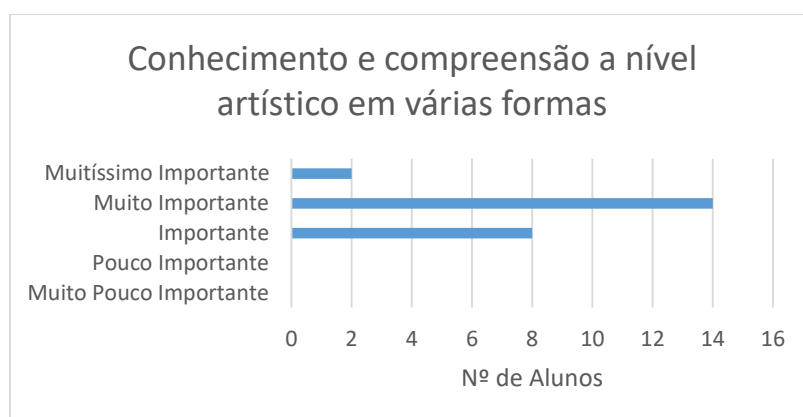


Gráfico 23 - Opinião sobre conhecimento e compreensão a nível artístico

Na questão seguinte, o grupo maioritário de 16 alunos (66,7%) considerou que era Muito importante o seu “desenvolvimento intelectual e juízo estético”. O segundo grupo mais numeroso, composto por 6 alunos (25 %) considerou isso como Importante e de novo 2 dos alunos (8,3 %) consideraram ter sido Muito Importante (ver quadro 8 e figura 8).

Quadro 24 – Opinião sobre desenvolvimento intelectual e juízo estético.

Desenvolvimento Intelectual e juízo estético.

	Nº de Alunos	Percentagem
Muito Pouco Importante	0	0
Pouco Importante	0	0
Importante	6	25
Muito Importante	16	66,7
Muito Importante	2	8,3
Total	24	100

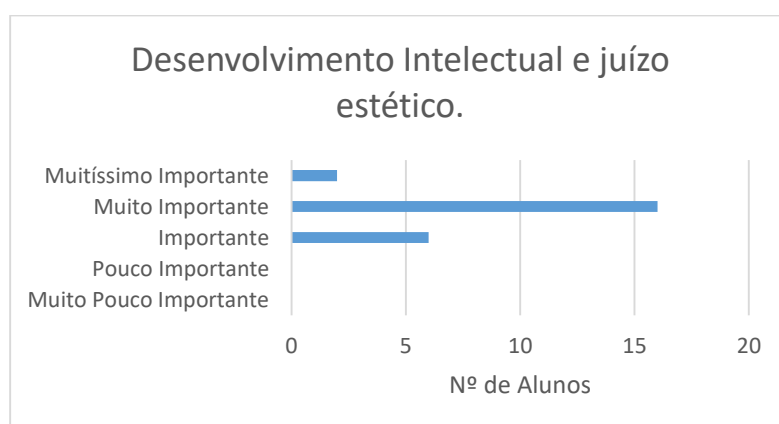


Gráfico 24 - Opinião sobre desenvolvimento intelectual e juízo estético

O “Desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade estética” foram, para uma larga maioria dos alunos (16 alunos o que corresponde a 66,7% do total) pensado como Muito importante. Para dois grupos de 4 alunos cada, estes conceitos foram Importantes e MUITÍSSIMO importantes. Todos os alunos valorizaram de forma positiva estes conceitos para o seu desenvolvimento pessoal (ver quadro 9 e figura 9).

Quadro 25 – Opinião sobre desenvolvimento da criatividade e sensibilidade estética.

Desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade estética.

	Nº de Alunos	Percentagem
Muito Pouco Importante	0	0
Pouco Importante	0	0
Importante	4	16,7
Muito Importante	16	66,7
MUITÍSSIMO Importante	4	16,7
Total	24	100

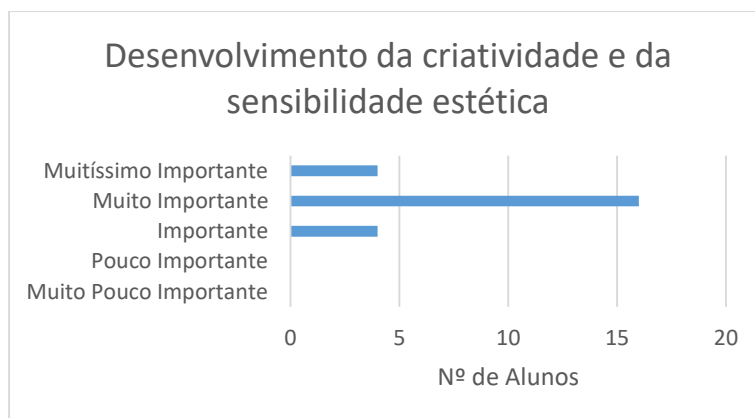


Gráfico 25 - Opinião sobre desenvolvimento da criatividade e sensibilidade estética

A parte C do inquérito possui apenas uma pergunta avaliada com Sim ou Não – “Consideras que as Fases do projeto “A Metamorfose” desenvolvidas na disciplina de Desenho A são úteis para o desenvolvimento da tua criatividade e para o teu futuro?”. Uma maioria estrondosa de alunos (22 ou o correspondente a 91,7 %), consideraram que “As fases do projeto “A Metamorfose” desenvolvidas na disciplina de Desenho A são úteis para o desenvolvimento da criatividade e para o futuro” de cada um. Apenas 2 dos alunos (8,3 %) não validaram qualquer interesse do conteúdo em apreço para o seu próprio desenvolvimento e para o seu desenvolvimento futuro enquanto artistas (ver quadro 10 e figura 10).

Os alunos quando questionados do porquê à sua resposta, nesta questão de ‘sim’ ou ‘não’ afirmaram que descobriram outras perspetivas de arte, outras maneiras de utilizar técnicas e matérias, ou responderam: ”porque desenvolvi a minha forma de pensar em vários cenários ou figuras para depois desenhar”, “porque abre a nossa mente com mais opções”, “desenvolvemos a criatividade ao ponto de não precisarmos de telemóvel para tirar ideias”, “a metamorfose precisa de muitos elementos para se juntarem e formar um único, o que ajuda à criatividade, e agora já sei o que fazer no futuro num trabalho do género”, “porque impondo ideias e ‘bases’ sobre um tema de desenho, (neste caso a metamorfose), nos dá a liberdade de pensamento crítico e criativo”. Estas respostas apresentam a visão dos alunos que concordam que esta UD serviu para que eles alargassem o conhecimento, o pensamento crítico e criativo, ao que os leva a uma maior facilidade de criação dentro do campo artístico, neste caso o desenho. Isto significa que todos eles concordaram que desenvolveram a criatividade, mesmo não tendo noção exata do que este conceito significa.

Quadro 26 – Opinião sobre se a Metamorfose vai ser útil.

Consideras que as Fases do projeto "A Metamorfose" desenvolvidas na disciplina de Desenho A são uteis para o desenvolvimento da tua criatividade e para o teu futuro?

	Nº de Alunos	Percentagem
Sim	22	91,7
Não	2	8,3
Total	24	100

Consideras que as Fases do projeto "A Metamorfose" desenvolvidas na disciplina de Desenho A são uteis para o desenvolvimento da tua criatividade e para o teu futuro?

