

Joana Sofia da Conceição Silva

**A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DE OBRAS DE
ARTE PORTUGUESA DA CONTEMPORANEIDADE NO
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ARTÍSTICAS**

Orientadora: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Lisboa

2019

Joana Sofia Conceição Silva

A importância do conhecimento de obra de arte portuguesa da contemporaneidade no desenvolvimento de competências artísticas

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no Curso de Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 2 de Abril com o despacho de nomeação de júri no 35/2020 de 31 de janeiro de 2020, mediante a seguinte composição do júri:

Presidente: Prof^o Doutor Óscar Conceição de Sousa;

Arguente: Prof^a Doutora Inês Maria Andrade Marques;

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

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Lisboa 2019

Dedicatória

Gostaria de agradecer em primeiro lugar à minha Professora Constança Vasconcelos por ter aceitado o cargo de minha orientadora de mestrado, pelos conhecimentos transmitidos, revisão rigorosa desta dissertação e constante disponibilidade e a paciência.

À escola Secundária Quinta do Marquês, por ter permitido a realização deste estágio curricular, em especial ao Professor Pedro Morais, pelo apoio, simpatia e disponibilidade.

Um agradecimento muito especial à minha querida mãe que sempre me ajudou e apoiou, ao meu pai e irmã, por acreditarem nas minhas capacidades, me apoiarem de forma incondicional e percorrerem todo este caminho comigo. Agradeço-vos por tudo, sem vocês seria impossível.

Resumo

Esta dissertação trata uma investigação-ação feita ao longo de um estágio que decorreu no período letivo de Outubro 2017 até Junho de 2018. O objeto de estudo residiu na análise e na implementação dum projeto com o objetivo de dar a conhecer aos alunos a arte contemporânea portuguesa numa turma de 12º ano do curso científico-humanístico de artes visuais, à qual nunca tinha sido lecionada a disciplina de história de arte.

Assim, foi na disciplina de oficina de artes que os adolescentes tiveram oportunidade de adquirir conhecimentos e competências relacionados com o tema em apreço.

Esta dissertação inicia-se com uma revisão bibliográfica, realizando-se uma breve introdução ao tema, onde são estudadas temáticas tais como: as artes visuais e a sua importância na formação do aluno, a identidade e representação, sempre focada na adolescência e nos estádios de desenvolvimento, a representação visual e criatividade, as artes visuais em Portugal, a obra de arte como fonte de investigação em sala de aula, arte contemporânea e arte contemporânea portuguesa.

Relativamente à parte empírica foram várias as atividades realizadas ao longo do ano letivo tais como, visitas de estudo ao CCB, Museu de Arte Popular, Universidade de Belas Artes, Museu e jardins da Gulbenkian e ao MAAT, que pretendiam motivá-los para o tema. Ocorreram também exposições, apresentações à turma e visualização de filmes, com intuito dos conhecimentos serem assimilados tendo em conta a o estágio de desenvolvimento do adolescente do século XXI.

Este estágio permitiu interligar os conhecimentos teóricos com a prática em contexto profissional, na medida em que foi possível verificar qual deverá ser a abordagem correta para com os alunos, incitando a criatividade e o sucesso académico dos mesmos.

Palavras-chave: Arte Contemporânea; História de Arte; Artes Visuais; Processo criativo; Investigação-ação

Abstract

This dissertation is about an action research carried out during an internship that took place from October 2017 to June 2018. The object of study was the analysis and implementation of the importance of contemporary art in a 12th-grade class of visual arts, which had never been taught the subject of art history.

Thus, it was in the art workshop subject that the adolescents had the opportunity to acquire the knowledge and skills related to the subject under consideration.

This dissertation begins with a bibliographic review, with a brief introduction to the theme, where subjects such as: visual arts and their importance in student formation, identity and representation, always focused on adolescence and stadiums, visual development representation and creativity, the visual arts in Portugal, the artwork as a source of research in the classroom, contemporary art and Portuguese contemporary art.

Regarding the empirical part, there were several activities carried out throughout the school year, such as study visits to the CCB, Museum of Popular Art, University of Fine Arts, Gulbenkian Museum and Gardens and MAAT. There were also exhibitions, presentations to the class and film viewing, with the purpose of assimilating the knowledge taking into account the stage of development of the adolescent of the 21st century.

This internship made it possible to connect theoretical knowledge with practice in a professional context, as it was possible to verify what should be the right approach towards the students, stimulating their creativity and academic success.

Keywords: Action research; Contemporary art; Teaching; Art history; Visual arts; Stages of development.

Índice

DEDICATÓRIA	3
RESUMO	4
ÍNDICE.....	6
INTRODUÇÃO	8
CAP. 1.....	10
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1.1 As artes visuais e a sua importância na formação do aluno	11
1.2 Identidade e representação, estádios de desenvolvimento.....	14
1.3 Adolescência, representação visual e criatividade.....	17
1.4 As artes visuais em Portugal	19
2. A OBRA DE ARTE COMO FONTE DE INVESTIGAÇÃO EM SALA DE AULA.....	22
2.1 Arte Contemporânea	24
2.1.1. Arte Contemporânea Portuguesa	29
CAP. II.....	32
TRABALHO EMPÍRICO	32
2.1. Problemática, Questões de partida, Objetivos, Contexto	33
2.2. Investigação – Ação	34
2.2.1. Justificação da opção de Investigação-Ação.....	34
2.2.2. Características da investigação-ação	35
2.3. Operacionalização (Contexto)	36
	6

2.3.1. Unidade de trabalho e as suas fases- Turma 12ºano “Tela Portuguesa”	36
3. AVALIAÇÃO	43
3.1. Análise interpretação de dados	43
4. CONCLUSÃO.....	52
5. REFERÊNCIAS	54
6. ANEXOS.....	58
Anexo A – Planificação	59
Anexo B – Nomes dos artistas do sorteio e sorteio realizado	60
Anexo C – Mostra de Fotografias Visita de Estudo I	61
Anexo D – Mostra de Fotografias visita de estudo II	62
Anexo E – Pesquisas, Esboços e Trabalho Final	63
Anexo F – Trabalho do Professor	79
Anexo G – Comentários dos alunos à Unidade didática proposta.....	79
Anexo H – Avaliação e Critérios	88

Introdução

O tema desta investigação surgiu da constatação de que a turma do 12º ano de artes possuía muito pouca informação sobre história de arte, nomeadamente de arte contemporânea. Os alunos não frequentaram a disciplina de História das Artes e Cultura, uma vez que se trata de uma disciplina cuja frequência não é obrigatória. Ao observarmos as aulas de Oficina de Artes, percebemos como esta lacuna se manifestava no trabalho dos alunos, não só na compreensão daquilo que é arte como manifestação da cultura, mas sobretudo na abordagem às áreas de expressão e concretização plástica bi e tridimensionais ligadas à comunicação visual que o programa do Ministério da Educação propõe. Por outro lado, consideramos uma falha na formação dos alunos o desconhecimento da arte portuguesa, dos seus artistas e obras, nomeadamente os artistas contemporâneos que representam a linguagem do nosso tempo, do tempo destes alunos.

Foi então que programámos uma unidade didática tendo o programa como referencial, onde a temática dominante seria a compreensão, interpretação e recriação de obras de arte de artistas portugueses da atualidade. Os objetivos definidos prendiam-se com o desenvolvimento da sensibilidade e consciência crítica; o fomento da capacidade de manipulação sensível; o incentivo e desenvolvimento da criatividade, bem como a aquisição de hábitos e métodos de trabalho. Utilizou-se uma metodologia de projeto com os alunos, nas suas fases de pesquisa, recolha, experimentação e avaliação.

Nesta investigação foi utilizada uma metodologia de investigação-ação, numa permanente busca de compreensão da prática, através da mesma, para melhorar a aprendizagem dos alunos. A metodologia de investigação-ação tem sido muito utilizada no contexto educativo, pois permite ao professor uma constante reflexão sobre a sua prática através de ciclos constantes de ação e reflexão.

Esta dissertação organiza-se em duas partes. A primeira, dividida em 2 capítulos, forma a base teórica de suporte ao trabalho realizado e nela foram tratados temas tais como: as artes visuais e a sua importância na formação do aluno, a identidade e representação, sempre focada na adolescência e nos estádios de desenvolvimento; a representação visual e a criatividade, as artes visuais em Portugal; a obra de arte como fonte de investigação em sala de aula; a arte contemporânea e arte contemporânea portuguesa.

A segunda parte debruça-se sobre o trabalho empírico focado na problemática estabelecida, nas questões de partida, objetivos e contexto e a justificação pela opção metodológica de investigação-ação. Apresentamos de seguida a unidade didática planeada, nas suas diversas fases não lineares, mas cíclicas que implicaram uma constante reflexão sobre os processos e os resultados para a consecução dos objetivos definidos - incremento da literacia visual - tentando colmatar uma lacuna existente da parte dos alunos – o desconhecimento em geral da arte contemporânea e dos artistas portugueses.

Regendo-me pelo programa em vigor, pretendia-se desenvolver a consciência crítica e a criatividade, mediante a mobilização do aluno para os conteúdos específicos das diferentes áreas das artes visuais em Oficina de Artes, fomentar a capacidade de manipulação sensível e técnica dos materiais, dos suportes e dos instrumentos, para um melhor entendimento do espaço bi e tridimensional em vários

domínios da expressão plástica, usando como referente, artistas portugueses contemporâneos.

Pretendeu-se sempre que a turma conhecesse as fases metodológicas do projeto artístico e explorasse técnicas de representação tanto expressiva como rigorosa, compreendesse as questões utilitárias relacionadas com certos tipos de iconicidade na área da cidadania, optando como professora estagiária, com total liberdade por parte do professor orientador, por um trabalho mais livre. Nesta parte empírica, no seu capítulo final, analisa-se e reflete-se sobre os dados de observação recolhidos no decorrer das aulas, nos processos e produtos do trabalho dos alunos e sobre a avaliação final que os intervenientes fizeram do projeto. Termina-se com uma síntese conclusiva onde se pretende responder às questões de partida colocadas, apresentando também as dificuldades do trabalho e indicações de potencial trabalho futuro nesta área.

Cap. 1

Enquadramento teórico

1.1 As artes visuais e a sua importância na formação do aluno

A arte (do latim *ars*) é o conceito que abrange todas as criações praticadas pelo ser humano para exprimir uma visão/abordagem sensível do mundo, seja este real ou imaginário. Com recurso a materiais plásticos, linguísticos ou sonoros, a arte permite expressar ideias, emoções, percepções e sensações.

A arte existe em todas as civilizações, antes da história da escrita e tem-nos acompanhado até aos dias de hoje. A arte tem como objetivo satisfazer uma necessidade pessoal, não material, uma necessidade sentida pela consciência humana (Rand, 1975).

Sendo uma das manifestações mais antigas da humanidade, a arte foi gerando com o tempo não só a realidade do Homem, mas também as inquietações e ambições do mesmo, sendo útil também para compreender o passado. A arte é também um instrumento de conhecimento e de aprendizagem. Eisner (2004) afirma que existem duas justificações para o ensino artístico. Por um lado, a justificação contextualista, que sublinha as consequências instrumentais da arte no trabalho e utiliza as necessidades concretas dos estudantes ou da sociedade como base principal para confirmar os seus objetivos. Por outro lado, a justificação essencialista destaca o tipo de contribuição para a experiência e conhecimento humano que só a arte pode oferecer, onde salienta o que a arte tem de próprio e único.

Para Atouguia e Santos (2009), a arte desenvolve a mente e cria novos métodos, respostas, situações e meios para promover competências sociais e afetivas de forma a enriquecer a personalidade e as experiências pessoais. Independentemente das capacidades individuais, todo o Homem suporta uma simbologia inerente à sua personalidade que encontra uma relação cinestésica com tudo o que vê, ouve, cheira, saboreia, toca e assim a arte torna-se fundamental na aquisição de respostas que de outra forma nunca seriam possíveis de obter. Eisner (2004) salienta que um programa educativo que descure os aspetos qualitativos da inteligência e que menospreze a metáfora e o afeto estará sempre na base de uma educação incompleta.

A arte como base da educação é também defendida por Read (1982, p.21), na sua obra "A Educação pela Arte", onde considera que "o objetivo geral da educação é o de estimular o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, considerando simultaneamente a individualidade, assim induzida, com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence". Nesta obra Read (1982) define educação como o cultivo de modos de expressão - consiste em ensinar as crianças e os adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. Um homem que consegue fazer bem estas coisas é um homem bem-educado. Todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidas nestes processos e nenhum aspeto da educação está aqui excluído e todos eles são processos que envolvem a arte. O objetivo da educação é por isso a criação de artistas - pessoas eficientes nos vários modos de realização.

Para Read, a finalidade da educação, assim como da Arte deveria ser a preservação do indivíduo como um ser total e a preservação das suas capacidades mentais de forma a que conservasse até à idade adulta a "unidade da consciência que é a única fonte de harmonia social e de felicidade individual" (Read. 1982, p.90).

A teoria de Gardner (1994, p.7) sobre inteligências múltiplas refere:

"(. . .) existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autónomas abreviadas daqui em diante como 'inteligências humanas'. Estas são as 'estruturas da mente' do meu título. A exata natureza e extensão de cada 'estrutura' individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e

combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas."

Para Gardner citado por Duarte & Vasconcelos (2011), o propósito da escola deveria ser desenvolver essas inteligências e ajudar os alunos a atingir os objetivos adequados ao seu espectro particular de inteligência. Gardner propõe uma escola centrada no aluno, voltada para um entendimento e progresso cognitivo do potencial humano pois o desenvolvimento de apenas algumas capacidades, é extremamente redutor. Se a mente humana tem diferentes capacidades cognitivas e cada pessoa tem um perfil diferente, a educação deve fornecer oportunidades de explorar e desenvolver todas essas capacidades.

Eisner (2002, 2005) defende o currículo como um instrumento de alteração das mentes, feito para melhorar o modo como se pensa. Quando os políticos e os teóricos da educação definem um currículo para o ensino, a escola ou a disciplina, estão a propor formas de pensar, estão a estabelecer uma agenda para o desenvolvimento da mente em que os professores são os principais agentes de mediação. Aqui reside a diferença entre aquilo a que se costuma chamar currículo *in vitro* e currículo *in vivo*, ou seja, o desenvolvimento das atividades na prática. É sempre o professor que desenha e organiza as situações reais que promovem as experiências de aprendizagem, dependendo do contexto escolar, das características dos alunos, das suas próprias convicções etc., mediando permanentemente interações.

A problemática que Eisner (2002; 2005) refere é muito importante porque a escola como principal meio de socialização e o seu inerente currículo escolar têm de acompanhar as mudanças que ocorrem nas sociedades dum modo reflexivo e crítico e cada vez mais, dadas as condições de incerteza, mudança rápida e radical em que vivemos hoje. Se como Hernandez (2005, p. 93) diz, pela primeira vez na história, nos confrontamos com um ciclo de renovação do conhecimento mais curto do que o ciclo de vida do indivíduo, é preciso pensar e incorporar esses temas na prática no sentido, sobretudo, de formar cidadãos capazes de participar criativa e criticamente na sociedade global cada vez mais formatada pela tecnologia e os media. As tentativas de compreensão das mudanças socioculturais e epistemológicas que ocorrem hoje, são fundamentais na situação educativa. Rodriguez (2005) citado por Vasconcelos (2011) refere que esta situação é especialmente evidente na área da Educação Artística porque ela se ocupa das apresentações e representações artísticas, visuais e materiais dos mundos reais, dos mundos possíveis, dos mundos imaginários e dos olhares e interpretações.

Considerando que a educação artística deve ser continuamente repensada e reinventada, há aspetos como compreensão, comunicação, resolução de problemas e pensamento crítico que são competências comuns às artes e outras disciplinas e com elas se devem articular. Defende-se cada vez mais o ensino artístico no contexto de temáticas sociais com projetos educativos de arte e produções culturais, em que se definem situações, questões e problemas, focando a produção e apreciação de arte e que promovem a integração comunitária e identitária a par da subjetividade individual. Por exemplo, "Issues Based Approach" de Gaudelius e Speirs (2005) permite agir dentro do mundo que nos cerca e, ao mesmo tempo, olhar para dentro de nós próprios, quando os temas interseitam as nossas vidas. Para além disso, como recordam Gaudelius e Speirs (2005), muitos artistas contemporâneos lidam com temas sociais como conteúdo prioritário das suas obras e criam arte no sentido de promover mudanças sociais.

De acordo com Monteiro (1995, p.173), "o processo ensino-aprendizagem não pode ser limitado nem pelas paredes da sala, nem pelos muros da escola. É na realidade exterior que reside o suporte de aprendizagens ativas, significativas e socializadoras."

Sousa (2003), apresenta algumas teorias sobre arte, que resumimos da seguinte maneira: as teorias clássicas entendiam a arte como um valor transcendente; as teorias psicológicas, entendiam a arte como uma elevação moral de natureza psicológica; as teorias expressivas, entendiam a arte como um meio de expressão; as teorias socioculturais

entendiam a arte como forma de expressão cultural da sociedade; as teorias representativas, entendiam a arte como uma reprodução simbólica da realidade.

É neste sentido que o 'Roteiro para a Educação Artística', uma Edição da Comissão Nacional da UNESCO propõe "explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução e promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem" (2006, p.4). Dessas estratégias, enumeramos as três que achamos mais relevantes:

Defesa do "direito humano à educação e à participação cultural" (2006, p.5) – pela qual todos têm acesso à educação e a participarem na vida artística e cultural. Tendo como base os direitos à educação – expressos na Declaração Universal dos Direitos do Homem e na Convenção sobre os Direitos da Criança – a educação artística é apresentada como necessária no programa educacional de um país. A cultura e a arte são elementares numa educação completa, pois "são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo" (UNESCO, 2006, p.5).

"Desenvolver as capacidades individuais" (UNESCO, 2006, p.6) – latentes em cada indivíduo, uma vez que todo o homem tem capacidades criativas e a arte engloba um conjunto de práticas que proporcionam à criança diversas experiências que possibilitam o desenvolvimento dessas capacidades. De facto, "A Educação Artística contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte" (UNESCO, 2006, p.6).

Promoção da "expressão da diversidade cultural" (UNESCO, 2006, p.8) – já que a arte é ao mesmo tempo meio de expressão de cultura e de comunicação do saber cultural. Cada cultura possui características próprias que contribuem para a riqueza cultural das civilizações humanas e a educação artística promove práticas através das quais é transmitido o conhecimento, a cultura e a arte. "A Educação Artística reforça a consciência cultural e promove as práticas culturais, constituindo o meio pelo qual o conhecimento e a apreciação da arte e da cultura são transmitidos de geração em geração" (UNESCO, 2006, p.8).

Presentemente, entendem-se as artes como meios transmissores de ideias e valores, relativamente a um contexto preciso e, cada vez mais, contribuem para a aquisição de conhecimento. Todos os seres humanos são detentores de imaginação, criatividade e inovação, havendo entre estes processos uma forte relação. Sir Ken Robinson afirma que "a imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia" (UNESCO, 2006, p.9).

Estando inserido numa cultura específica, o aluno deve ser o ponto de partida para qualquer abordagem à Educação Artística, a partir de um sentimento de confiança e de apreço pela cultura a que pertence, de forma a suscitar interesse em explorar, respeitar e apreciar a cultura dos outros, contribuindo assim para a perpétua evolução cultural. De facto, "o conteúdo e a estrutura, da educação devem refletir não só as características de cada forma de arte, mas também proporcionar os meios artísticos necessários à prática da comunicação e à interação em vários contextos culturais, sociais e históricos" (UNESCO, 2006, p.10).

Neste princípio, pode afirmar-se que existem dois métodos principais de Educação Artística, podendo ser aplicados simultaneamente. Se por um lado, as Artes podem ser lecionadas, através do ensino das várias disciplinas artísticas, como matérias de estudo individuais, de forma a desenvolver nos alunos as aptidões artísticas, a sensibilidade e o apreço pela arte, por outro lado, podem ser "encaradas como método de ensino e aprendizagem em que as dimensões cultural e artística são incluídas em todas as disciplinas" (UNESCO, 2006, p.10). Este segundo método, o método da Arte na Educação, baseia-se na 'teoria das inteligências múltiplas' e utiliza as formas de arte como meio para lecionar disciplinas de natureza geral, de forma a aprofundar a compreensão dessas mesmas disciplinas, contextualizando a teoria através da aplicação prática das disciplinas artísticas (Eisner, 2002).

Complementarmente, a Educação Artística baseia-se em três eixos pedagógicos, também eles complementares, que refletem três dimensões:

o estudante adquire conhecimentos interagindo com o objeto ou a representação de arte, com o artista e com o seu (a sua) professor(a); (2) o estudante adquire conhecimentos através da sua própria prática artística; (3) o estudante adquire conhecimentos pela investigação e pelo estudo (de uma forma de arte, e da relação entre arte e história) (UNESCO, 2006, p.11)

Para que haja uma educação universal e de boa qualidade é imperativo que, através da Educação Artística, sejam promovidas perceções e perspetivas, criatividade e iniciativa, reflexão crítica e capacidade profissional, de forma a que se formem cidadãos responsáveis aptos a viver em sociedade, garantindo um futuro sustentável para o mundo no novo século.

A arte desenvolve a mente e cria novos modos, respostas, situações e meios para promover competências sociais e afetivas, de forma a enriquecer a personalidade e experiências pessoais. (...) Independentemente das nossas capacidades individuais, todos transportamos uma simbologia intrínseca à nossa personalidade, que encontra uma relação cinestésica com tudo o que vemos, ouvimos, cheiramos, saboreamos e tocamos. (...) A arte torna-se fundamental para a obtenção de respostas que por outra via nunca seriam possíveis de receber nem de observar (Atouguia & Santos, 2009, citado por Lopes, 2012, p.36).

As belas-artes e seus diferentes géneros datam de um tempo bem diferente do nosso, no qual o poder dos homens sobre as coisas e sobre suas relações era insignificante em face do que possuímos hoje. O extraordinário crescimento que os nossos meios experimentaram em suas habilidades de adaptação e precisão impõem significativas mudanças, em futuro próximo, à antiga indústria do belo.

Paul Valéry afirma que em todas as artes há um aspeto físico que não pode mais ser considerado ou tratado como no passado, pois não pode mais se furtar aos efeitos da ciência e da práxis moderna. Matéria, espaço e tempo não são mais o que eram há vinte anos. Inovações tão colossais, que alteram o conjunto das técnicas artísticas, acabam por influenciar a própria invenção e talvez terminem por modificar da forma mais extraordinária o próprio conceito de arte (Valéry, 1934).

1.2 Identidade e representação, estádios de desenvolvimento

O termo Identidade é originário da teoria psicanalítica, palavra derivada do latim, *identitate* que significa “o mesmo sentido”. Na psicologia, identidade tem como significado a distinção do ego opondo-se à separação interpessoal (Carvalho, 1999). Contudo, não existe uma unanimidade quanto ao significado de identidade (Carvalho, 1999).

Erikson (1968) define este termo como uma transformação estrutural e processual que se faz ao longo da vida e não apenas no período da adolescência, sendo que em processos precedentes há uma facilitação do registo identitário. Segundo o autor, é na pré-adolescência que a pessoa se começa a definir em termos pessoais e vocacionais, conseguindo ou não as competências para a realização de tarefas meritórias, fundamentais no desenvolvimento da sua identidade. Segundo Erikson (1968) é no primeiro encontro com a mãe, no nascimento, que começa a desenvolver a sua identidade, e num jogo de confiança durante a infância. Usufruindo da segurança da mãe, o indivíduo sente-se confiante, começando a conhecer-se como distinto das suas formas significantes. Da interação com a mãe passa depois para consecutivas interações no seu desenvolvimento social. A criança passa por um processo multidimensional, não interagindo o seu ego consigo próprio, mas com o contexto social sempre forçado na vivência do dia-a-dia (Erikson 1968). Estas interações que vão sendo ensinadas transversalmente com identificações, formam estruturas do ego fazendo com que se torne um sujeito com autoconhecimento, consciente de si e da sua identidade. Como podemos verificar, o termo identidade está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento. São diversas as

teorias existentes que pretendem explicar o desenvolvimento e seguidamente serão apresentadas algumas destas perspetivas.

Efland (2002) defende que as teorias do desenvolvimento gráfico da infância e adolescência estão relacionadas com as teorias psicológicas de desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, Lowenfeld (1982) divide os estados evolutivos do desenho em seis patamares, que culminam no período da adolescência numa bifurcação, que representa o naturalismo ou o expressionismo. Esta teoria baseia-se nos mesmos princípios da psicologia cognitiva desenvolvimentista, que defende a existência de um modelo de blocos consecutivos, cronologicamente determinados, abordando tendências dominantes do desenvolvimento cognitivo para uma dada faixa etária (Lowenfeld & Brittain, 1982). Para Gardner (1973), o modelo de desenvolvimento pode ser ilustrado por uma parábola, curva em forma de U, cuja fase mais próxima do ponto mais baixo da curva representa a pré-adolescência, período em que as crianças procuram adaptar as suas representações às convenções sociais e aos hábitos mais reconhecidos pelos adultos, resultando numa frustração que pode levar ao abandono do desenho, ou resolver-se pelo domínio dos códigos que reflitam os valores principais e valorizados na representação.

Se por um lado, a visão de Lowenfeld (1982) destaca uma conceção *in vitro* do desenvolvimento, que eleva a constituição endógena e se alheia do ser humano no seu contexto, por outro lado, a conceção de Gardner (1973) tem em linha de conta a influência de fatores socioculturais nas aprendizagens. Contudo, Marín Viadel (2003) levantou uma objeção aos modelos mencionados, referindo que os mesmos parecem apenas considerar uma visão do desenvolvimento homogeneizadora, linear e fechada. Assim, para este autor, a proposta de Duncum (1999) é mais contrabalançada, uma vez que sugere um esquema diversificado e não-linear que representa as trajetórias e os interesses heterogêneos das crianças e adolescentes na sua relação com o desenho.

As teorias de desenvolvimento estético do ser humano que mais nos parecem pertinentes no quadro até agora traçado nesta dissertação são as de Wilson (1994) e de Kindler & Darras (1998), cujos elementos principais se elencam no quadro seguinte:

Teoria	Orientação Estética	Orientação Psicológica	Afirmação Cognitiva	Objetivo
Wilson: Signos Visuais e Narrativas	A arte é uma forma de produção cultural	Visão sociocultural da cognição: conhecimento situado no contexto social e aprendizagem como aculturação.	Aquisição de instrumentos culturais possibilita níveis elevados de consciência.	Desenvolvimento é progresso em direção a práticas mediadas culturalmente.
Kindler & Darras: Semiótica de Repertórios Múltiplos	A arte é uma forma de produção cultural.	Visão sociocultural da cognição: conhecimento situado no contexto social e aprendizagem como aculturação.	Aquisição de instrumentos culturais possibilita níveis elevados de consciência.	Desenvolvimento é progresso em direção a repertórios múltiplos e ao evitar um estreitamento de referentes.

Tabela 1: Adaptação da tabela *Theories of Children's Graphic Development* (Efland, 2002, p. 50)

Contrariamente às teorias até agora apresentadas, Piaget tem uma versão diferente, distinguindo dois conceitos, o de desenvolvimento e o de aprendizagem. O desenvolvimento do conhecimento trata-se de um processo espontâneo, relacionado com o processo global da embriogénese. A embriogénese trata do desenvolvimento do corpo, integrando também o desenvolvimento do sistema nervoso e das funções mentais (Piaget, 2009). No caso do desenvolvimento do conhecimento, a embriogénese só termina na vida adulta, revelando-se assim um processo de desenvolvimento total que devemos situar no contexto geral biológico e psicológico, abrangendo a totalidade de estruturas do conhecimento (Piaget, 2009). Por outro lado, a aprendizagem é provocada por situações, como um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa. Podemos assim verificar que aprendizagem resulta sempre de algo que não é espontâneo. Em conclusão, na perspetiva de Piaget, o desenvolvimento explica a aprendizagem, o que contraria as teorias anteriormente apresentadas amplamente sustentadas de que o desenvolvimento é uma soma de unidades de experiências de aprendizagem (Piaget, 2009). Como verificámos, o desenvolvimento é reduzido a uma série de artigos particulares aprendidos, e então o desenvolvimento seria a soma, a acumulação dessa série de itens específicos. Para Piaget, o desenvolvimento é o processo essencial e cada elemento da aprendizagem

ocorre como uma função do desenvolvimento total, em vez de se tratar um elemento que explica o desenvolvimento (Piaget, 2009). Nesta linha de pensamento, Piaget distingue 4 grandes estágios de desenvolvimento:

- Estágio sensório-motor: trata-se de uma fase pré-verbal, com a duração de aproximadamente os 18 primeiros meses de vida. É neste estágio que se desenvolve o conhecimento prático, que constitui a subestrutura do conhecimento representativo posterior.
- Estágio da representação pré-operacional: marcado pelo início da linguagem, da função simbólica e, assim, do pensamento ou representação. Mas, no nível do pensamento representativo, há agora uma reconstrução de tudo o que foi desenvolvido no nível anterior, sensório-motor. Assim, as ações sensório-motoras não são imediatamente transformadas em operações.
- Estágio das operações: neste estado surgem as operações concretas, que operam com objetos, mas não aquelas relacionadas com as hipóteses expressadas verbalmente. Por exemplo, há as operações de classificação, ordenamento, a construção da ideia de número, operações espaciais e temporais e todas as operações fundamentais da lógica elementar de classes e relações, da matemática elementar, da geometria elementar e até da física elementar.
- Finalmente, no quarto estágio estas operações são ultrapassadas à medida que a criança alcança o nível das operações formais ou hipotético-dedutivas; ou seja, adquire a capacidade de raciocinar com hipóteses e não só com objetos. Estas novas operações, são, por exemplo, operações de lógica proposicional, e não simplesmente as operações de classes, relações e números (Piaget, 2009).

1.3 Adolescência, representação visual e criatividade

A adolescência pode ser descrita como um período de desenvolvimento físico e psicológico de um indivíduo, pois integra um período de crescimento e mudanças em quase todos os aspetos da vida física, mental, social e emocional da criança. Trata-se de uma época de novas experiências, novas responsabilidades e novos relacionamentos quer com adultos, quer com outros adolescentes (Horrocks, 1955 in Gallatin (1978:14).

O interesse pelo estudo desta fase da vida cresceu no final do séc. XIX, início do séc. XX. Nos Estados Unidos em 1891, Burnham publicou um artigo científico acerca deste tema, (The Study of Adolescence). Por outro lado, Stanley Hall em 1904 escreveu um livro estruturado em dois volumes, intitulado Adolescence: Its Psychology, and its relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education. Hall foi considerado o pai da psicologia da adolescência por ter defendido a teoria psicológica da recapitulação. Com base na conceção de Darwin e a evolução biológica, descreveu a adolescência como um segundo nascimento. Nesta teoria da recapitulação, Hall referia fases evolutivas, destacando a adolescência como um período entre os 12/13 anos e a idade adulta, entre os 22/23 anos. A adolescência foi descrita como uma fase de grande agitação e infelicidade contra o poder adulto, derivada das diversas mudanças, quer físicas quer psicológicas. Esta teoria foi desvalorizada, embora o conceito da adolescência, como um período conturbado e conflituoso tenha permanecido (Medeiros, 2000).