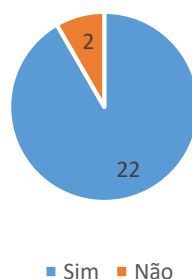


Gráfico 26 - Opinião sobre se a Metamorfose vai ser útil

No Bloco D as perguntas voltaram aos cinco graus de avaliação, com os graus de Muito pouco importante, Pouco importante, Importante, Muito importante e MUITÍSSIMO importante.

Nesta secção o objetivo foi avaliar, entre as estratégias de ensino que mais estiveram presentes, quais as que foram mais importantes para a resolução dos exercícios propostos pela professora Claudia Gigante.

A estratégia das apresentações em PowerPoint geraram dispersão nas respostas. O grupo maioritário composto por 10 alunos (41,7 %) considerou ser Muito importante. Para 6 alunos (25%) esta estratégia avalia-se como Importante, 4 (16,7 % dos alunos) consideraram ser MUITÍSSIMO importante. Mas 3 alunos (12,5 %) consideraram que a estratégia foi Pouco Importante e 1 (4,2 %) considerou mesmo que foi Muito pouco importante (ver quadro 11 e figura 11).

Quadro 27 – Opinião sobre a estratégia das apresentações em PowerPoint.

Apresentações em PowerPoint		
	Nº de Alunos	Porcentagem
Muito pouco Importante	1	4,2
Pouco Importante	3	12,5
Importante	6	25
Muito Importante	10	41,7
MUITÍSSIMO Importante	4	16,7
Total	24	100

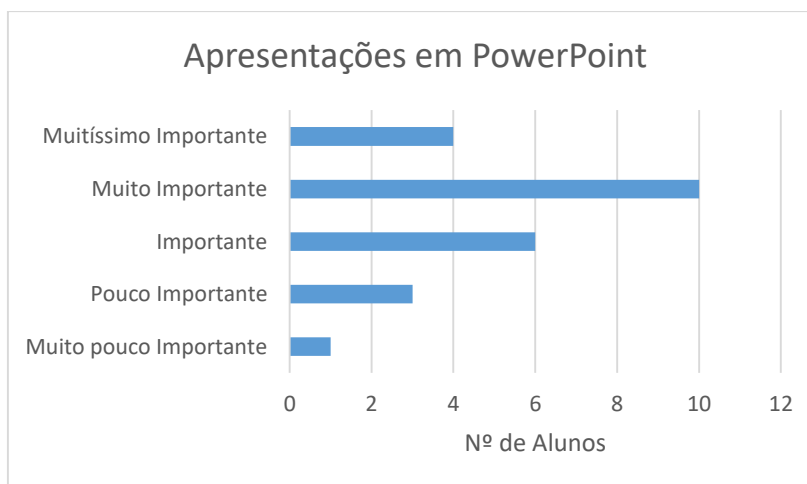


Gráfico 27 - Opinião sobre a estratégia das apresentações em PowerPoint

A estratégia do desenho de observação já gerou mais consenso. Nenhum aluno avaliou esta estratégia como Muito pouco importante ou Pouco importante. O grupo predominante composto por 13 alunos (54,2 %) considerou que esta estratégia foi Muito importante, o segundo grupo composto por 6 alunos (25 %) avaliou esta estratégia como Importante e 5 (20,8

%) como Muitíssimo importante (ver quadro 12 e figura 12). Cerca de 74% dos alunos avaliaram esta estratégia de Muito a Muitíssimo importante.

Quadro 28 – Opinião sobre a estratégia do desenho de observação.

Desenho de Observação		
	Nº de Alunos	Porcentagem
Muito pouco Importante	0	0
Pouco Importante	0	0
Importante	6	25
Muito Importante	13	54,2
Muitíssimo Importante	5	20,8
Total	24	100

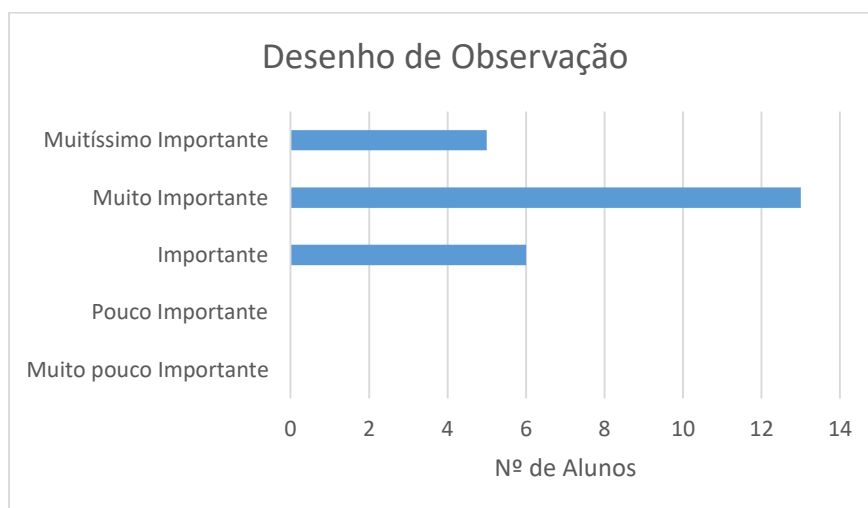


Gráfico 28 - Opinião sobre a estratégia do desenho de observação

O desenho de imaginação foi de igual forma considerado entre Importante a Muitíssimo importante. O maior grupo de alunos (13 que corresponde a 54,2% do total) considerou que esta estratégia foi muito importante. Para 7, correspondente a 29,2 % do total, esta estratégia foi considerada como Muitíssimo importante e para 4 (16,7 %) foi considerado como uma estratégia importante (ver quadro 13 e figura 13). Os 24 alunos avaliaram muito positivamente esta estratégia. Cerca de 83% dos alunos avaliou esta estratégia como muito a muitíssimo importante.

Quadro 29 – Opinião sobre a estratégia do desenho de imaginação.

Desenho de Imaginação		
	Nº de Alunos	Porcentagem
Muito pouco Importante	0	0
Pouco Importante	0	0
Importante	4	16,7
Muito Importante	13	54,2
Muitíssimo Importante	7	29,2
Total	24	100

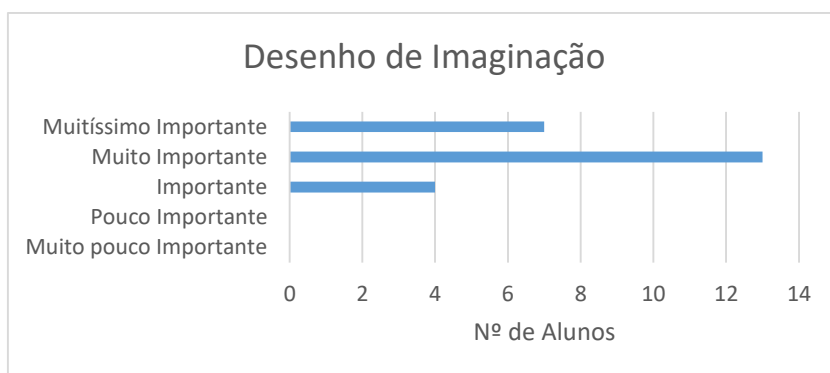


Gráfico 29 - Opinião sobre a estratégia do desenho de imaginação

O “Conhecimento de obras e artistas” não gerou um consenso tão unívoco como a resposta anterior. Um dos alunos (4,2 %) avaliou este conhecimento como pouco importante. A maioria dos alunos, 13 (correspondente a 54,2%) considerou muito importante ter este conhecimento. Para dois conjuntos de 5 alunos (20,8% cada grupo), este conhecimento foi importante e Muitíssimo importante (ver quadro 14 e figura 14). Uma larga maioria de alunos, cerca de 75% consideraram que ter conhecimento de obras e artistas é Muito a Muitissimo importante para o seu futuro como artistas.