Como já foi abordado nesta dissertação, a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1982) define o período da adolescência como um berço de alterações designado por “crise de identidade”. O autor indica que este período decorre a partir dos 13 anos e pode alargar-se até aos 21 anos, nalguns casos. Segundo esta perspetiva, identifica a dualidade Identidade vs. Difusão como o principal desafio no que respeita a escolhas pessoais, ideológicas e vocacionais. A adolescência é uma etapa da vida repleta de questões, tais como O que sou? O que quero ser? questionando as suas escolhas, as pessoas com quem se dá, os seus projetos futuros, o que leva ao surgimento de uma transformação a nível pessoal e a nível cognitivo, concedendo um entendimento, uma perceção e pensamentos completamente novos para o adolescente.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) descreve a adolescência como um processo biológico, que os jovens têm de atravessar. É neste período compreendido entre os 10 e os 19 anos que ocorre a estrutura da personalidade e o desenvolvimento cognitivo. A OMS defende também que a adolescência se encontra dividida em duas etapas: a pré-adolescência (10/14 anos), e a adolescência propriamente dita (15/19 anos) (OMS/OPS, 1985 citado por Silva & Lopes, 2009). Como podemos constatar, o conceito de adolescência é bastante controverso, uma vez que depende das correntes teóricas e ideológicas presentes em cada época.

Por outro lado, o período da adolescência é muitas vezes associado a uma fase de desmotivação, justificada pelo facto dos jovens durante a adolescência remeterem toda a sua atenção para a aparência física e para as relações sociais ou pelas crises de identidade decorrentes das grandes mudanças por que o jovem passa (Roeser e Galloway, 2002). Neste sentido, é importante que a escola exerça um papel ativo na motivação dos alunos para evitar o insucesso escolar. Assim, para estimular a motivação no adolescente, o professor tem de adaptar a sala de aula às necessidades e interesses dos seus alunos, flexibilizando as aprendizagens e adequando-as ao real contexto dos alunos, fomentando assim o sucesso escolar dos mesmos.

Sprinthall, 1999, defende que na adolescência, o desenvolvimento cognitivo pode ser potenciado quando o aluno participa em atividades artísticas, sendo uma ação impulsionadora do seu crescimento. Para Ryder (1987) existe uma ligação intrínseca entre a criatividade essencial às atividades artísticas e a busca da autodescoberta. No Currículo Nacional do Ensino Básico as competências artísticas proporcionam o desenvolvimento das capacidades essenciais e estruturantes, referindo-se que “...através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica (...) constituindo um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capaz de proporcionar a afirmação do indivíduo, reforçando a sua autoestima e a sua coerência interna. (As artes) promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em ação capacidades afetivas, cognitivas, cinestésicas (...) permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, tornando-se uma mais-valia para a sociedade (...) proporcionam ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica...” (Currículo Nacional, 2001, p. 150). Urge, assim, a importância dos professores de arte apostarem em projetos que levem os alunos a pensarem em si mesmos, para acederem à integração do self, levando-os a abordar medos e sentimentos, estimulando reflexões e novas questões (Barbosa, 2009).

Podemos assim constatar que o ensino das artes visuais tem uma importância redobrada no desenvolvimento do sentido criativo e crítico, na medida em que permite e liberta a imaginação ao criar uma alternativa à realidade (Hetland et al, 2013). Nesta linha de pensamento, os jovens podem conceber um mundo diferente daquele em que vivem, fomentando a criação de novas ideias, em vez de aceitarem o mundo como está. Por outro lado, os jovens beneficiam da capacidade de criar imagens mentais e usarem-nas para resolverem problemas, aprender com os seus erros e a arquitetar novas soluções (Hetland et al, 2013). Tal como acontece na sociedade atual, o mundo das artes está em constante mudança, advindo daí a importância de saber correr riscos, saber viver num mundo como o da arte, com regras pouco definidas. Assim, os alunos das artes apresentam uma maior aceitação da ambiguidade e com criatividade, encontram soluções com mais facilidade, pois o seu pensamento foi desenvolvido também nesse sentido.

1.4 As artes visuais em Portugal

A escola deve ser um espaço único onde os conhecimentos se agregam e possam dar origem a uma aprendizagem ativa e criativa. Baião (2007) acredita que ao estimular a Educação Artística nos jovens, estamos a desenvolver a sensibilidade e afetividade, a autoestima e o caráter, assim como, uma integração progressiva no seu contexto social. Fundamentalmente, a autora pretende que os jovens tirem o maior proveito possível, realizando-se completamente e que os recursos expressivos ao seu dispor lhes possibilitem o despertar de competências que se encontram adormecidas. Para Baião (2007), é inadiável terminar com o modelo do ensino fragmentado, tornando o processo educativo global, multidisciplinar, concebendo conjeturas novas, de forma a criar bases para aprendizagens imediatas, resumindo, é essencial que uma aprendizagem eclética, holística surja virada para a formação do indivíduo. Deste modo, a Educação Artística proporciona aos alunos a sua transformação em cidadãos mais conscientes e sensíveis, capazes de se encontrarem essencialmente consigo próprios e com os outros (Beltrán, 2000).

A Educação Artística em Portugal sofreu uma reforma com a publicação do documento, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, em 2012. Com este documento do Ministério da Educação, as Artes Visuais assumem um papel de relevo na educação. Como em todas as reestruturações, elas são concretizadas nos documentos oficiais, cabendo aos professores a sua aplicação na prática. No entanto, o texto onde são definidas as competências essenciais assume uma rutura com o modelo anterior.

Desenvolver a literacia artística é um processo sempre inacabado de aprendizagem e participação que contribui para o desenvolvimento das nossas comunidades e culturas, num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante.

A Arte como forma de apreender o Mundo possibilita ampliar o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura. A relevância das Artes no sistema educativo centra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito transversalmente da *fruição-contemplanção, produção-criação e reflexão-interpretação*. (DEB, 2012)¹

Segundo o Departamento da Educação Básica, “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” elaborado em 2012 pelo Ministério da Educação, as artes são imprescindíveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas marcam as vidas das pessoas, trazendo novas perspetivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.

A experiência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se compreendem os valores do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes aptidões e reflete-se no modo como se pensa, no pensamento e no que se produz com o mesmo (ME).

As artes possibilitam os desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, manifestam e moldam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

O mesmo documento refere que a escola deve estimular a intervenção crítica, através das suas diversas experiências educativas, com o contacto com o património cultural e artístico a nível nacional e internacional. Assim sendo, as artes visuais propiciam a criação e a expressão, quer através das experiências estéticas que as mesmas proporcionam quer pela vivência e pelo prazer, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e contribuindo na formação pessoal em áreas tão diversas como: cognitiva, afetiva e comunicativa. Ainda no documento editado pelo Ministério da Educação, é mencionado que a arte está associada com a vida em comunidade, fazendo mesmo parte integrante dela. A aprendizagem da gramática visual e a contemplação das várias linguagens plásticas são a base para a compreensão de valores culturais, promovendo uma relação estreita entre dois mundos: o da arte e o mundo do aluno (exterior e interior). Até esta data, o ensino da arte assentava na certeza de que o proveito e a criação artística eram do foro subjetivo, interior. Considerava-se ainda que estavam separados do conhecimento, da compreensão ou da razão, repartindo o cognitivo-racional e o afetivo-criativo. Esta leitura teve como consequência, principalmente nas atividades dos primeiros anos de ensino, o entendimento do processo criativo que se traduzia em manifestações espontâneas de autoexpressão, dando um grande ênfase à valorização da livre expressão (DEB, 2012).

É reconhecido que as práticas educativas, influenciadas pela visão expressionista referida, têm vindo a ser abandonadas, dando lugar a ações educativas estruturadas, de acordo com modelos pedagógicos abertos e flexíveis, originando uma ruptura epistemológica, centrada num novo entendimento sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento humano, integrando três dimensões essenciais: sentir, agir e conhecer. Este conhecimento evolui com a capacidade que o sujeito tem de utilização de ferramentas, disponibilizadas pela educação, na realização plástica e na percepção estético-visual (DEB, 2001).

A compreensão do património artístico e cultural envolve a percepção estética como resposta às qualidades formais num sistema artístico ou simbólico determinado. Estas qualidades promovem modos de expressão que incluem concepções dos artistas e envolvem a sensibilidade daqueles que as procuram. (ME, 2012, p.151-155,156).

Num debate entre dois autores, Duarte e Vasconcelos (2011 p.187, 188)¹, a autora sublinha que os modelos de aprendizagem contemporâneos nomeadamente da Europa são modelos construtivistas, tal como em Portugal, cujo objetivo é o desenvolvimento da literacia artística como já referido anteriormente, com o grande objetivo programático nas suas 4 competências essenciais,

“(...) apropriação das linguagens elementares das artes, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto, subdivididas por sua vez em inúmeras competências específicas.” Duarte e Vasconcelos (2011, citando ME, 2002)

A autora refere ainda uma inspiração do DBAE de Eisner e do Getty Center sem a inclusão separada das disciplinas de estética, história, crítica da arte e produção de arte como o modelo instigador alude, manifestando o benefício educacional da arte como prática indispensável para o desenvolvimento não só individual como social, expondo “a dinâmica propiciadora da capacidade de descoberta, da dimensão crítica e participativa e da procura da linguagem apropriada à interpretação estética e artística do mundo”. Duarte e Vasconcelos (2011)

A nível metodológico apresenta-se o planeamento do projeto educativo em unidades de trabalho que valorizam métodos e produtos em que se introduzem de forma metódica, as aptidões e os conteúdos nelas envolvidos. Os temas a abordar necessitam ser atuais, relevantes, direcionados para uma visão de escola aberta ao património artístico e natural, menciona-se a coadjuvação e a participação em trabalhos coletivos. Para Duarte e Vasconcelos (2011), o modelo curricular citado integra em parte a visão de Efland do currículo com a metáfora da rede, rizomática, para domínios pouco estruturados como o artístico, contrariando o currículo em hélice de Bruner para domínios bem organizados e estruturados. Denota a hipótese de diferentes percursos a partir de diferentes pontos de partida ou de chegada que ao se cruzarem consolidam e estimulam aprendizagens.

Em consequência, este programa está exposto a intervenções muito diversas, quer nas temáticas a definir pelos grupos disciplinares e professores integrantes quer na articulação de competências e conteúdos ao longo das experiências de aprendizagem, ou mesmo nas atividades propostas para a sua consecução. Ir ao encontro das preferências dos alunos, impulsionar a ligação entre o conjunto social real e a escola transversalmente à seleção de temas de pertinência sociocultural, facilitar e simplificar a integração de conhecimentos através da interdisciplinaridade, amplificar o território da arte às produções culturais contemporâneas, estimulando a compreensão da cultura visual que nos rodeia e a percepção do conceito de pluralidade estética numa sociedade multicultural, aparentam ser caminhos auspiciosos na educação artística da contemporaneidade.

¹ Um debate entre Vasconcelos e Duarte 2011- A função inalienável das Artes Visuais. Reflexão a duas vozes

"The arts construct representations of the world, which may be about the world that is really there or about the imagined worlds that are not present, but that might inspire human beings to create an alternative future for themselves." Efland (2002, p.171) citado por Duarte e Vasconcelos (2011)

Em muitos países ocidentais continua a ser perceptível alguma tradição de prática artística e de algum subdesenvolvimento curricular no ensino artístico das artes visuais completamente ultrapassados para fazer face aos novos desafios que a contemporaneidade nos coloca.

É nessa sociedade que a educação artística tem de descobrir novas formas de pedagogia. Também se julga relevante o uso de uma pedagogia para a compreensão da multiculturalidade que constitui a estrutura social gerada pela globalização e as suas formas de manifestação estética. Logo, a criatividade que a educação artística tanto pretende como essência da sua ação, tem agora também de ser propícia à criação de novos fundamentos, de novos objetivos e de novas práticas para um mundo contemporâneo que está em constante movimentação.

Entre as disciplinas de "Educação Visual" e a "Oficina de Artes" têm-se formado candidatos a professores que vão trabalhando materiais didáticos e realizando a prática docente, auxiliados pelos orientadores pedagógicos da escola e da universidade, durante todo um ano letivo.

No âmbito das sinergias que facilmente se podem estabelecer, entre algumas disciplinas e a "vida quotidiana", seria compreensível que nesse "espaço curricular" se situasse a Educação Visual e todas as disciplinas relacionadas com as artes visuais. Numa cultura contemporânea em que a dimensão visual assume particular e crescente relevância, seria nesse espaço curricular que uma boa parte da contemporaneidade entraria no interior da escola (Duarte e Vasconcelos, 2011).

O grande desafio à educação artística consistirá, então, em elucidar o que hoje deverá ser considerado fundamental entre as temáticas tradicionais e das artes formalistas, como é que estes deverão conciliar com os conteúdos do mundo digital, em particular, como é que vida e a cultura contemporânea, que está em constante ebulição fora da escola, se poderá escolarizar, num espaço curricular da experimentação, criação e fruição crítica das visualidades onde Charréu (2009) questiona se será mais uma disciplina, para bem da própria escola e daqueles que a frequentam.

2. A obra de arte como fonte de investigação em sala de aula

Na sociedade atual, a educação artística além de ser vista como um meio de formação e valorização pessoal e social tem vindo a ser considerada também como um meio propício à criação de sinergias positivas, integração de indivíduos e grupos, desenvolvimento de criatividade individual e coletiva, permitido assim ultrapassar barreiras de exclusão.

As artes apresentam também uma importância redobrada na vida quotidiana, na medida em que podem ser definidas como formas de conhecimento que estimulam a criatividade e imaginação, assim como a razão e a emoção, valores necessários para atingir o sucesso em qualquer outro domínio (Bamford, 2007). Neste sentido, o uso da obra de arte

como fonte de investigação em sala de aula influenciará a aprendizagem, assim como o modo como se comunica e como se encara o quotidiano e os seus significados, permitindo assim o desenvolvimento de outras capacidades, além de evitar a compartimentação de conhecimentos. Baião (2007) partilha a mesma linha de pensamento, defendendo que a escola deve ser um espaço singular onde os conhecimentos se agregam e possam dar origem a uma aprendizagem ativa e criativa. Para esta autora, é perentório terminar com o modelo do ensino fracionado, de forma a tornar o processo educativo global e multidisciplinar, que integre uma aprendizagem eclética e holística virada para a formação do indivíduo.

A obra de arte como fonte de investigação em sala de aula foi uma temática estudada por David Perkins, no âmbito do Harvard Project Zero. A perspetiva deste autor quanto ao assunto em apreço, não contempla o exercício da prática artística, ou seja, não inclui qualquer produção, aplica-se apenas ao observador e trata-se de uma prática individualizada. Perkins (1994) aborda este tema no seu livro, “Intelligent Eye”, onde distingue dois conceitos básicos inerentes ao ato de observar arte. O primeiro relaciona-se com o exercício de reflexão, enquanto que o segundo revela que, observar arte é uma forma de cultivar organizações de pensamento. Estas duas associações entre arte e pensamento constituem a base deste projeto de aprendizagem estética, como forma de desenvolvimento cognitivo. Segundo Perkins (1994), a abordagem visual com a arte é indispensável para aprendermos a pensar. Neste sentido, o autor propõe algumas atitudes que devem ser tidas em consideração no ato de ver, tais como:

- i) Dar tempo ao olhar;
- ii) Tornar o olhar abrangente e destemido;
- iii) Tornar o olhar limpo e profundo;
- iv) Tornar o olhar organizado.

Como podemos constatar pela análise desta abordagem, a observação da arte implica a utilização de diversos tipos de processos cognitivos, além de implicar que o observador estabeleça associações com várias experiências já vivenciadas. Por outro lado, pode-se afirmar que a observação será otimizada, assim como a capacidade de refletir sobre arte, se conhecermos as circunstâncias culturais, históricas e sociais, onde a mesma foi concebida, o que impulsionará também o crescimento cognitivo. Contudo, é importante salvaguardar que esta característica só apresentará efeitos benéficos se tivermos em consideração o meio e a cultura em que o aluno se insere, pois o respeito pela cultura de cada um é indispensável para que o aluno possa também ele adquirir respeito e saber apreciar a cultura dos outros (Eça, 2010). Da mesma forma, a investigação da obra de arte no contexto de sala de aula permitirá o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação.

Apreciar a arte, segundo Perkins (1994) requer a utilização de vários tipos de cognição, além de estimular ligações com muitos outros domínios de experiência humana. Conhecer os contextos históricos, culturais e sociais nos quais as obras foram criadas desenvolve o nosso olhar e as nossas aptidões para pensar sobre a arte.

A análise que o autor proporciona sobre as disposições do olhar são claramente dirigidas a um observador que inicia um diálogo com a obra de arte, ou seja, fornece um conjunto de indicações que poderão permitir ao observador tirar o máximo partido possível da sua experiência em frente à obra.

Segundo Perkins, a apreciação de obras de arte permite-nos desenvolver as disposições do pensamento que, para além de serem úteis para a apreciação artística, servem noutros campos da experiência, tal como aliás já tinha assinalado Gene Mittler, no seu artigo Clarifying the decision-making process in art, publicado na revista Studies in Art Education em 1983; e o estudo do Guggenheim Museum, através do programa Learning Trough Art, veio confirmar. O livro de Perkins surge integrado na coleção Occasional Papers Series cujo objetivo é apresentar ideias que possam iluminar e dar forma à teoria e prática do

Discipline-Based Art Education, pelo que devemos entender estas ideias no conjunto dos conhecimentos produzidos pelo Project Zero e que de algum modo contribuíram para a definição de diversas metodologias e programas educativos que visam a promoção das artes na educação.

Visual Thinking Strategies, Estratégias do Pensamento Visual, habitualmente designado por VTS é um programa de artes visuais para alunos e professores, que parte da premissa de que encontrar significado nas obras de arte envolve uma grande capacidade de pensar. O VTS baseia-se nas investigações da psicóloga cognitiva Abigail Housen e do experiente educador de arte em museus Philip Yenawine. Como já referimos atrás, Housen tem investigado a natureza do desenvolvimento estético e o seu papel na educação ao longo de vinte e cinco anos. Como parte da sua tese de doutoramento na Harvard Graduate School of Education, no início dos anos 70, ela desenvolveu uma medida e um método para avaliar o desenvolvimento estético das pessoas. Yenawine dirigiu vários programas educativos em diversos museus, incluindo o MOMA (Museum of Modern Art), o Metropolitan Museum of Art, em Nova Iorque, e o Museum of Contemporary Art em Chicago.

Em conclusão, de forma a impulsionar o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de capacidades importantes para o quotidiano e vida em sociedade dos alunos, é importante que o pensamento artístico, o pensamento visual, a comunicação através de media artísticos, assim como as metodologias de trabalho de projeto das artes e do design; diagramas, mapas e ensaios visuais sejam tópicos importantes incluídos no processo de formação dos professores (Eça, 2010). Citando Hickerman, 2007, p. 317, “as obras de arte não servem apenas para registar eventos, mas também são maneiras de os interpretar expondo as inúmeras realidades que eles integram”, fortalecendo a ideia de que muitas das práticas artísticas contemporâneas são relacionais e conetivistas.

2.1 Arte Contemporânea

Arte Contemporânea ou arte dos nossos dias desenvolve-se após a Segunda Grande Guerra e estende-se até à atualidade. É um período muito recente e, deste modo, não será possível defini-lo como uma época histórica. De acordo com Rouge (2003), uma vez que a Arte Contemporânea está neste momento a ser concretizada, não pode ser inserida num estado definitivo, encontra-se a decorrer no nosso presente. Falta-nos a distância temporal sobre o objeto em estudo, uma vez que, é um processo ainda em desenvolvimento no contexto em que vivemos. Assim sendo, procuraremos analisar acontecimentos sem os rotular.

“[...] o espaço da arte contemporânea é um espaço elástico, onde o microcosmo se torna macrocosmos e inversamente. Passa-se de universos extremamente pessoais, muitas vezes confinados, a conglomerados de todos esses universos em exposições, que cada vez mais, juntam artistas que representam todas as civilizações.” (Millet, 1997, pp. 64)

Na verdade, nem na história da arte existe consenso na definição de arte contemporânea, pois o conceito não se pode limitar à produção de artistas vivos, não pode ser estritamente cronológico, nem focar-se num estilo ou movimento artístico em particular.

Moulin, (2012) afirma que se nos anos cinquenta do século XX se podia determinar a produção de arte em dois campos, a arte antiga e arte moderna, e nesta última contrastar a arte figurativa à arte abstrata tornou-se indispensável aplicar outro termo ao período artístico que se lhe seguiu. Na sequência desta carência, o termo “arte contemporânea” passou a

designar as criações artísticas ligadas a uma tradição de rutura que ultrapassou os sucessivos movimentos de *avant-garde*. Passou a ser um conceito associado ao pós-modernismo e a um maior pluralismo cultural. Com a globalização do mundo da arte e do artista, a sua propagação no espaço, foi lentamente substituindo a do tempo como forma de aprovação (Moulin, 2009). Também para Terry Smith (2011), arte contemporânea é verdadeiramente uma arte do mundo, no sentido em que é produzida mundialmente e tenta sempre imaginar o mundo como um todo, distinto, mas inevitavelmente interligado. A sua principal característica é a multiplicidade, excede categorias, muda de formas ao ser imprevisível e diversa. Comunica com o espetador de forma peculiar e direta sobre a própria experiência de vida no tempo atual. Para o autor foram os diversos movimentos de *avant-garde* durante os anos cinquenta e sessenta que transformaram fundamentalmente a arte moderna, preparando-a para o que é hoje a arte contemporânea. Foi uma mudança gradual, nascente nos anos cinquenta, emergente nos anos sessenta, contradita durante os anos setenta, mas assumida evidentemente nos anos oitenta (Smith, 2009: 256) o autor apresenta a resposta comum do mundo da arte contemporânea quando confrontado com a questão,

“...it is what we say it is, it is what we do, it is the art that we show, that we buy and sell, that we promote and interpret” (Smith, 2009: 243).

Ainda de acordo com Smith (2009), a arte contemporânea é definida por três conceitos fundamentais: uma estética relacionada com a globalização, um outro movimento emergente dos processos de descolonização e o terceiro é resultado de uma mudança geracional, de pequena escala, com uma estética informal, íntima e relacional. Conforme o autor, estas correntes são manifestações nas artes visuais das grandes mudanças na distribuição de poder político, económico e cultural que ocorreram por todo o mundo desde a segunda metade do séc. XX.

Para Ramos e Bueno (2000) o que se compreende por arte contemporânea é muito mais do que um critério de periodização, pois o termo é utilizado para identificar um segmento específico da produção artística atual. Nem toda a arte produzida hoje pode ser classificada como contemporânea. A designação é atribuída à produção de artes plásticas que começou a desenvolver-se depois da Segunda Guerra Mundial, tornando-se visível a partir da década de 60. Assumindo formas muito diferenciadas, que culminam em repertórios teóricos e materiais muito distintos, tende sempre a estabelecer uma conexão estreita com a tradição artística ocidental. Isto não significa que a arte contemporânea seja um produto ou uma evolução da história da arte. É certamente informada por ela. Porém, a história da arte, neste caso, é antes de tudo um canal através do qual um grupo de artistas estabelece conexão com um mundo da arte específico e com o qual desejam ver os seus trabalhos identificados. Para Nathalie Heinich (1998), trata-se de um género da arte atual – como foram, em outras épocas, a pintura histórica e a pintura de paisagens – e, da mesma forma que todo o género, tem como principal finalidade organizar a produção no mercado.

O mundo da arte contemporânea é uma área global, gerida pelas redes de galerias e instituições que nos últimos anos são cada vez mais influentes. A partir da década de 80, a fronteira deste espaço tem-se mostrado cada vez mais natural, sendo que o número de produções que circulam está a crescer cada vez mais. (Zolberg e Cherbo, 1997)

A base do circuito contemporâneo surgiu no início do século XX, a partir da arte moderna. Na passagem de uma produção para outra, registou-se uma mudança na dinâmica de operação do universo. O campo da arte moderna organizava-se como uma esfera de bens restritos, de fronteiras muito delimitadas, em que predominava uma cultura de iniciados (Bourdieu, 1996), pontuada por um mercado de elite que girava em torno dos colecionadores particulares (Moulin, 1967).

O pós-guerra assinalou uma ampliação considerável do mundo das artes plásticas em escala internacional, que está vinculado ao desenvolvimento de um sistema de comunicação mundo, passando a converter-se num eficiente veículo de divulgação da produção cultural de um modo geral. A expansão da cultura nos anos 60 está relacionada com esse processo. Neste novo contexto, as artes plásticas consolidam-se, operando a partir de um novo regimento: o da comunicação, muito diferente do sistema de consumo restrito da arte moderna, no qual

“(...) a realidade da arte contemporânea constrói-se fora das qualidades próprias da obra, na imagem que ela suscita nos circuitos de comunicação.”
(Cauquelin, s.d.).

A partir de então, assinalam-se duas transformações importantes nesse domínio. Primeiramente, neste novo modo de operação, a cultura de exposição afirma-se cada vez mais como a principal tendência da arte contemporânea.

Maison Rouge refere que,

“(...) a fronteira entre a arte contemporânea e a arte moderna é muito ténue. Em que momento a designação arte contemporânea é substituída pela de arte moderna associada à noção de avant-garde? Esta expressão impôs-se a partir dos anos 80, suplantando as (expressões) “arte atual” e “arte viva”, mas caracteriza uma época cujo nascimento se situaria entre 1960 e 1969. A arte contemporânea está, essencialmente, inscrita sobre a égide da pós-modernidade, noção sintomaticamente ambígua que ultrapassa vastamente o campo das artes plásticas. O sucesso da fórmula e do conceito marca o fim de uma época: o do avant-gardisme.” (Maison Rouge, 2003, p.5)

Para Millet, a Arte Contemporânea é aquela realizada por todos os artistas vivos e que são nossos contemporâneos. No entanto, o termo Arte Contemporânea refere-se a uma arte específica que se diferencia das restantes artes ou das artes ditas académicas, pela inovação como expressão artística, por ser experimental, renovando as artes tradicionais como a pintura e a escultura.

O termo “Arte Contemporânea” foi uma expressão que se impôs sobretudo a partir dos anos 80 (Millet, 1997), superando assim as expressões de vanguarda, “arte viva” e “arte atual”. No entanto torna-se difícil especificar a data exata do seu começo com a identificação das suas características principais. Talvez por isso, muitos museus continuam a ter dificuldade em separar as coleções de Arte Moderna das de Arte Contemporânea, muitas vezes acabam por optar não por o fazer devido à dificuldade de datação em relação ao início do momento histórico contemporâneo.

De acordo com Pradel (1999), a Arte Contemporânea modificou a postura de quem a observa, a contemplação da arte deixou de ser um ato passivo, para ser interventivo. Referindo-se aos happenings, o autor explica esta afirmação dizendo que a presença de um objeto estático é substituído por um móvel, um corpo, que integra ação. Para o autor a arte sai dos seus limites, ao ponto de implicar fisicamente o espectador, para o arrancar definitivamente à sua aparente passividade.

Pradel (1999) novamente refere que os artistas plásticos que questionaram a arte, as linguagens plásticas, os materiais e o papel dos artistas, desta vez romperam todos os conceitos sobre a obra de arte. Como resposta a esta atitude, temos hoje em dia uma diversidade de linguagens resultante dos diversos percursos artísticos.

“[...] Hoje a arte está em todo o lado. Não reconhece margens ou fronteiras. Da arquitetura, à pintura, à escultura e à gravura, as tradicionais disciplinas das belas-artes, juntaram-se a fotografia, o cinema, o design, a exploração dos novos media e a autonomização prometida pelo happening dos anos cinquenta, ou todo o tipo de “instalações [...]” (Pradel, 1999, p. 6).

Na visão do autor, as formas de expressão multiplicaram-se, inovaram modos expositivos, rescreveram o modo de produção das obras e dos projetos, previram as suas consequências tanto no tempo, como no espaço, estabelecendo com os espectadores cumplicidades únicas e singulares. Para Pradel (1999), a arte sem arrogâncias, continua a aumentar a sua área de influência.

Vasconcelos e Elias (2009) ao citar Wandschneider e Faria (1999:13), mencionam:

“... mesmo quando joga o jogo das disciplinas, a arte contemporânea é por fatalidade histórica indisciplinada. Os artistas já não se regem por regras e convenções ditadas pela tradição, desarticulada ao longo de um século de rupturas e inovações; utilizam a tradição com o conhecimento dos modos como foi sucessivamente reinventada ou subvertida.”

As autoras citam dois textos publicados “*The Dematerialization of the Art*” escrito por Lucy Lipard e John Chandler, para a publicação *Art International*, em 1968, e “*Sculpture in the Expanded Field*” da autoria de Rosalind Krauss, publicado na *October*, em 1978², onde procuram esclarecer quaisquer mudanças que surgiram na criação artística das artes visuais:

“Em “*The dematerialization of the art*”, Lucy Lippard e John Chandler falam do interesse dos artistas por trabalhos que enfatizam o processo do pensamento e assinalam a consequente perda de interesse pelo objecto artístico. Os autores referem que o objecto artístico é um dos muitos aspectos que um trabalho poderia apresentar, alinhando a sua declaração com os escritos de Sol LeWitt, quando este diz que esboços e esquemas podem ser considerados trabalho artístico. Arte como ideia e arte como acção, são apontadas como duas fontes para as manifestações artísticas associadas à desmaterialização do objecto, sendo que, na Arte como Ideia, a sensação deu lugar ao conceito, e na Arte como Acção, a matéria transformou-se em energia e em movimento- tempo. Com estas ideias, os artistas trabalharam novos modelos, entre os quais se incluem a arte conceptual, arte anti-formal, *Land* e *Earth Art*, *Process Art* ou *Body Art*. A transformação dos procedimentos artísticos exigiu também ao espectador uma nova forma mental e participativa de se relacionar com os trabalhos. Em vez de olhar passivamente para uma obra acabada, o observador era convocado a ver e partilhar o meio ambiente com o olhar do artista”

Vasconcelos e Elias (2009, p.10) referem a afirmação de Molina ao sublinhar que, “o desenho contemporâneo não se esgota na facilidade dos meios” (Molina, 2002, p.56)

Os temas abordados vão muito além dos tradicionais (retrato, paisagem, natureza morta, etc.) como afirma Catherine Millet (1997 p.19): “A Arte tornou-se contemporânea, falando-nos da nossa vida de todos os dias.”