Quadro 30 – Opinião sobre conhecimento de obras e artistas.

Conhecimento de Obras e Artistas		
	Nº de Alunos	Porcentagem
Muito pouco Importante	0	0
Pouco Importante	1	4,2
Importante	5	20,8
Muito Importante	13	54,2
Muitíssimo Importante	5	20,8
Total	24	100

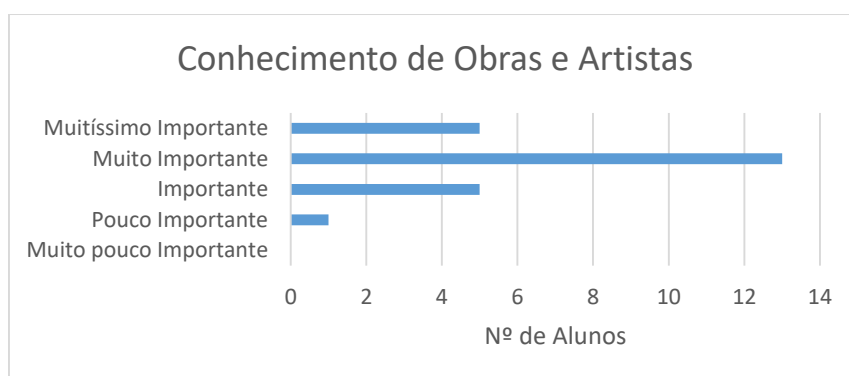


Gráfico 30 - Opinião sobre conhecimento de obras e artistas

O “Conhecimento de materiais e técnicas” foi avaliado entre importante e muitíssimo importante. O grau de Muitíssimo importante foi partilhado por metade da turma (12 alunos ou 50% do total). Muito importante foi o grau considerado por 9 alunos (37,5%), e 3 (12,5%) consideraram este conhecimento como Importante (ver quadro 15 e figura 15). É de salientar a avaliação extremamente positiva da necessidade deste tipo de conhecimentos que os próprios alunos sentem. Uma vasta maioria (87% do total) avaliou este conhecimento como Muito e Muitíssimo importante.

Quadro 31 – Opinião sobre conhecimento de materiais e técnicas.

Conhecimento de Materiais e Técnicas		
	Nº de Alunos	Porcentagem
Muito pouco Importante	0	0
Pouco Importante	0	0
Importante	3	12,5
Muito Importante	9	37,5
Muitíssimo Importante	12	50
Total	24	100

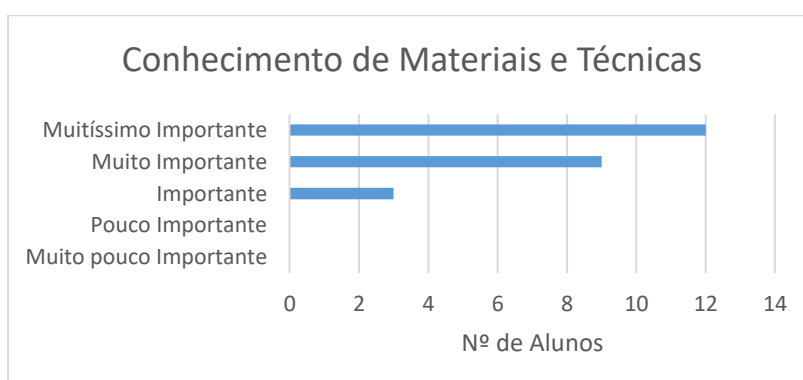


Gráfico 31 - Opinião sobre conhecimento de materiais e técnicas

A disponibilidade da professora para auxiliar em dúvidas que foram surgindo foi de encontro às necessidades dos alunos. Para 45,8% dos alunos, ou seja, 11 deles, essa disponibilidade foi MUITÍSSIMO importante. Para 7 alunos (29,2%) foi Importante e para um grupo ligeiramente menor, 6 alunos (correspondente a 25% do total de alunos), foi Muito importante (ver quadro 16 e figura 16). Não houve respostas que considerassem a disponibilidade da professora como Pouco ou Muito pouco importante.

Quadro 32 – Opinião sobre a disponibilidade da professora.

Disponibilidade do professor(s) para o auxílio em dúvidas que foram surgindo.

	Nº de Alunos	Porcentagem
Muito pouco Importante	0	0
Pouco Importante	0	0
Importante	7	29,2
Muito Importante	6	25
MUITÍSSIMO Importante	11	45,8
Total	24	100

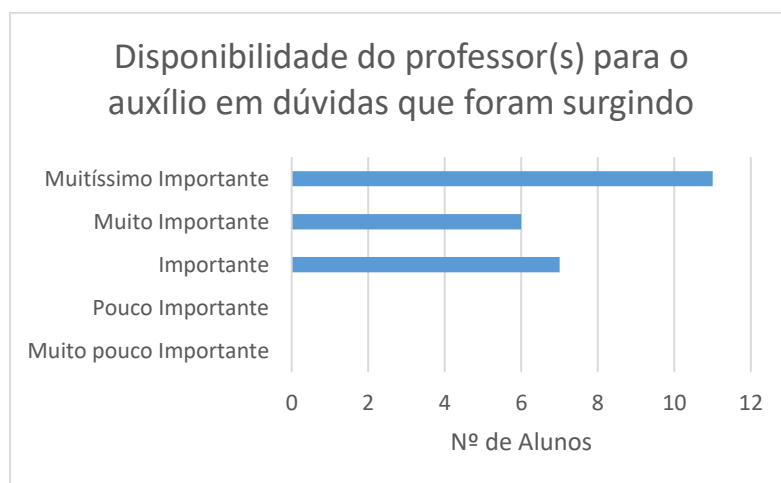


Gráfico 32 - Opinião sobre a disponibilidade da professora

Outra estratégia de aprendizagem utilizada foi o Diário Gráfico. Um dos alunos (4,2%) valorizou esta estratégia como Pouco importante. A maioria dos alunos, 10 (41,7%) valorizaram esta estratégia como Importante. Para 9 alunos (37,5%) foi uma estratégia Muito importante e para 4 (16,7%) foi uma estratégia MUITÍSSIMO importante (ver quadro 17 e figura 17).

Quadro 33 – Opinião sobre o diário gráfico.

Diário Gráfico		
	Nº de Alunos	Percentagem
Muito pouco Importante	0	0
Pouco Importante	1	4,2
Importante	10	41,7
Muito Importante	9	37,5
Muitíssimo Importante	4	16,7
Total	24	100

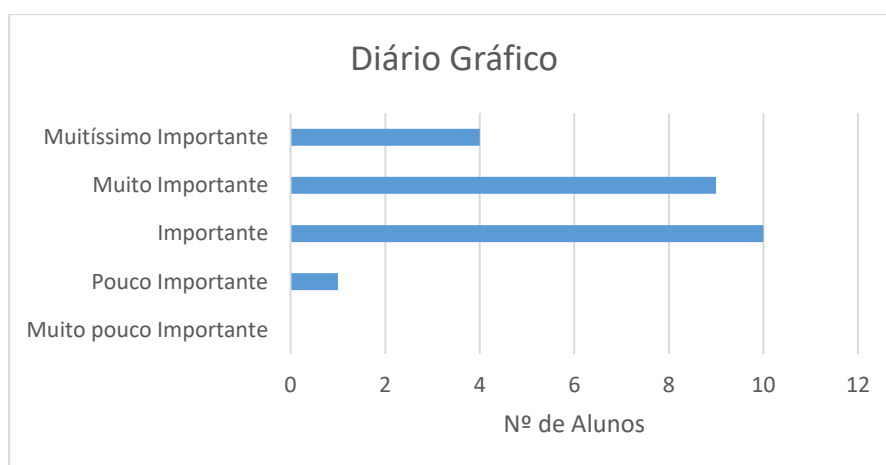


Gráfico 33 - Opinião sobre o diário gráfico

A Visita de Estudo foi avaliada por um aluno (4,2 %) como Pouco importante. A maioria centrou-se numa avaliação de Muito importante (13 alunos ou 54,2%). Esta resposta gerou ainda dois grupos de 5 alunos cada um (20,8% do total) que avaliaram esta estratégia como Importante e Muitissimo importante (ver quadro 18 e figura 18).

Quadro 34 – Opinião sobre a visita de estudo.

Visita de Estudo		
	Nº de Alunos	Percentagem
Muito pouco Importante	0	0
Pouco Importante	1	4,2
Importante	5	20,8
Muito Importante	13	54,2
Muitíssimo Importante	5	20,8
Total	24	100

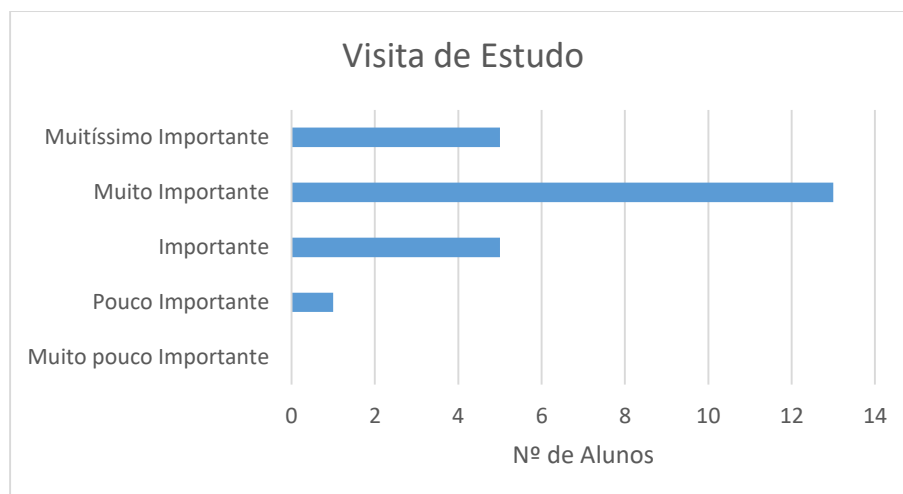


Gráfico 34 - Opinião sobre a visita de estudo

Na parte E deste inquérito tentou perceber-se qual das Unidades Curriculares foi mais interessante para os alunos. O programa teve um total de 5 fases sendo que a mais valorizada pelos alunos foi a Fase 3, preferida por 9 alunos (36%). Logo de seguida, a Fase 4 foi a preferida de 7 alunos (28%) e a Fase 5 foi valorizada por 5 alunos (20%). A Fase 1 e a Fase 2 foram as favoritas de 2 alunos cada (8%). Neste caso, um dos alunos escolheu duas hipóteses como as suas favoritas (ver quadro 19 e figura 19).

Ainda nesta parte E, foi-lhes perguntado quais os motivos da sua escolha. Aqui os alunos responderam: “porque foi mais fácil”, “porque gostei do resultado e tem significado”, “porque foi o qual onde tive mais flexibilidade e orgulho de fazer”, “porque foi o que saiu mais como eu queria e ficou um bom resultado”, “gostei mais da fase 4, porque tenho gosto por teatros”, “porque foi o trabalho em que melhorei e que me deu mais prazer em fazer”, “fase 2, porque teve mais exercícios de desenho à vista e ajudou no estudo de objetos, sombras e cores”, “porque tive mais liberdade para fazer o que queria”, “porque consegui juntar o teatro e a metamorfose com a sociedade na qual vivemos”, “fase 5 (última fase), porque foi um trabalho mais completo e complexo que reúne tudo o que aprendemos nas fases anteriores, e o trabalho ficou muito mais bonito”, “fase 5, porque além de gostar do tema, foi divertido ter de pensar em objetos para preencher o rosto”, “fase 3, porque tive mais oportunidade de ‘brincar’ com os materiais e com o tema”, “porque foi o que mais gostei, senti-me ‘confortável’ com este trabalho e gostei das técnicas que utilizei”

Quadro 35 – Unidade curricular preferida dos alunos.

UC que Gostaram Mais		
	Nº de Alunos	Percentagem
Fase 1	2	8
Fase 2	2	8
Fase 3	9	36
Fase 4	7	28
Fase 5	5	20
Total	25	100

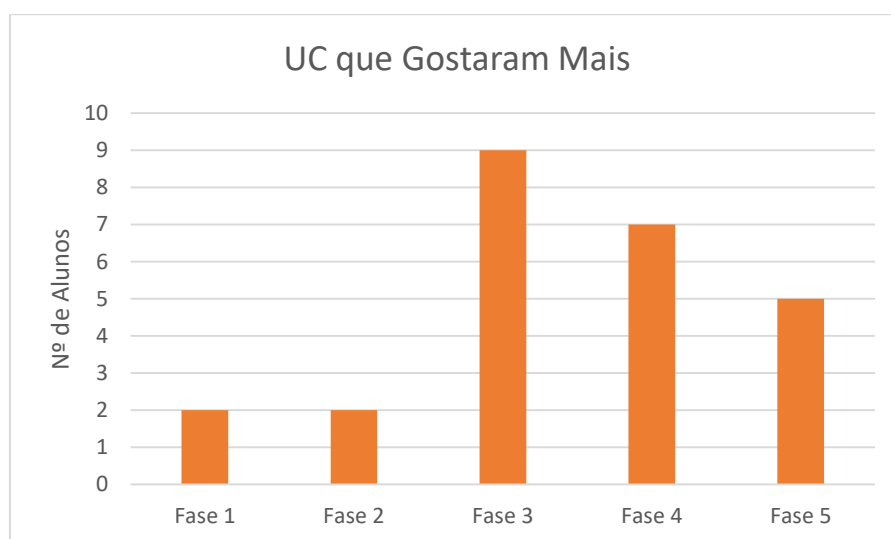


Gráfico 35 - - Unidade curricular preferida dos alunos

A secção F do Inquérito tem 5 graus de avaliação que são: Não aprendi nada, Aprendi pouco, Aprendi alguma coisa, Aprendi Muito, e Aprendi e desenvolvi bastante. Neste secção valoriza-se o desenvolvimento do conhecimento e da criatividade adquirida ao longo das diferentes fases da Unidade Didática.

Quanto aos “Conceitos de Metamorfose” o grupo maior de alunos (10 alunos ou 41,7%) avaliou que Aprendeu muito. Um grupo menor de alunos (7 ou 29,2%) afirmou que Aprendeu alguma coisa. Para 6 dos alunos (25%) eles avaliaram que Aprenderam e desenvolveram bastante. Um dos alunos (4,2%) avaliou-se como tendo Aprendido pouco (ver quadro 20 e figura 20).