² Textos publicados no final dos anos sessenta e setenta respetivamente. Vasconcelos e Elias (2009, p.5)

Para Canton (2010), os temas atuais na produção artística são o que designa de micropolítica. Trata-se de uma atitude na criação artística, que se foca nos temas do quotidiano, de acordo com a particularidade de cada pessoa ao longo da vida. São abordagens relacionadas com as vivências e as experiências individuais na sociedade. como o direito à educação, à justiça, à saúde, à habitação, questões de género, a fome, a impunidade, a ecologia, ou seja, todas as problemáticas intrínsecas à comunidade.

Existe uma correlação entre esta expressão artística que a autora refere como micropolítica e o realismo social, onde também eram tratados temas sociais. As disparidades entre estas abordagens manifestam-se no ato. Na primeira, os artistas agregam-se em torno de uma corrente artística, ao passo que, a última tem um carácter individualizado, sem qualquer associação a qualquer grupo ou ideologia. Uma outra característica semelhante destas manifestações artísticas são os materiais utilizados, os artistas acabam com os materiais mais tradicionais e procuram materiais que lhes proporcionam novas técnicas. A procura pelos novos materiais é levada ao extremo, e acabam por se deparar com novas linguagens e posturas inovadoras perante as produções artísticas. Com estas buscas, são encontrados novos caminhos, novas leituras, desde o modelo conceptual à arte digital, todas as ferramentas são válidas, desde que sejam corretamente contextualizadas. Vasconcelos e Elias (2009, p.8) citam Sol LeWitt (1967),

If the artist carries through his idea and makes it into visible form, then all the steps in the process are of importance. The idea itself, even if not made visual, is as much a work of art as any finished product. All intervening steps -scribbles, sketches, drawings, failed works, models, studies, thoughts, and conversations - are of interest. Those that show the thought process of the artist are sometimes *more interesting than the final product*.

Millet (1997), foca os problemas com que os conservadores de museus se deparam perante as novas propostas artísticas:

Precisamente, a arte que os conservadores de museus designam como “contemporânea”, é a arte que, pela natureza dos seus materiais e processos, os obriga a modificar profundamente o seu papel e o seu modo de trabalhar. Veremos, mais adiante, as dificuldades técnicas que encontram para expor as obras, conservá-las ou na necessidade de as restaurar e os desafios ao bom senso e, por vezes, ao bom direito que têm de ultrapassar. (Millet,1997, p. 16-17)

Para Pradel (1999), o artista contemporâneo ocupa-se não só de todos os direitos, como também de todos os meios de expressão, ultrapassando limites, demovendo códigos de boa conduta, saltando fronteiras, explorando e anexando novos domínios. Conforme o parecer de Pradel (1999), a apropriação é uma atitude do artista plástico contemporâneo, ele apodera-se dos objetos do quotidiano manipulando-os nas suas propostas artísticas. A apropriação é realizada não só com objetos fabricados como naturais, chegando mesmo a apoderar-se da natureza e até mesmo do corpo humano. Rouge (2003) acrescenta que outra atitude muito presente é a manipulação, o artista manipula os objetos do seu meio para os descontextualizar. O artista contemporâneo, serve-se do espaço museológico, de forma a legitimar os seus projetos artísticos. Por fim, podemos ainda encontrar na desconstrução, outra atitude muito presente no processo criativo do artista contemporâneo. De acordo com Rouge, (2003), o artista contemporâneo

é pluridisciplinar e eclético. Através das misturas dos materiais utilizados e também da associação de diversas disciplinas (dança, filosofia, vídeo ou cinema, economia ou até política...) ele possui uma arte mais “alargada”, comprometendo-se então mais fortemente. (Rouge 2003, p. 45).

Ainda refere que,

[...] desde o início do século que se percebeu que já não é forçosamente necessário um artista frequentar uma escola reconhecida, nem sequer ter um dom particular. Com a perda do saber académico, coloca-se uma questão: ainda será útil saber desenhar, pintar e aprender as regras destas disciplinas? [...] Os territórios da arte alargaram-se. Já não se resumem unicamente às artes maiores: pintura, escultura e arquitetura” (pp. 41-42).

Por fim, Nicolas Bourriaud afirma que o papel das obras de arte contemporâneas não é dar forma a realidades fantásticas e utópicas, mas ser a forma de viver e agir na realidade existente (Bourriaud, 2002, p.11-13). A atividade artística, tanto a apreciação como a criação da arte, são um conjunto e uma série interminável de relações entre indivíduos e o mundo circundante (Bourriaud, 2002, p.21-22 e 85).

2.1.1. Arte Contemporânea Portuguesa

Considera-se que a Arte Contemporânea em Portugal surgiu na década de 1970, período que coincide com a maior abertura política e cultural da época marcelista e com as vanguardas resultantes da revolução de 25 de abril de 1974 (Roque, 2015). Podemos assim afirmar que o ponto de viragem da arte contemporânea pós-moderna emergiu em Portugal com um atraso em relação aos contextos europeu e norte-americano.

Seguindo esta linha de pensamento, destacaremos alguns eventos importantes que marcaram a década de 70. Em 1977, Ernesto de Sousa foi o responsável pela exposição *Alternativa Zero*, que teve como característica relevante a introdução do conceito de arte intermédia, isto é, a arte que une diversas formas de expressão visuais e performativas (Roque, 2015). Ernesto Sousa (1977) explicou que o projeto:

“Alternativa Zero” surge como resposta à necessidade profunda de acabar com aquele duplo isolamento [dos artistas portugueses dentro e fora do país], combatendo a fórmula de “salon” (e as suas falsas aparências democráticas) por uma perspetiva crítica, e uma responsabilidade totalmente assumida. Como no início de uma investigação estrutural, foi necessário assumir certos riscos para se conseguir pertinência, nomeadamente na escolha dos autores a convidar para a participação nesta experiência comum. (...)

Assim, esta exposição, ao mesmo tempo que ilustra um balanço da produção artística portuguesa mais alinhada com a arte contemporânea internacional, mostra também os artistas – Alberto Carneiro, Clara Menéres, João Vieira, Helena Almeida, Julião Sarmiento, Ângelo de Sousa, Noronha da Costa e Fernando Calhau, entre outros (Roque, 2015).

Alberto Carneiro analisa o campo da instalação, uma “escultura natural”, onde veicula as evocações do mundo rural e de uma primordial relação com a terra, num caminho telúrico que mantém até à atualidade. Carneiro é assim reconhecido como pioneiro

na articulação arte-ecologia, embora se mantenha independente dos progressos da *land art* (Roque, 2015).

Por outro lado, João Vieira e Helena Almeida optam por um percurso mais conceptual e híbrido na utilização de materiais menos vulgares, na ligação de técnicas e no envolvimento do próprio corpo. João Vieira trabalhou numa pintura letrista, assente na componente gráfica do texto e nas oportunidades das ligações entre o significado e o significante (Roque, 2015). Helena Almeida dirige-se para a intervenção da pintura ou do desenho sobre a representação fotográfica do próprio corpo. Na série *Inhabited Painting*, de 1975, exhibe autorretratos, sublinhados por traços ou manchas de tinta azul. Podemos assim afirmar que estes artistas apostaram fortemente no conceito de criatividade que, nas décadas seguintes, tende a amplificar-se e a apoderar-se das restantes expressões artísticas (Roque, 2015).

As circunstâncias decorrentes da revolução de 74 permitiram o aparecimento de uma nova dinâmica no âmbito da arte portuguesa nos finais do século XX: a consubstanciação em Portugal e no plano internacional de artistas como Paula Rego, Luís Pinto Coelho, Júlio Pomar e Julião Sarmento; a investigação em torno das propensões de vanguarda à luz do minimalismo, abstracionismo e pós-conceptualismo, por parte de autores como Eduardo Batarda e Álvaro Lapa; o apelidado “regresso à pintura”, com novas figurações, com a preponderância da figura humana, em expressões realistas, líricas, espontâneas, de Graça Morais, Menez, António Palolo, Leonel Moura ou António Dacosta.

No que respeita à escultura, destaca-se o grupo de Pedro Calapez, José Pedro Croft, Pedro Cabrita Reis e Rui Sanches (Roque, 2015). Decorreu, assim, um reforço exponencial da relação com outras instituições culturais estrangeiras, com o intuito de dar a conhecer os criadores portugueses “fora de portas”, mas também de trazer, a Portugal, autores e obras previamente interditados pelo aparelho censório do Estado Novo (Santos, 2007). A “arte contemporânea portuguesa” foi então apresentada em diversos museus e centros culturais estrangeiros, tais como a Galeria Nacional de Arte Moderna de Roma, o Museu de Arte Moderna de Paris, o Centro Cultural Gulbenkian, museus do Rio de Janeiro e São Paulo, Mostras de Cultura Portuguesa, em Madrid, a Royal Academy of Arts, em Londres, ou a exposição internacional “Europa 79” realizada em Estugarda; mas também em mostras individuais ou coletivas executadas em Portugal, como na remodelada Galeria de Arte Moderna em Belém, na Sociedade Nacional de Belas Artes, na Cooperativa dos Gravadores, na 1ª Bienal de Artes de Vila Nova de Cerveira (lançada em 1978), assim como em diversas galerias privadas que prosseguiram, então, a sua atividade económica, após a interrupção revolucionária, mas sobretudo, no seio da sempre ativa programação da Fundação Calouste Gulbenkian, que ganhava então a concorrência saudável do recém-criado Centro de Arte Contemporânea, no Porto (1976) (Santos, 2007).

A Fundação Calouste Gulbenkian e o Centro de Arte Contemporânea tornaram-se os dois principais museus dedicados à arte do século XX em Portugal, tendo o presidente da Fundação, José de Azeredo Perdigão, realizado o desejo cívico de colocar a coleção de Arte Moderna da instituição à disposição do grande público, realizando o projeto de um novo e dinâmico centro cultural no Parque Gulbenkian. No Porto, a mesma decisão foi tomada em diploma assinado pelo Secretário de Estado da Cultura, Hélder Macedo, tendo em conta o estruturado trabalho de divulgação ali iniciado por Fernando Pernes, o que foi determinante para a criação do Museu de Arte Contemporânea de Serralves (Santos, 2007). Portugal entrou na década de 80 com uma das suas mais importantes “urgências” culturais resolvidas: um espaço museológico, vivo e atual, pelo qual esperara quase quatro décadas (Santos, 2007). Adicionalmente, até 1983, inauguram-se em Portugal seis novos museus, dos quais quatro ligados às temáticas do Traje, do Azulejo, da Cerâmica e do Teatro – então tutelados pelo recém-criado Instituto Português do Património Cultural (IPPC) –, ilustrando o progressivo reconhecimento da importância da arte por parte do Estado, dos valores patrimoniais em diversas áreas temáticas, e implicando uma

especialização da atividade museológica, das coleções e dos próprios conservadores, como já se verificava noutros países europeus (Santos, 2007).

Por outro lado, verificou-se uma mútua influência entre a arte contemporânea portuguesa e estrangeira, decorrente do marcado interesse dos portugueses pelas concepções e técnicas mais avançadas que têm surgido nos grandes centros culturais, como Paris, Munique, Londres ou Nova-Iorque, locais não apenas de produção, mas também de convergência de informações sobre todo o mundo, incluindo cada vez mais a Ásia, a África e a América do Sul. Assim, é frequente persistirem nas obras dos atuais artistas portugueses algumas características que, entre outras, podem passar despercebidas, como o lirismo e a subtilidade (Santos, 2007). A evocação da Natureza ou de alguns recantos urbanísticos constitui um momento de introspeção, deixando despontar as memórias de algum paraíso perdido. Há lugares de Portugal que foram representados de memória por pintores vivendo longe da Pátria.

Nesta introspeção, outros aprimoram uma sensibilidade capaz de criar uma espécie de paisagismo arquetípico, que oculta os pormenores indesejáveis. Alguns, em plena Abstração, lembram, todavia, espaços puros, unindo espontaneamente as perspetivas lineares, cromáticas e atmosféricas. Outros inventam instalações, construindo falsas ruínas, recuperando talvez inconscientemente uma tradição romântica, e expõem cenários de destroços; ou intervindo na Natureza, como na *Land Art* e noutras tendências concetualistas. Outros ainda transfiguram fotografias ou confrontam-nas com palavras. Muitos artistas modernos portugueses emigram ou fazem demoradíssimas viagens para se atualizarem nos grandes centros culturais, que são mais cosmopolitas do que franceses, alemães, britânicos ou americanos, o que permite que artistas modernos, com os olhos do seu tempo, possam encontrar valores nas tradições, originando o desenvolvimento de uma arte híbrida (Santos, 2007).

Em conclusão, podemos afirmar que a arte contemporânea desde finais do século XX ficou marcada pela representação da figura em novos moldes, por um universo introspetivo diferente de autor para autor e pela pesquisa norteada para a arte concetual assente na adaptação de outras expressões.

Cap. II

Trabalho empírico

2.1. Problemática, Questões de partida, Objetivos, Contexto

A problemática desta investigação provém da experiência da prática supervisionada que ocorreu no ano letivo de 2017/2018 e aborda a importância da Arte Contemporânea e nomeadamente a arte portuguesa, na disciplina de Oficina de Artes no curso científico-humanístico de Artes Visuais numa turma de 12ºano, na Escola Básica e Secundária Quinta do Marquês, concelho de Oeiras, distrito de Lisboa.

A Escola secundária Quinta do Marquês (ESQM) foi criada pela Portaria no587/93, de 11 de Junho 1993. Os planos curriculares estendem-se do 7º ao 12º ano.

Segundo Rojas (2001), citado por Sampieri, Collado e Lucio, (2006), existem pesquisas que visam resolver um problema específico. Nestes contextos torna-se imperativo definir o problema e de que forma o estudo poderá contribuir para a resolução do mesmo. Pela visão de Sampieri, et al, (2006), a perceção do problema de investigação pode ocorrer em diferentes momentos da investigação: Primeiro, logo a seguir ao surgir da ideia; Segundo, ao longo do processo de pesquisa (na fase de revisão de elaboração de um quadro teórico); Terceiro, no final do processo aquando da elaboração da discussão de resultados. Para os mesmos autores, a formulação do problema tem como efeito contribuir para um aperfeiçoamento e uma estruturação formal da ideia de pesquisa. O problema deve estar expresso de uma forma simples, clara e objetiva. A formulação deve ter em conta, a forma como será avaliada, isto é, deverá ser observável, e conter evidências que possam ser mensuráveis. Tendo em conta o exposto, passamos a descrever as nossas inquietações:

Primeiramente a turma referida acima é uma turma que nunca beneficiou do contacto com História e Cultura das Artes no Ensino Secundário, sentindo-se como premente a aquisição de conhecimentos a esse nível. Com o intuito da aprendizagem do aluno ser abrangente, optamos por uma unidade em que os alunos pudessem segundo o programa da disciplina, desenvolver a sensibilidade e a consciência crítica, mediante a mobilização dos conteúdos específicos das diferentes áreas das artes visuais em Oficina de Artes. O tema relacionado com História e Cultura das Artes e, nomeadamente, História de Arte da Contemporaneidade Portuguesa, pareceu-nos fundamental na tentativa de os alunos adquirirem conhecimentos e aprofundá-los sobre o tema pois, no fundo, é a nossa história enquanto Ser Humano, a história deles e dos dias de hoje. Uma vez que a investigação é realizada com uma turma do curso científico-humanístico de artes visuais é imprescindível adquirir esse conhecimento.