Quadro 36 – Autoavaliação sobre a aprendizagem dos conceitos de metamorfose.

Conceitos de Metamorfose		
	Nº de Alunos	Porcentagem
Aprendi e Desenvolvi bastante	6	25
Aprendi Muito	10	41,7
Aprendi Alguma Coisa	7	29,2
Aprendi Pouco	1	4,2
Não Aprendi Nada	0	0
Total	24	100

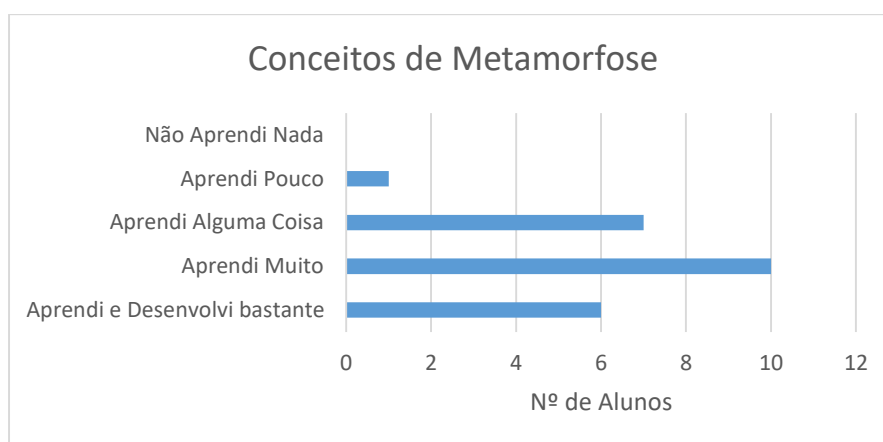


Gráfico 36 - Autoavaliação sobre a aprendizagem dos conceitos de metamorfose

Quanto aos “Diversos pontos de vista de Metamorfose nas Artes”, 4 alunos (16,7%) responderam que aprenderam e desenvolveram bastante. Dois grupos com 9 alunos cada (37,5% cada grupo) avaliou que Aprendeu muito ou Aprendeu alguma coisa. Ainda se encontrou um aluno (4,2 %) que pensou ter Aprendido pouco e 1 outro que pensou que Não aprendeu nada (ver quadro 21 e figura 21).

Quadro 37 – Autoavaliação sobre a aprendizagem dos diversos pontos de vista da Metamorfose nas artes.

Diversos pontos de vista de Metamorfose nas Artes		
	Nº de Alunos	Porcentagem
Aprendi e Desenvolvi bastante	4	16,7
Aprendi Muito	9	37,5
Aprendi Alguma Coisa	9	37,5
Aprendi Pouco	1	4,2
Não Aprendi Nada	1	4,2
Total	24	100

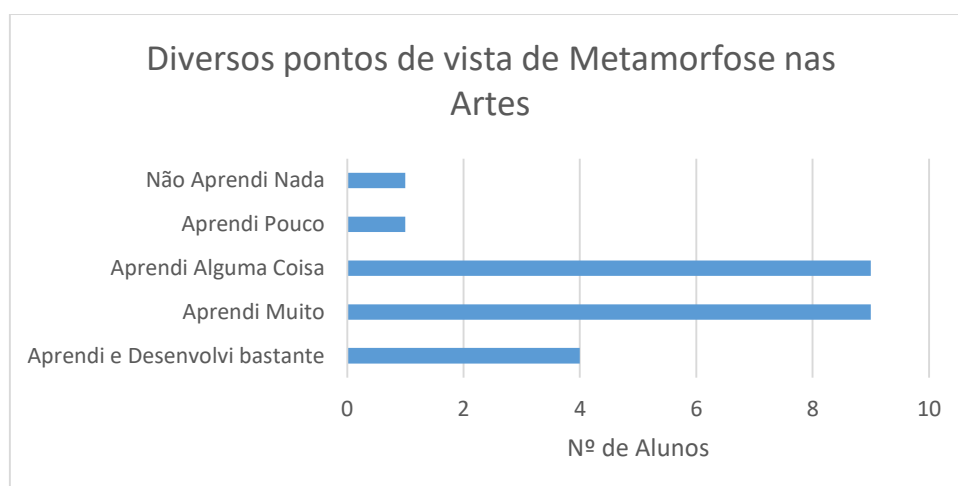


Gráfico 37 - Autoavaliação sobre a aprendizagem dos diversos pontos de vista da Metamorfose nas artes

Quanto aos “Diferentes artistas que usam a Metamorfose” o maior grupo (13 alunos ou 54,2%) avaliou que Aprendeu alguma coisa. O segundo maior grupo constituído por 6 alunos (25%) considerou que Aprendeu muito. Ao mesmo nível estão as respostas Aprendi e desenvolvi bastante e Aprendi pouco, seleccionadas por 2 alunos cada (8,3%). Um dos alunos (4,2 %) considerou que Não aprendeu nada (ver quadro 22 e figura 22).

Quadro 38 – Autoavaliação sobre as aprendizagens dos diferentes artistas que usam Metamorfose.

Diferentes Artistas que usam Metamorfose		
	Nº de Alunos	Percentagem
Aprendi e Desenvolvi bastante	2	8,3
Aprendi Muito	6	25
Aprendi Alguma Coisa	13	54,2
Aprendi Pouco	2	8,3
Não Aprendi Nada	1	4,2
Total	24	100

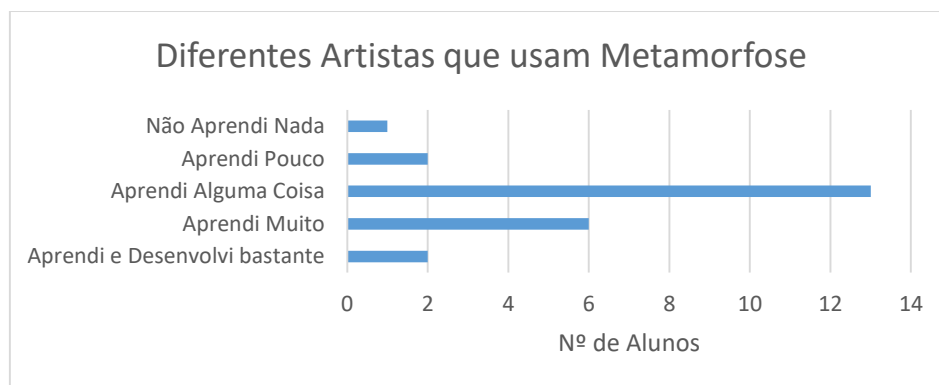


Gráfico 38 - Autoavaliação sobre as aprendizagens dos diferentes artistas que usam Metamorfose

Quanto ao “Conhecimento de obras sobre metamorfose” dois grupos destacam-se, ambos com 10 alunos (41,7 %). Estes grupos selecionaram as respostas Aprendi muito e Aprendi alguma coisa. Aprendi e desenvolvi bastante, a melhor avaliação, foi partilhada por 4 alunos (16,7%). Nenhum dos alunos selecionou nesta questão as respostas Aprendi pouco ou Não aprendi nada (ver quadro 23 e figura 23).

Quadro 39 – Autoavaliação sobre o conhecimento de obras sobre Metamorfose.

Conhecimento de Obras sobre Metamorfose		
	Nº de Alunos	Percentagem
Aprendi e Desenvolvi bastante	4	16,7
Aprendi Muito	10	41,7
Aprendi Alguma Coisa	10	41,7
Aprendi Pouco	0	0
Não Aprendi Nada	0	0
Total	24	100

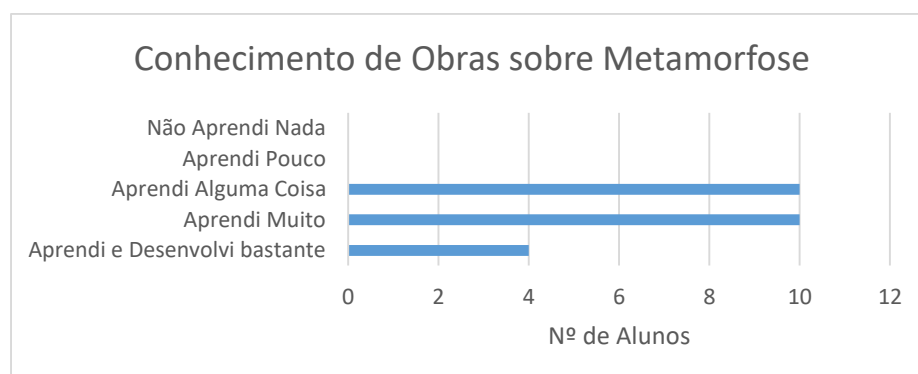


Gráfico 39 - Autoavaliação sobre o conhecimento de obras sobre Metamorfose

Confrontados com os conhecimentos que adquiriram sobre “Como usar e explorar a Metamorfose nos trabalhos de Desenho A”, a resposta mais partilhada foi a de segundo nível:

Aprendi muito. Esta resposta foi partilhada por 12 dos alunos (50%). O segundo grupo, composto por 6 alunos avaliou que Aprendeu e desenvolveu bastante. Os restantes 6 alunos dividiram-se entre Aprendi pouco e Não aprendi nada, com 3 alunos (12,5%) para cada grupo (ver quadro 24 e figura 24). Nesta questão é muito importante o *feedback* bastante positivo dos alunos com 75% a considerarem terem aprendido muito.

Quadro 40 – Autoavaliação sobre como usar e explorar a Metamorfose na aula.

Como usar e Explorar a Metamorfose nos trabalhos de Desenho

A

	Nº de Alunos	Percentagem
Aprendi e Desenvolvi bastante	6	25
Aprendi Muito	12	50
Aprendi Alguma Coisa	3	12,5
Aprendi Pouco	3	12,5
Não Aprendi Nada	0	0
Total	24	100

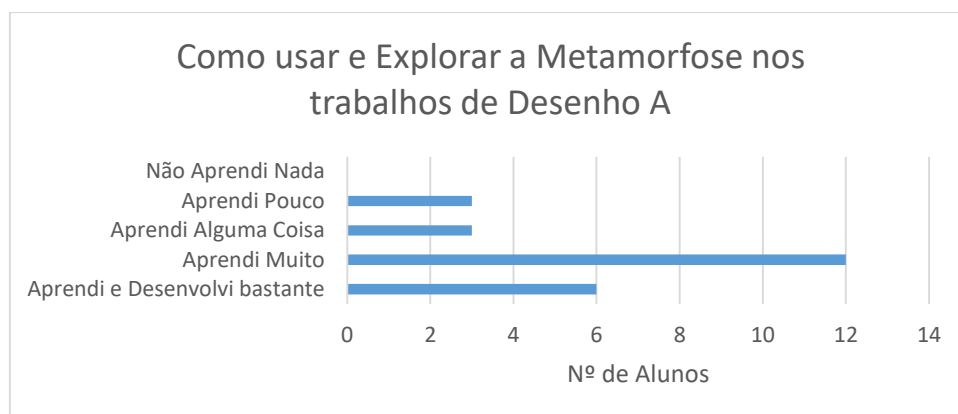


Gráfico 40 - Autoavaliação sobre como usar e explorar a Metamorfose na aula

Quanto ao conceito de “Como posso trabalhar diferentes Metamorfoses nos trabalhos”, a resposta predominante foi partilhada por 10 alunos (41,7%) com a avaliação de que Aprendi muito. O segundo grupo mais predominante (6 alunos ou 25%) avaliaram com Aprendi alguma coisa. Os restantes 8 alunos foram divididos em dois grupos com as mesmas 4 respostas cada. Para 4 alunos (16,7%), Aprendi e desenvolvi bastante foi a resposta selecionada, tal como Aprendi pouco foi a opção selecionada para outros 4 alunos (ver quadro 25 e figura 25).

Quadro 41 – Autoavaliação sobre como trabalhar diferentes Metamorfoses nos trabalhos.

Como posso trabalhar diferentes Metamorfoses nos trabalhos		
	Nº de Alunos	Porcentagem
Aprendi e Desenvolvi bastante	4	16,7
Aprendi Muito	10	41,7
Aprendi Alguma Coisa	6	25
Aprendi Pouco	4	16,7
Não Aprendi Nada	0	0
Total	24	100

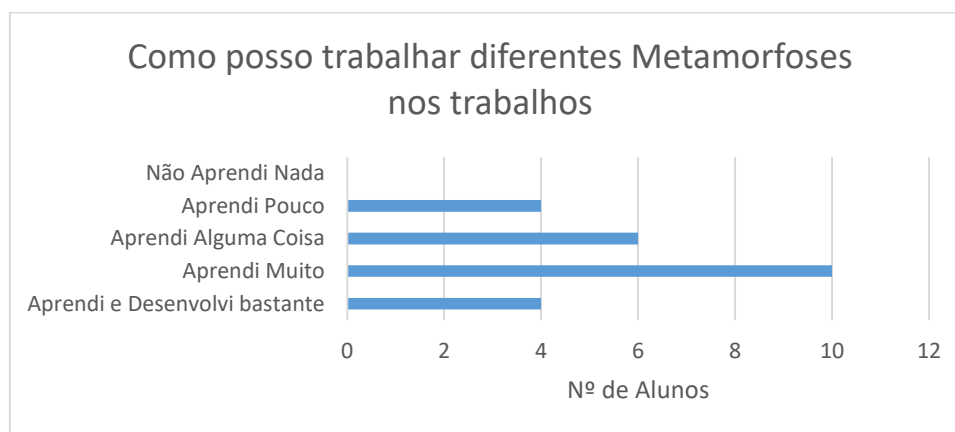


Gráfico 41 - Autoavaliação sobre como trabalhar diferentes Metamorfoses nos trabalhos

“Como ter uma visão mais abrangente para trabalhos futuros em arte” foi uma pergunta que gerou respostas em todos os níveis de classificação, desde o Não aprendi Nada ao Aprendi e desenvolvi bastante. Um dos alunos (4,2 %) respondeu que Não aprendi nada. A resposta Aprendi pouco foi selecionada por 3 dos alunos (12,5%). Dois grupos de 6 alunos (25%) selecionaram as respostas Aprendi alguma coisa e Aprendi e desenvolvi bastante. O grupo mais numeroso (8 alunos ou 33,3%) selecionou a resposta Aprendi muito (ver quadro 26 e figura 26).

Quadro 42 – Autoavaliação sobre como ter uma visão mais abrangente para trabalhos futuros em arte.