De referir também que os adolescentes são muito críticos e muito exigentes com a qualidade realista das suas produções gráficas. Este grau de exigência tão elevada conduz a uma frustração perante o resultado dos seus trabalhos, o que por sua vez, origina falta de motivação perante as atividades propostas, a que julgamos não ser alheio a falta de conhecimento de arte moderna e contemporânea.

O consciente coletivo de grande parte da nossa sociedade ainda reconhece a representação do real como única representação válida. Os jovens adolescentes só reconhecem a representação do real como linguagem válida nas artes plásticas, sendo assim necessário, transmitir outras formas de linguagem plástica. Julgamos que o contacto com a Arte Contemporânea pode ser bastante útil na desconstrução deste conceito, uma vez que é um veículo por excelência das mais variadas formas de expressão plástica. Levanta-se então a questão: Importância do conhecimento de obras de arte portuguesa da contemporaneidade.

O tema da arte contemporânea Portuguesa foi escolhido na tentativa de conhecer qual a visão concebida pelos alunos no contacto com a arte contemporânea não só estrangeira como também do seu país, a arte do seu tempo, como referimos anteriormente, plena de novas orientações artísticas, que articula tantas e diferentes linguagens, que desafia

as classificações habituais e a própria definição de arte. Acreditamos que a abordagem das artes através da Arte Contemporânea potencia o desenvolvimento de capacidades capazes de gerarem o pensamento crítico.

Neste capítulo aborda-se a opção metodológica considerada, face ao problema em estudo e às questões definidas para a investigação. Apresenta-se a pesquisa, a sua calendarização, descrevendo as etapas da investigação e os procedimentos usados na recolha e tratamento de dados.

No nosso estudo, formulámos as questões, de acordo com a problemática. Começámos por formular as questões de carácter geral, de forma, a ir ao encontro da problemática enunciada já referida- Importância do conhecimento de obras de arte portuguesa da contemporaneidade. Assim sendo, elaborámos as seguintes questões de partida:

- Qual a importância do conhecimento da arte portuguesa da contemporaneidade no desenvolvimento de competências artísticas?
- O método de trabalho é importante para a performance futura?

O objetivo do trabalho pretende dar resposta, através de uma investigação pertinente, a questões de partida que dão resposta à problemática inicial.

O trabalho desenvolvido teve por base a metodologia da investigação – ação que permitiu que ao longo do processo houvesse momentos de avaliação e reflexão do trabalho realizado em sala de aula e, juntamente com os alunos, se encontrassem soluções para os problemas que foram surgindo.

A investigação é um processo sistemático, que utiliza metodologias específicas, permitindo estudar fenómenos com vista a obter respostas para questões que merecem investigação. Um dos campos da investigação científica é a investigação em educação, que se preocupa com o desenvolvimento educativo, procurando resolver problemas cuja resolução contribui para o progresso pedagógico (Sequeira, 1989) .

2.2. Investigação – Ação

2.2.1. Justificação da opção de Investigação-Ação

O presente estudo identifica-se com um projeto de intervenção desenvolvido no âmbito da investigação-ação. Ao eleger a investigação-ação tivemos como finalidade contribuir para aperfeiçoar as práticas letivas presentes no ensino artístico e deste modo, colaborar para melhorar as representações dos jovens nas suas produções artísticas. A Investigação-ação compila evidências, onde irá alicerçar a reflexão e motiva a melhoria das práticas. Desenvolve também princípios que são de mencionar, tais como a crítica reflexiva (uma vez que possibilita tomar consciência dos processos), a dialética (ao relacionar os elementos que constituem os fenómenos visados), a colaboração (porque consente que todos os participantes contribuam para o entendimento do fenómeno), por possibilitar a aquisição de competências de transigência perante o outro, por incrementar o desenvolvimento de capacidades de leitura de diferentes pontos de vista e por consequência a tolerância à crítica. Todas estas vertentes contribuíram para o processo progressivo de transformação pessoal de cada interveniente.

Esta metodologia possibilita que a investigação seja um processo contínuo que assiste toda a ação e confere uma grande importância à práxis, permitindo reformulá-la continuamente. O papel interpretado pelo investigador durante todo o procedimento é ativo, não se confinando a observar e a analisar resultados, devendo modificar o processo educativo de modo a aperfeiçoar o seu desempenho e os resultados do aluno. Este processo é composto por várias etapas que se desenvolvem de forma contínua, em movimento circular originando-se novos ciclos de ação reflexiva. À fase da observação que segue em toda a práxis, segue-se a planificação, de seguida, a ação, posteriormente a da reflexão e esta última, poderá dar início a um novo ciclo. Estas séries podem repetir-se durante o tempo necessário, de modo, a possibilitar ao investigador explorar e analisar situações e proceder a reajustes na investigação. O projeto foi implementado no ambiente natural onde os jovens se inserem, ou seja, a escola, e privilegiámos o processo de trabalho em detrimento dos resultados alcançados. De acordo com Guerra (2006), na pesquisa qualitativa, a definição do objeto prolonga-se no tempo e constrói-se progressivamente em conformidade com a prática.

Numa segunda fase, aprofunda-se a realidade empírica através da recolha sistemática de informação, como uma espécie de ancoragem que desempenha uma função estratégica. O investigador encarna um papel dinâmico na ação, não se distanciando, mas intervindo de forma ativa. Os resultados vão sendo incorporados durante o decorrer da investigação e a planificação e as respetivas fases irão sendo reajustadas ao longo do estudo.

2.2.2. Características da investigação-ação

No campo educativo, a investigação pode ser, tradicionalmente, qualificada de duas formas:

- Fundamental: tem como intuito incrementar o nosso conhecimento geral;
- aplicada: visa produzir “resultados que possam ser diretamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação” (Schein, 1987, citado por Bogdan e Biklen, 1994:264).

Estes dois tipos de investigação podem ser usados separadamente ou em simultâneo, complementando-se, com o objetivo final de melhorar a vida das pessoas, através das mudanças a realizar (Sanchez, 2005).

Uma das modalidades da investigação aplicada é a investigação-ação, que tem como mote promover a mudança social no campo educativo. O conceito de Investigação-ação tem sido cada vez mais abordado na sociedade atual, uma vez que representa uma estratégia de atuação que pode resultar em profissionais mais reflexivos, com uma intervenção redobrada nos seus contextos, despoletando práticas adequadas às situações específicas com as quais trabalham (Sanchez, 2005). Se nos cingirmos aos processos educativos, podemos afirmar que o objetivo da investigação-ação passa por melhorar a prática pedagógica e resolução de problemas em contextos da vida real, apostando no grande potencial da prática, como estratégia para a análise dos mesmos (Vasconcelos, 2019). Contudo, existem algumas dificuldades inerentes à aplicabilidade desta modalidade, na medida em que a mudança, mesmo que seja realizada para melhorar a vida das pessoas, como na situação em apreço, colocará sempre em causa as crenças, estilos de vida e comportamentos das mesmas. Assim, torna-se imperativo conhecer a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela (Bogdan & Biklen, 1994).

2.3. Operacionalização (Contexto)

A turma de 12º tem 21 alunos, 12 rapazes e 9 raparigas e todos frequentam a disciplina de Oficina de Artes. Os alunos têm entre os 17 e 18 anos. Não há nenhum aluno com retenção escolar, apenas algumas disciplinas em que ficaram retidos propondo-se a exame e alguns anularam disciplinas como geometria descritiva A e Português.

Dois dos alunos têm necessidades educativas especiais (NEE'S), um dos alunos tem 17 anos e apresenta uma perturbação da leitura e da escrita que exige um apoio pedagógico personalizado, uma adequação no Processo de Avaliação e apoio às disciplinas em que apresenta mais dificuldades; o segundo, apresenta dislexia e disortografia, com uma perturbação de hiperatividade, com défice de atenção e beneficia igualmente de todo o apoio necessário para que sejam superadas as suas dificuldades.

Nenhum aluno beneficia da Ação Social Escolar. Praticamente todos vivem relativamente perto da escola à exceção de uma pequena minoria que tem de apanhar transportes para chegar à escola.

A segunda unidade didática que lecionamos, foi no final do segundo período com o 12º. Com o intuito de que a minha experiência nesta prática supervisionada fosse vasta, e a aprendizagem do aluno fosse igualmente abrangente optei por uma unidade em que os alunos pudessem, segundo o programa em vigor, desenvolver a sensibilidade e a consciência crítica, mediante a mobilização do aluno para os conteúdos específicos das diferentes áreas das artes visuais em Oficina de Artes, fomentando a capacidade de manipulação sensível e técnica dos materiais, dos suportes e dos instrumentos, para um melhor entendimento do espaço bi e tridimensional em vários domínios da expressão plástica. Procurámos, sempre, que a turma conhecesse as fases metodológicas do projeto artístico e explorasse técnicas de representação tanto expressiva como rigorosa, compreendesse as questões utilitárias relacionadas com certos tipos de iconicidade na área da cidadania, optando, como professora estagiária, com total liberdade por parte do professor orientador, por um trabalho mais livre.

2.3.1. Unidade de trabalho e as suas fases- Turma 12ºano “Tela Portuguesa”

Decidimos optar por um tema que estivesse intrinsecamente relacionado com História e Cultura das Artes porque a turma nunca teve esta disciplina que considerámos fundamental, uma vez que a turma está num curso científico-humanístico de artes visuais.

Optámos por fazer um sorteio de artistas portugueses (anexo B) apenas porque, para além de ser diferente, é interessante para obterem um conhecimento de algo com que nunca tiveram contacto.

Os estudos realizados foram acompanhados por registo fotográfico de alguns elementos ou contextos efetuados ao longo das aulas e que se apresentam em anexo.

Esta unidade de trabalho teve a duração de 10 aulas de 45 minutos. Devido às semanas temáticas do plano anual de atividades e da falta de tempo durante o 2º Período, teve de ser repartida sendo lecionada durante as últimas 2 semanas do 2º Período e 3 semanas do 3º Período. Esta situação não afetou em nada os alunos pois tiveram, assim, tempo nas férias para tirar dúvidas e trabalhar no projeto em termos de pesquisa.

Depois da apresentação do material didático perante a turma, como um vídeo, um PowerPoint e um diálogo sobre a história e correntes artísticas, no geral, focámo-nos especificamente na arte contemporânea. Esta unidade foi dividida em 5 fases: O sorteio presente no anexo B e entrega do enunciado (Figura 1), a pesquisa, os esboços, realização do trabalho final que foi a tela, elaboração do portefólio e apresentação à turma juntamente com a aula de desenho, pois a turma estava a ter aulas por turnos e achamos importante que toda a turma ouvisse a apresentação dos artistas escolhidos pelos colegas para ser uma partilha de informação e aprenderem não só com um artista mas com os trabalhos dos colegas, ou seja, dos outros artistas.

Ao longo do trabalho foi também foram realizadas visitas de estudo juntamente com a professora de desenho e diretora de turma a Belém, nomeadamente ao CCB, à exposição de arte contemporânea, ao MAAT e ao Museu de Arte Popular. Este trabalho serviu também de referente para o trabalho de desenho.

 ESCOLA SECUNDÁRIA QUINTA DO MARQUÊS		Disciplina Oficina de artes		Duração 7 semanas
Ano e turma 12ºG		Modalidade Exercício prático		
Ano letivo 2017 2018				
Nome _____ Nº _____				
Tela Portuguesa				
Neste exercício o objetivo é realizar uma tela inspirada num artista português sorteado em sala de aula, o trabalho vai conter as seguintes fases:				
1ª fase (1ª de aulas)				
Realizar uma pesquisa sobre o artista que foi atribuído. A pesquisa deve conter: vida e obra do autor, a arte contemporânea portuguesa, Um conceito e a pesquisa sobre o mesmo (ex. algo que gostes, que queres fazer na vida, algo inspirado no artista, uma cor, um fragmento de uma obra...) o mesmo deve ser justificado para o trabalho final.				
2ª fase (1ª de aulas)				
Após ser feita a pesquisa e como o desenho será sempre a base de toda a criação, é pedida a realização de esboços/protótipos de como irá ser representado o trabalho final, neste mesmo estudo devem ser escolhidos os materiais ou técnicas a utilizar. O trabalho final é para ser realizado numa tela de tamanho: 50x50cm.				
3ª fase (1ª de aulas)				
Realização do trabalho final. (tela 50cm x 50 cm)				
4ª fase (1ª de aulas)				
Colocar todo o trabalho num portefólio juntamente com uma reflexão crítica em jeito de conclusão do mesmo, deve também conter uma opinião sobre a arte contemporânea portuguesa.				
5ª fase (1 aula)				
Apresentação à turma.				
Bom trabalho!				

Avaliação	
1. Domínio dos meios atuantes / Materiais e instrumentos	30
2. Capacidade de análise e representação- estudo do contexto e estudo de formas.	20
3. Capacidade de síntese (transformação gráfica e invenção)	40
4. Criatividade, imaginação, experimentação.	20
5. Domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e de construção na linguagem plástica.	40
6. Coerência formal e conceptual	20
7. Limpeza, apresentação e escrita	20
8. Entrega no prazo estipulado	10

Figura 1 - Enunciado "Tela Portuguesa"

2.3.2. Motivação dos alunos

Os métodos de trabalho utilizados pelos alunos quando lhes foi pedida a realização do trabalho acima descrito incluem a pesquisa, os esboços, criação de conceitos e a conceção da obra.

O trabalho de pesquisa é a base para qualquer projeto académico, pois é o ponto de partida para a contextualização e entendimento do que será abordado em cada trabalho em concreto. Por outro lado, a realização da pesquisa leva ao desenvolvimento de competências indispensáveis para a vida quotidiana, na medida em que obriga à recolha e seleção de informação, capacidade de síntese, reformulação do texto de outros autores, incitando assim o desenvolvimento cognitivo e linguístico, ajudando os alunos a criar uma conceção acerca do que é uma metodologia de trabalho. Para a realização de uma pesquisa podem ser usadas diversas fontes, tais como livros, artigos científicos, vídeos, visitas de estudo, entre outros.

Neste caso em concreto, optámos por apostar na realização das visitas de estudo, pois permitem aos alunos adquirir um vasto conhecimento intelectual e cognitivo, necessários para o trabalho, além de lhes permitir contactar diretamente com as obras de arte, visitas guiadas, permitindo-lhes assim criar o seu próprio conceito e opinião acerca das mesmas, ao invés de verem apenas a opinião e conceitos de outros autores apresentados em livros ou artigos científicos. Segundo Perkins (1992) observar arte é uma forma de cultivar organizações de pensamento. Para Eisner (2004), o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento crítico, e da criatividade, vão dar origem ao desenvolvimento da capacidade estética. Segundo Pradel (1999), os museus representam um papel de relevo na Arte Contemporânea, na medida em que contribuem para ajudar a validação da importância das obras que apresentam. Para Millet (1997), os museus foram um contributo significativo para a aceitação da Arte Contemporânea. Serão agora apresentadas as visitas de estudo realizadas durante o período de estágio.

Visita de estudo à Faculdade de Belas Artes, Baixa-Chiado e Fundação Calouste Gulbenkian em anexo C.

Ao longo do primeiro período, garantida a proximidade e confiança na relação com os alunos, senti que havia uma necessidade de saírem da área escolar, nomeadamente visitarem uma universidade pois havia muitas dúvidas em relação ao futuro de cada um, o que é natural nestes alunos na fase académica em que se encontram. Conjuntamente com o professor orientador, combinámos que eu iria organizar a visita à Universidade de Belas Artes e Gulbenkian. O professor comunicou com a diretora de turma que foi muito prestável e também nos acompanhou. Como os alunos são de perto do centro de Lisboa foram todos de comboio, juntamente com os professores.