Como ter uma visão mais abrangente para trabalhos futuros em arte		
	Nº de Alunos	Porcentagem
Aprendi e Desenvolvi bastante	6	25
Aprendi Muito	8	33,3
Aprendi Alguma Coisa	6	25
Aprendi Pouco	3	12,5
Não Aprendi Nada	1	4,2
Total	24	100

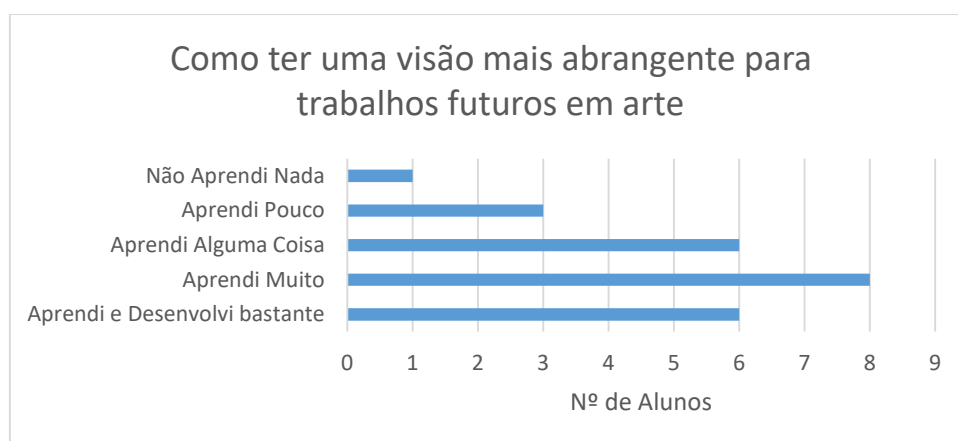


Gráfico 42 - Autoavaliação sobre como ter uma visão mais abrangente para trabalhos futuros em arte

Na questão anterior tratou-se de autoavaliar a aprendizagem para aplicar em situações específicas em artes. Na questão seguinte, alargou-se o âmbito a outras disciplinas: “Ter uma visão mais alargada para outros trabalhos incluindo trabalhos noutras disciplinas”. Nenhum dos alunos selecionou a opção Não aprendi nada. O grupo mais numeroso foi de 10 alunos (41,7%) e ofereceu a avaliação de Aprendi muito. Aprendi e desenvolvi bastante foi a opção selecionada pelo segundo grupo mais numeroso (6 alunos ou 25%). Aprendi alguma coisa e Aprendi pouco foram as respostas selecionadas por dois grupos de 4 alunos cada (16,7%) (ver quadro 27 e figura 27).

Quadro 43 – Autoavaliação sobre como ter uma visão mais abrangente para trabalhos futuros noutras disciplinas

Ter uma visão mais alargada para outros trabalhos incluindo trabalhos noutras disciplinas

	Nº de Alunos	Percentagem
Aprendi e Desenvolvi bastante	6	25
Aprendi Muito	10	41,7
Aprendi Alguma Coisa	4	16,7
Aprendi Pouco	4	16,7
Não Aprendi Nada	0	0
Total	24	100

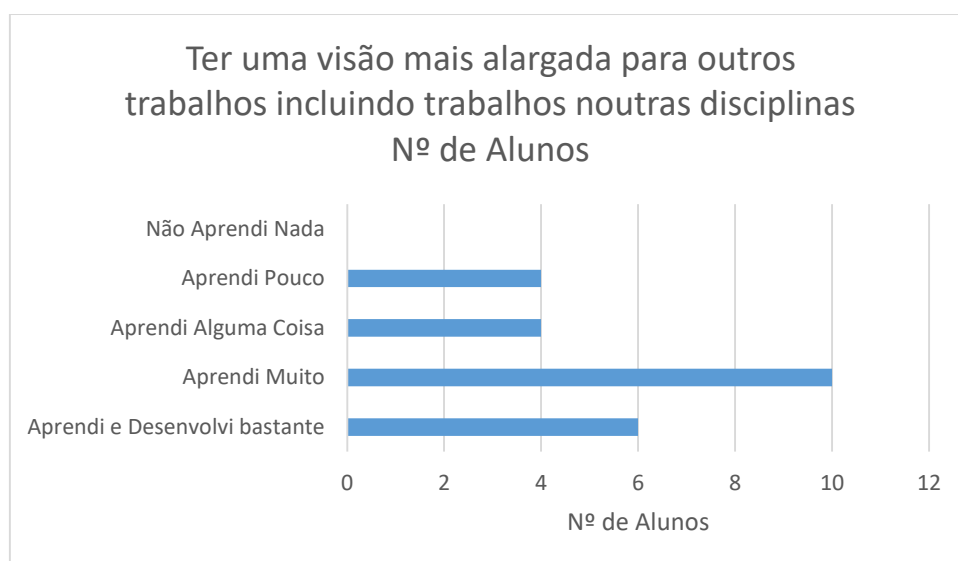


Gráfico 43 - Autoavaliação sobre como ter uma visão mais abrangente para trabalhos futuros noutras disciplinas

A secção G do inquérito discutiu o desenvolvimento do conhecimento e da criatividade que foi sendo adquirida ao longo das diferentes fases da Unidade Didática. Os cinco graus de avaliação disponíveis foram Nada, Pouco, Alguma coisa, Muito e Bastante.

Perante a questão se o aluno tinha “evoluído substancialmente de fase para fase”, os alunos do grupo mais numeroso (11 alunos, o que corresponde a 45,8% da turma), admitiram ter evoluído Alguma coisa de fase para fase. Bastante e Muito foram as respostas dos dois grupos mais numerosos seguintes, com 5 alunos por grupo (20,8% por grupo). Mas 2 dos alunos (8,3%) responderam que evoluíram Pouco enquanto que um dos alunos (4,3%) avaliou que a sua evolução correspondia a um Nada (ver quadro 28 e figura 28).

Quadro 44 – Opinião sobre a evolução de fase para fase de trabalho.

Evolui substancialmente de Fase para Fase		
	Nº de Alunos	Percentagem
Bastante	5	20,8
Muito	5	20,8
Alguma coisa	11	45,8
Pouco	2	8,3
Nada	1	4,2
Total	24	100

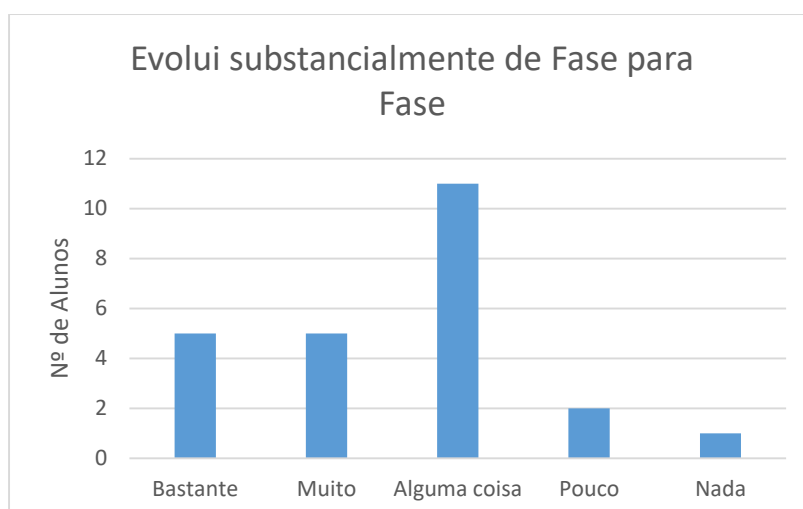


Gráfico 44 - Opinião sobre a evolução de fase para fase de trabalho

“O meu conhecimento e a criatividade aumentou substancialmente”. Esta pergunta colocada no inquérito teve respostas bastante positivas. Para metade da turma (12 alunos ou 50%) essa evolução pode classificar-se como Muito. O segundo grupo mais numeroso mostra que 7 alunos (correspondente a 29,2%) reportaram ter evoluído Alguma coisa. Para 3 desses alunos (12,5%) essa evolução foi Bastante. E 2 alunos (8,3%) avaliaram que a sua evolução estava em Nada (ver quadro 29 e figura 29). Cerca de 92% dos alunos reportaram ter sentido evolução no seu conhecimento e criatividade com esta Unidade Didática. Apenas 8% consideraram que saíram das atividades da Unidade Didática da mesma forma que tinham entrado, sem qualquer tipo de evolução.