Visitamos a Universidade de Belas Artes na parte da manhã, marquei a visita por mail, visitamos a exposição de finalistas do curso de Design de comunicação, “SEM DESTINO A” uma exposição muito interativa onde nos fizeram uma visita guiada.

Como o professor orientador frequentou a Universidade fez questão de nos guiar e apresentar a mesma.

Passamos pelo largo do Carmo um pouco antes da hora de almoço para os alunos desenharem, uma vez que a diretora de turma é professora de Desenho A e foi pedido que levassem diário gráfico.

Na parte da tarde fomos à Gulbenkian de metro, visitámos os jardins, os alunos desenharam em folhas A3 para a disciplina de Oficina de Artes com materiais cedidos pelo professor e vimos exposições gratuitas.

“Portugal em Flagrante” foi o nome da primeira. É uma exposição de carácter semipermanente da Coleção Moderna do Museu Calouste Gulbenkian que oferece uma introdução à história da arte e da cultura em Portugal no século XX, e constitui a primeira apresentação abrangente desta coleção em mais de 25 anos.

Assistimos também a uma projeção de Marie José Burki “Às Vezes Sombra, Às Vezes Luz”. Marie José Burki (Bienna, Suíça, 1961...) trabalha sobretudo em suporte fílmico, mas também recorrendo à fotografia, à serigrafia e a objetos em instalações, que valoriza do ponto de vista formal e espacial, geométrico, sonoro e linguístico. Sobre o seu trabalho:

“Em estruturas narrativas simples ou a partir da captação de momentos expressivos singulares, as personagens de que se acerca são figuras anónimas e banais ou inspiradas em textos literários, que protagonizam uma suspensão no tempo e no espaço, um momento da sensibilidade, do devaneio, do quotidiano, da pose ou da surpresa.” (Fundação Calouste Gulbenkian, 2018)

Em suma, a visita de estudo revelou-se importante para os alunos pois demonstraram que desenvolveram capacidades e competências criativas e críticas ao nível da arte.

Visitas de estudo- Belém CCB- ESCHER- MAAT anexo D.

A visita de estudo foi organizada pela professora diretora de turma da turma de 12º ano.

Começamos na parte da manhã por ir ao Museu de Arte Popular visitar a exposição do artista Escher, uma exposição muitíssimo interessante e interativa.

Logo a seguir fomos ao CCB onde tivemos uma visita guiada sobre Arte Contemporânea, uma mostra de vários artistas, onde houve interação dos alunos com as obras e uma explicação muito completa do que é a Arte Contemporânea o que foi relevante para a unidade que os alunos estavam a trabalhar, com o título “Tela Portuguesa”, sobre artistas contemporâneos portugueses.

Por último, visitamos o MAAT onde vimos duas exposições guiadas, a primeira, de Tomás Saraceno- “Um Imaginário Termodinâmico”, uma exposição muito interativa onde os alunos puderam experienciar e desenhar com uma das suas obras, ouvir como se tivéssemos no espaço, com outra das suas obras,

“Tomás Saraceno desenvolve esculturas que, desafiando a gravidade, flutuam no ar por via da incidência solar, abdicando de hélio ou combustível. Estas peças são a base de um projeto de investigação do artista intitulado Aeroceno_– designação de um tempo em que a raça humana poderá vir a habitar estas estruturas aéreas. Na nova intervenção *site-specific* na Galeria Oval, o artista apresenta agora uma constelação de esculturas existentes e inéditas, cuja articulação permite vislumbrar a possibilidade de um urbanismo do “aeroceno” bem como a visão futurista de novas interações dos seres humanos com a atmosfera do planeta.

A última exposição foi a de Miguel Palma que apresenta, no Project Room do MAAT, uma instalação inédita, constituída por um vasto conjunto de obras sobre papel, realizado ao longo das últimas duas décadas. Acabamos a visita pelos jardins de Belém.

Um esboço consiste na fase inicial de um trabalho que ainda não foi terminado, tendo como objetivo a melhoria e evolução do mesmo até se considerar o trabalho final. Na realização do trabalho proposto aos alunos, foi incutida aos mesmos a importância de realização de vários esboços, incitando a melhoria destes até se chegar ao trabalho final. Nas visitas de estudo realizadas foram pedidos aos alunos vários esboços, o que permitiu o desenvolvimento da criatividade, capacidade de auto-avaliação e de criação de conceitos próprios.

A criação de conceitos e a conceção da obra articulam a fase de pesquisa e de elaboração de esboços, na medida em que permitem ao aluno contactar diretamente com trabalhos e opiniões de outros artistas e formarem a sua própria conceção, enquanto artistas contemporâneos.

2.3.3 Aplicação da metodologia projetual

Baxter (2003) defende que para a aplicação de uma metodologia projetual é fundamental o “uso de métodos sistemáticos”, que não só valorizem objetivos específicos para a resolução de um problema, como se adaptem à unicidade dessa mesma dificuldade, permitindo a prevenção e compreensão das causas dos erros perante a impossibilidade de os evitar.

Para o desenvolvimento e resolução de qualquer problema relacionado com as artes visuais é fundamental a aplicação da metodologia projetual. Deve partir do professor, como método de incentivo, fornecer aos alunos uma base de desenvolvimento de projeto. Analisando o programa de cada disciplina, é fácil de constatar que a metodologia projetual está incluída no curso Científico- Humanístico de Artes Visuais, embora os alunos não apliquem este instrumento aquando da realização de um trabalho, surgindo assim a importância da apresentação e incentivo para utilização do mesmo (Tavares, 2009).

A interdisciplinaridade, conseguida também através da realização de visitas de estudos, relacionando conteúdos abordados quer em Desenho A, História e Cultura das Artes e Geometria Descritiva A, entre outras, permite aos alunos obter uma visão mais ampla da matéria lecionada em cada uma das disciplinas, especialmente oficina de artes, onde a metodologia projetual é privilegiada.

2.3.4 Os projetos dos alunos

Ao longo da realização dos projetos dos alunos foi notório um grande empenho e desenvolvimento para melhorar e compreender o trabalho, para que este fosse elaborado da melhor forma.

Os projetos, pesquisas e esboços dos alunos estão presentes no anexo E onde elaboramos uma mostra de alguns dos trabalhos ainda em fase de projeto, no entanto alguns dos projetos apresentam-se abaixo.



Figura 2-Aluno 7- Artista Eduardo Batarda



Figura 3 - Aluno 13- Artista- Eduardo Boto



Figura 4- Aluno 12- Artista- Cristina Troufa

2.3.7 Recolha de dados

Durante a observação direta, o investigador assumiu um papel de observador participante (Coutinho, 2013).

Ao longo do trabalho proposto “A tela Portuguesa” foi notório um grande interesse por parte da turma, pois nunca tinham tido oportunidade de explorar a arte contemporânea, ter contacto com artistas durante as visitas de estudo também e estarem presentes nas obras, que permitiu desenvolver todo o tipo de técnicas e utilizar todos os materiais da preferência de cada um, numa tela.

Este trabalho teve sempre em vista uma maior liberdade para que os alunos não se regessem apenas a uma cópia do artista selecionado, sendo então uma interpretação única e singular para cada aluno.

Foram sempre acompanhados e todas as dúvidas expostas resultaram das pesquisas feitas sobre a vida e obra de cada artista.

O facto de o professor orientador também ter feito o trabalho com os alunos, participando no sorteio permitiu uma maior união da turma, interesse ressoado e espírito de entajuda, ver anexo F.

Foi muito importante fornecer aos alunos uma motivação constante, visto que o trabalho teria a duração de dez aulas e este foi um dos principais desafios do docente, mostrar-lhes que existiam vários pontos interessantes e diferentes que podiam ser explorados na realização do trabalho.

3. Avaliação

3.1. Análise interpretação de dados

Nesta secção iremos apresentar os resultados do inquérito onde era pedido aos alunos apenas, uma reflexão sobre o trabalho realizado que aborda uma autorreflexão em relação ao seu próprio trabalho, trabalho da turma e aquisição de novos conhecimentos. São apresentadas as opiniões de 12 alunos, que foram considerados os pareceres mais relevantes acerca do trabalho realizado, alguns dos comentários presentes no anexo G.

Aluna 12- (...) acho que os trabalhos correram bem e a turma no geral teve um bom desempenho.

Gostei muito do processo de pesquisa e da realização e fiquei fã da pintora que me calhou. Acho que consegui criar algo com o estilo inspirado na pintora, mas com um estilo pessoal próprio.”

(...) A arte contemporânea dá-nos mais hipóteses de fazer trabalhos originais, pois dá-nos grande liberdade artística que também se junta com a nossa própria subjetividade artística. A arte contemporânea, por vezes, não é das mais populares nos gostos do público, ou por falta de conhecimento ou por haver outros tipos de arte mais conhecidos. Por isso, acho que esta decisão fez com que saíssemos da nossa zona de conforto e fez-nos questionar a própria definição de arte e dos seus diferentes tipos. E ao conjugar o estilo do pintor que nos calhou com o nosso próprio, levou a uma combinação e a um caminho muito interessante que tivemos de descobrir por nós mesmos.

Acho que foi uma excelente ideia, a de ser só pintores portugueses, porque muitas vezes não apreciamos os nossos próprios artistas e só valorizamos os do estrangeiro. Posso dizer que aprendi muito não só da pintura que me calhou, mas sim da existência e de trabalhos dos outros artistas portugueses.

Com este trabalho aprendi não só a história da arte contemporânea portuguesa, como da importância e do impacto que teve, e tem, na arte portuguesa. Dei por mim a já ter visto obras e já ter conhecido artistas contemporâneos, o que me fez refletir na minha própria primeira impressão negativa que tinha da arte contemporânea. (...) eu também achava que a arte contemporânea não fazia sentido nenhum e que toda a gente podia fazer, mas claro que estava errada. Ao longo do tempo que fiz a pesquisa, quando visitei exposições de arte nessa altura, dei por mim chocada e impressionada com o trabalho que os artistas têm ao conceptualizar uma obra de arte, já observava a escolha que o artista fez ao longo da obra e o dei por mim a refletir e a tentar perceber o que o artista queria demonstrar.

(...) Concluindo, gostei muito de realizar este trabalho da Tela Portuguesa, foi uma ideia original, e muito bem pensada. Gostei de aprender mais(...)sobre a pintura que me calhou (...) Posso dizer que fiquei fã e que, no futuro e que, no futuro, vou estar atenta aos seus futuros trabalhos.

Aluno 7- (...) a maioria das pessoas da turma esforçaram-se na transformação de uma obra de um artista numa obra pessoal. (...) dos trabalhos da turma, o que me provou maior criatividade e trabalho foi o do aluno X (...) Na sua apresentação ao colocar os trabalhos realizados do artista deu-me uma melhor perceção do seu processo criativo. Pensei que fosse uma “seca” por ser arte portuguesa e não foi, talvez mais interessante que em geral. Bom trabalho, aprendi e gostei.

Aluno 11- Fiquei muito satisfeito com o projeto, adorei pintar o meu quadro. Gostei imenso do trabalho. Foi a primeira vez que pinte uma obra numa tela com acrílicos. Aprendi muito do que há por de trás de uma obra de arte, o estudo, a pesquisa, e pensar. Desde que fiz a minha tela continuei a pintar e experimentar.

Relativamente à turma acho que foram muito bons os resultados. Acho que no geral a turma toda se esforçou e conseguiram obras interessantes.

Aluno 13- No geral gostei de todos os trabalhos e aprendi muito (...) Na parte da apresentação o trabalho do aluno x foi o mais original e fez uma boa associação do estilo artístico do Amadeu Souza Cardozo e do seu próprio estilo. Para além disso o trabalho final resultou bastante bem.

Aluna 4- Sinto que no geral os trabalhos foram todos bons e foi notório o empenho da turma neste trabalho. Gostei bastante desta experiência e acho que foi muito interessante. Fiquei a conhecer vários artistas portugueses que não conhecia, inclusive a artista que me calhou, mas(...) Identifiquei-me mais com a tela da aluna X mas também gostei muito de outras da turma. Agora já conheço bem mais artistas portugueses que a Joana Vasconcelos, foi bom termos de apresentar à turma.

Aluno 18- Acho que houve boas apresentações das telas, e trabalhos que achei bastante interessantes. Houve também uns que não me disseram nada, mas não há turmas perfeitas. Gostei das diferentes maneiras em que basearam os seus trabalhos nos seus respetivos artistas. Não houve nenhum trabalho espantoso a meu ver, em termos de criatividade, realismo, forma de interpretação do artista... Mas no geral o projeto correu bem.

Aluno 19- No geral gostei muito das telas de todos e acho que todos conseguiram alcançar os objetivos (...) Gostei bastante deste trabalho porque me fez explorar a minha criatividade e sair da minha zona de conforto.

Aluna 15- Em relação à turma gostei muito da maioria dos trabalhos pela forma como abordaram a tela e como se incorporam a eles mesmos nas telas juntamente com os estilos dos artistas.

Aluno 1- No geral fiz uma avaliação positiva, aprendi muito e foi um projeto onde todos se empenharam e dedicaram muito tempo, o trabalho que mais gostei.

Aluna 14- Na minha opinião os trabalhos, na totalidade, foram positivos e acho que alcançaram aquilo que era desejado. Aprendi muito, não sabia o que era arte contemporânea ou melhor, pensava que sabia, mas não, muito menos portuguesa. (...) Ver o trabalho da turma e visitar exposições ajudou a perceber melhor.

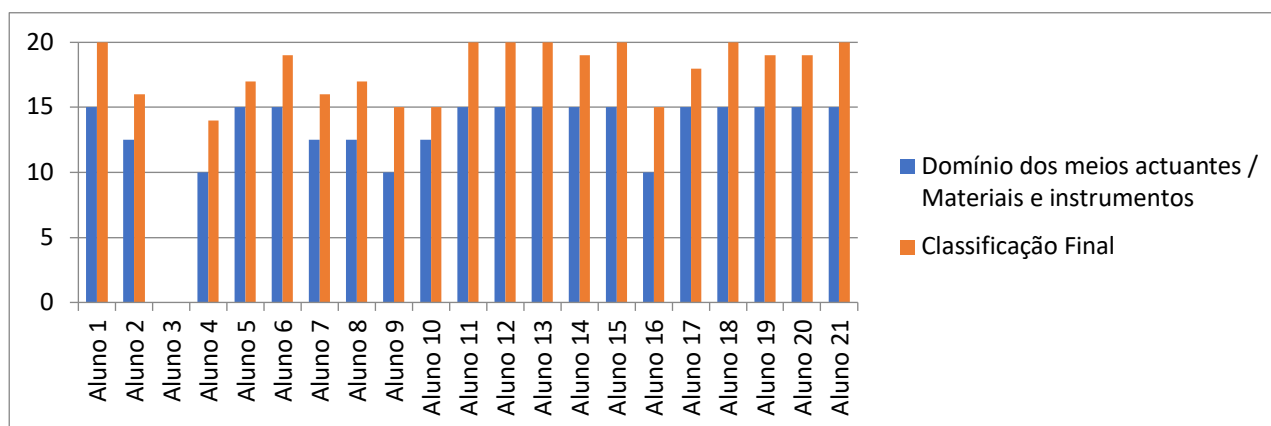
Aluna 17- Um projeto que adorei fazer parte. E não fui apenas espetadora da minha própria obra, fui espetadora da dos meus colegas. Devo admitir que não estava à espera, não por duvidar de capacidades, e não querendo difamar, por esperar que o interesse e a motivação para este tipo de projeto fosse escasso, que a preguiça saltasse mais à vista, mas estava redondamente enganada e foi a melhor coisa que me aconteceu. Porque para ter visto trabalhos que vi, a originalidade que eu vi, a mentalidade que eu vi, o entusiasmo que eu vi, que todos vimos, valeu a pena. (...) Sei que a maior parte nem sequer vai para artes plásticas, mas eu vi-nos com capacidades que até agora algumas estavam ocultas. Eu vi-nos como verdadeiros artistas. (...)