Quadro 45 – Opinião sobre o aumento do conhecimento e da criatividade.

O meu conhecimento e a criatividade aumentou substancialmente

	Nº de Alunos	Percentagem
Bastante	3	12,5
Muito	12	50
Alguma coisa	7	29,2
Pouco	0	0
Nada	2	8,3
Total	24	100

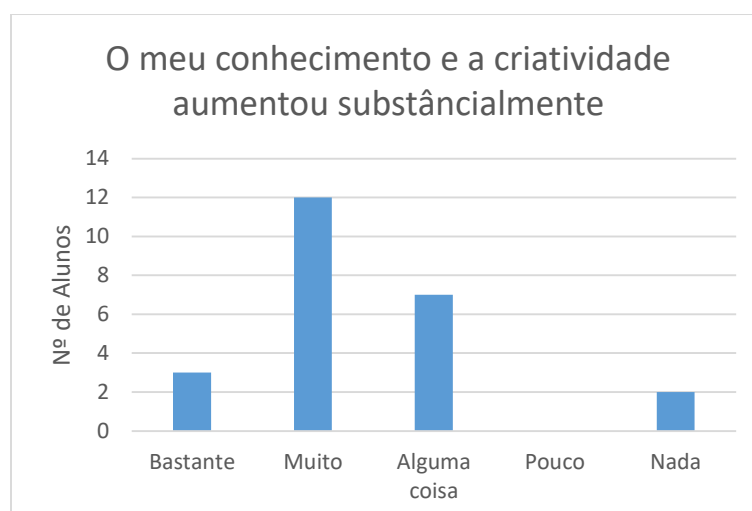


Gráfico 45 - Opinião sobre o aumento do conhecimento e da criatividade

“Conseguir adquirir um melhor grau de abstração do realismo”. O grupo mais numeroso autoavaliou-se como tendo conseguido alguma melhoria neste campo. Para 11 alunos, correspondente a 45,8% dos alunos da turma, a resposta selecionada foi Alguma coisa. Para 6 alunos (25%) a resposta foi Muito, um número ligeiramente inferior (5 alunos ou 20,8%) escolheu a opção Pouco e uma última autoavaliação feita por 2 alunos (8,3%) selecionou a opção Bastante (ver quadro 30 e figura 30). Todos os alunos consideraram ter aumentado o seu grau de abstração do realismo.

Quadro 46 – Opinião sobre êxito em adquirir melhor grau de abstração do realismo.

Conseguir adquirir um melhor grau de abstração do realismo

	Nº de Alunos	Percentagem
Bastante	2	8,3
Muito	6	25
Alguma coisa	11	45,8
Pouco	5	20,8
Nada	0	0
Total	24	100

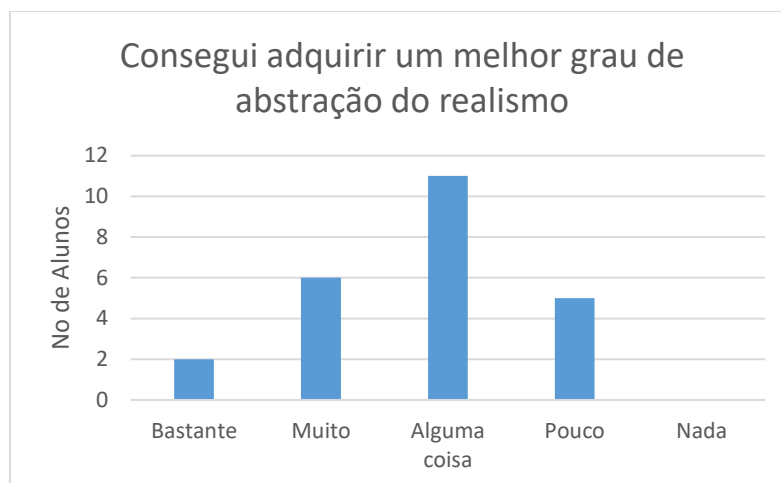


Gráfico 46 - Opinião sobre êxito em adquirir melhor grau de abstração do realismo

“Acho que foi uma mais valia para a minha evolução nesta disciplina”. Com esta afirmação que se reporta à questão anterior, o adquirir um melhor grau de abstração do realismo, o grupo mais numeroso, de 10 alunos (correspondente a 41,7% da turma) considerou Bastante útil para a sua evolução na disciplina de Desenho A. Os 2 grupos seguintes, de 6 alunos cada (correspondente a 25% cada grupo), consideraram Muito ou Alguma coisa. Apenas 2 alunos (8,3%) optaram pela avaliação de Pouco. Também nesta avaliação, os alunos escolheram expressar-se de uma forma positiva (ver quadro 31 e gráfico 31). Nesta última questão também todos os alunos responderam afirmativamente e dizem que obter um melhor grau de abstração do realismo os ajuda e ajudará a evoluir na disciplina, mesmo que para uns essa avaliação seja que os vai ajudar em pouco, mas vai ajudar.

Quadro 47 – Opinião sobre se uma melhor abstração do realismo é uma mais valia para a evolução do aluno.

Acho que foi uma mais valia para a minha evolução nesta disciplina

	Nº de Alunos	Porcentagem
Bastante	10	41,7
Muito	6	25
Alguma coisa	6	25
Pouco	2	8,3
Nada	0	0
Total	24	100

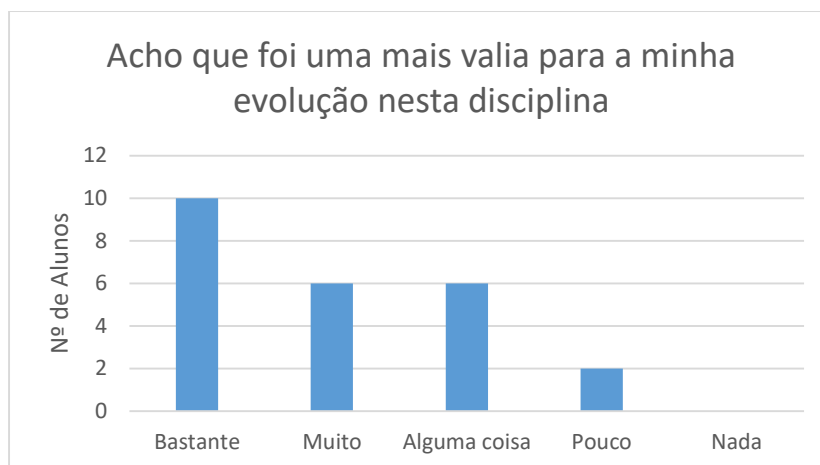


Gráfico 47 - Opinião sobre se uma melhor abstração do realismo é uma mais valia para a evolução do aluno