No geral o balanço é completamente positivo, e provavelmente sinto isto porque consegui explorar (libertar-me) e fiz parte de algo que ansiava fazer há muito. Todos fizeram parte dum projeto direcionado à turma toda mas que eu tomei como se fosse a introdução ao mundo em que eu quero estar.

Podemos verificar que as avaliações dos alunos em relação ao seu próprio trabalho, trabalho da turma e aquisição de novos conhecimentos foram bastante positivas. O aluno 3 é uma exceção, uma vez que não entregou o trabalho, nem participou na realização do comentário final acerca do mesmo. Para se poder comparar a perceção dos alunos acerca do trabalho realizado com a classificação final obtida teria sido interessante usar uma escala quantitativa e não qualitativa aquando da autoavaliação dos mesmos acerca do trabalho realizado.

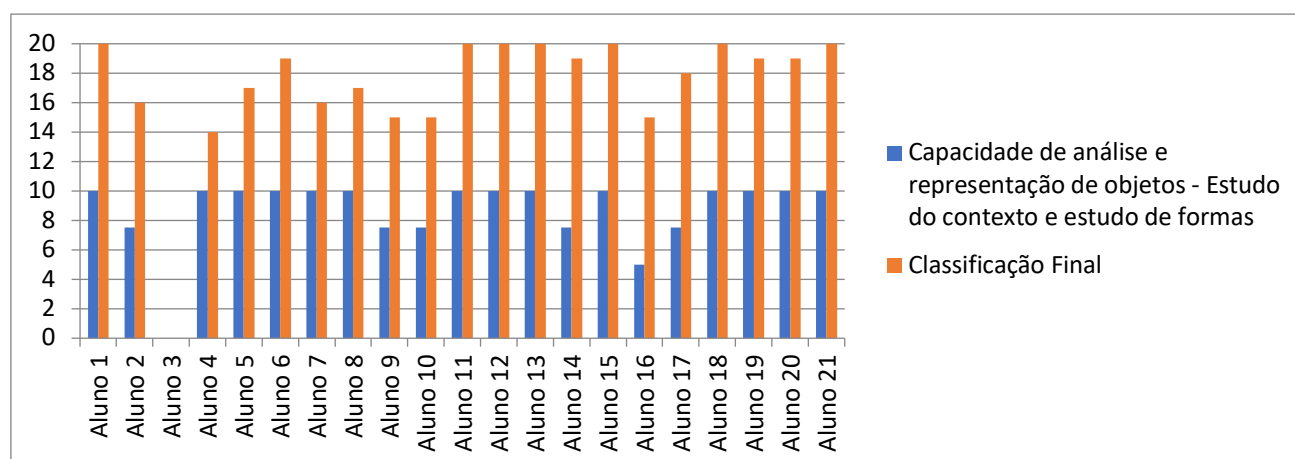
Iremos agora apresentar as avaliações atribuídas pelos docentes ao trabalho dos alunos, tendo em conta os critérios de avaliação previamente estabelecidos, analisando assim o domínio dos meios atuantes/materiais e instrumentos, capacidade de análise e representação de objetos – estudo do contexto e estudo de formas, capacidade de síntese (transformação gráfica e invenção), criatividade, imaginação, experimentação, o domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica, coerência formal e conceptual, limpeza, apresentação, escrita, entrega no prazo estipulado e classificação final. Os critérios de avaliação são apresentados no anexo H.

O gráfico apresentado abaixo mostra a relação entre a classificação obtida no domínio dos meios atuantes/ materiais e instrumentos e a classificação final do trabalho.



O domínio dos meios atuantes tinha um peso de 3 valores na classificação final e foi avaliada numa escala de 0 a 15. A média da turma nesta componente foi 13, o que revela que, no geral, os alunos evidenciaram muito bom domínio dos meios atuantes, aplicando na sua plenitude os seus potenciais expressivos e adequando corretamente o tipo de representação ao material escolhido. Aplicaram com segurança diferentes grafismos, espessuras de traço e/ou intensidade da mancha. Pela análise deste gráfico podemos concluir que os alunos que obtiveram a classificação final mais elevada (20 e 19) obtiveram também nota máxima no componente domínio dos meios atuantes (15). O aluno 3 não entregou o trabalho, não podendo assim ser avaliado nesta componente. Os alunos que apresentaram uma classificação final mais baixas (alunos 4, 9, 10 e 16) apresentaram também uma classificação no domínio dos meios atuantes mais reduzida, o que pode indicar que apresentaram mais dificuldades nesta componente.

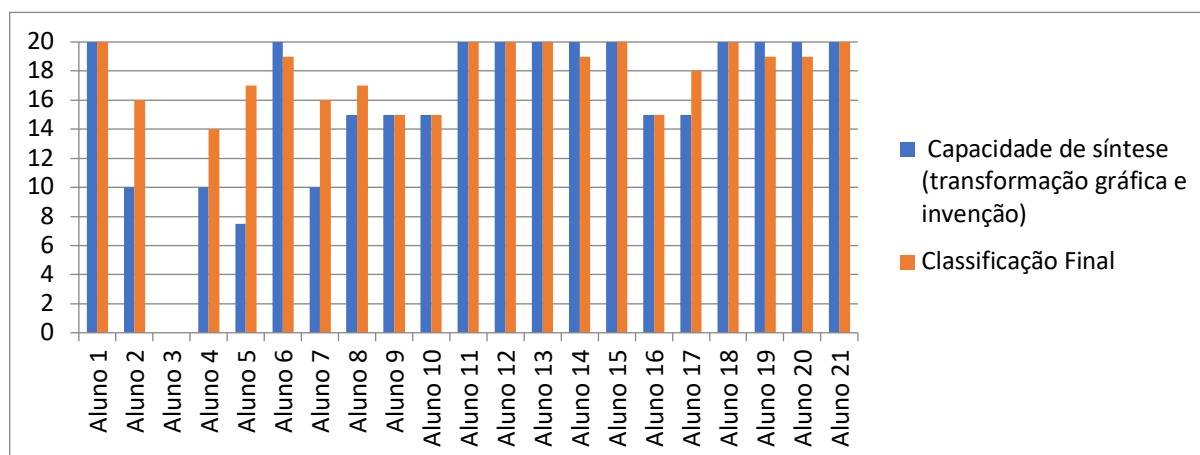
O gráfico apresentado abaixo mostra a relação entre a capacidade de análise e representação de objetos – estudo do contexto e estudo de formas e a classificação final do trabalho.



A capacidade de análise e representação de objetos tinha um peso de 2 valores na classificação final e foi avaliada numa escala de 0 a 10. A média da turma nesta componente foi 9, o que revela que, no geral, os alunos registaram corretamente a morfologia geral. Pela análise deste gráfico podemos concluir que os alunos que obtiveram a classificação final mais elevada (19 e 20) obtiveram também nota máxima na componente capacidade de análise e representação de objetos (10), com exceção do aluno 14 que teve 19 como nota final e apresentou 7,5 na capacidade de análise e representação de objetos, o que indicia que

registra corretamente a morfologia geral, mas há pequenas incorreções. O aluno 3 não entregou o trabalho, não podendo assim ser avaliado nesta parte. Neste caso, o aluno 4, um dos que obteve uma das classificações finais mais baixas não apresentou uma classificação na componente capacidade de análise e representação de objetos mais reduzida, atingindo mesmo a nota máxima, o que pode indicar que teve facilidade no registo da morfologia geral e mais dificuldades noutros parâmetros avaliados. Por outro lado, os alunos 9, 10 e 16, incluídos no grupo das classificações finais mais reduzidas apresentaram valores mais baixos nesta componente quando comparados com os restantes colegas, o que permite destacar a importância da capacidade de análise e representação de objetos.

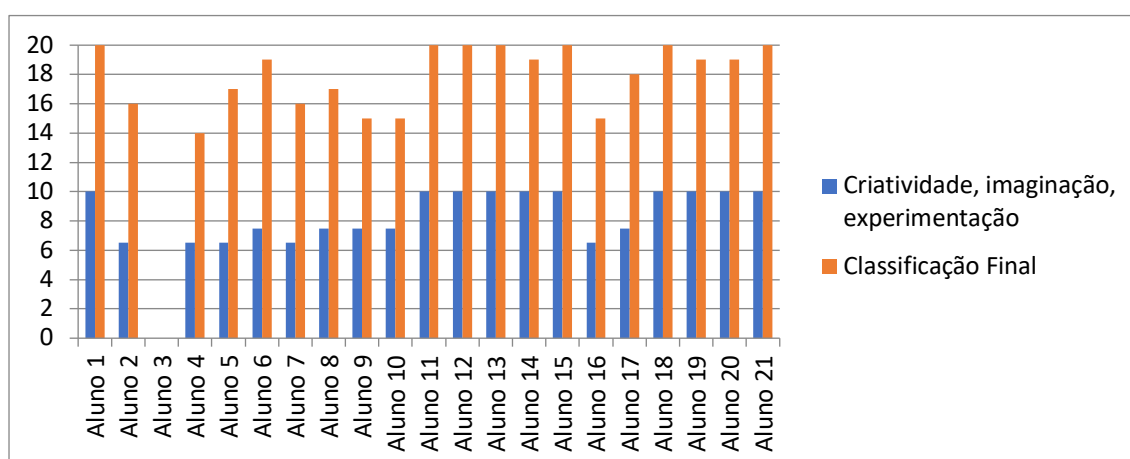
O gráfico apresentado abaixo mostra a relação entre a capacidade de síntese (transformação gráfica e invenção) e a classificação final do trabalho.



A capacidade de síntese tinha um peso de 4 valores na classificação final e foi avaliada numa escala de 0 a 20. A média da turma nesta componente foi 16, o que revela que, no geral, os alunos utilizaram processos de síntese capazes de transmitir muito dinamismo e movimento. Evidenciaram muita criatividade e invenção na relação que estabelecem entre as várias formas/fundo. Pela análise deste gráfico podemos concluir que os alunos que obtiveram a classificação final mais elevada (20 e 19) obtiveram também nota máxima na capacidade de síntese (20). O aluno 3 não entregou o trabalho, não podendo assim ser avaliado nesta componente. O aluno 4, um dos que apresentaram uma classificação final mais baixa apresentou também uma capacidade de síntese reduzida (10), o que indica que utiliza processos de síntese, mas com dificuldade em transmitir dinamismo e movimento. Evidencia muito pouca criatividade e invenção na relação que estabelece entre as várias formas/fundo.

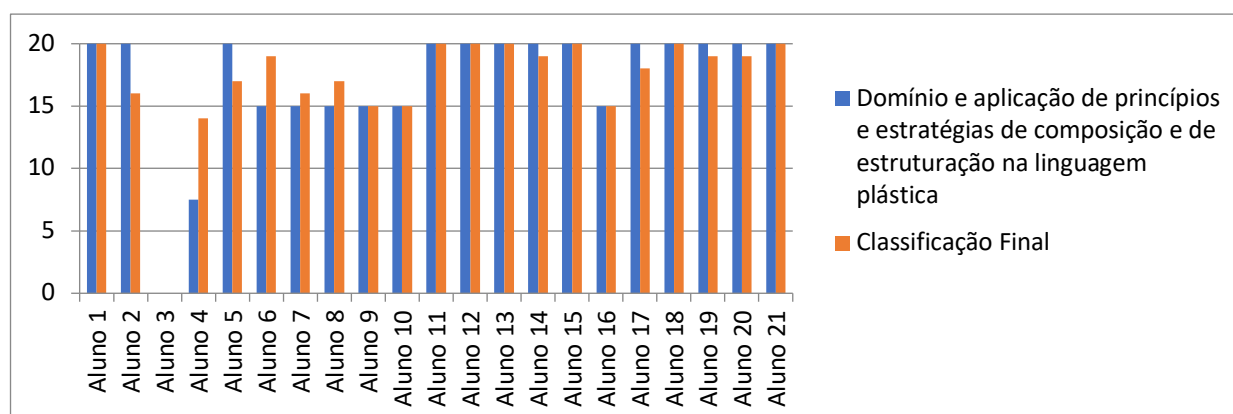
Contudo, o aluno 5 foi o que obteve uma capacidade de síntese mais baixa, o que indica que utiliza processos de síntese que transmitem pouco dinamismo e movimento. Evidencia pouca criatividade e invenção na relação que estabelece entre as várias formas/fundo.

O gráfico apresentado abaixo mostra a relação entre a criatividade, imaginação, experimentação e a classificação final do trabalho.



A criatividade, imaginação e experimentação tinha um peso de 2 valores na classificação final e foi avaliada numa escala de 0 a 10. A média da turma nesta componente foi 8, o que revela que, no geral, os alunos evidenciaram bastante criatividade, apresentando estudos prévios. Pela análise deste gráfico podemos concluir que os alunos que obtiveram a classificação final mais elevada (20 e 19) obtiveram também nota máxima na criatividade, imaginação e experimentação (10). O aluno 3 não entregou o trabalho, não podendo assim ser avaliado nesta componente. O aluno 4, um dos que apresentaram uma classificação final mais baixa apresentou também criatividade, imaginação e experimentação reduzida (6,5), assim como o aluno 2, evidenciando pouca criatividade, mas apresentando estudos prévios.

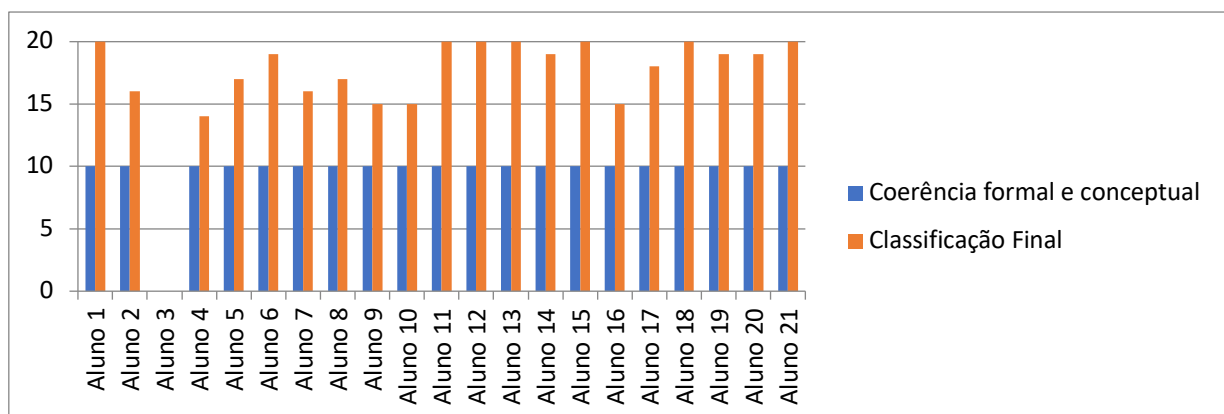
O gráfico apresentado abaixo mostra a relação entre o domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica e a classificação final do trabalho.



O domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica tinha um peso de 4 valores na classificação final e foi avaliada numa escala de 0 a 20. A média da turma nesta componente foi 17, o que revela que, no geral, os alunos demonstraram muito conhecimento dos conceitos estruturais da linguagem plástica no modo como organizaram a composição, como utilizaram o tratamento cromático e como dimensionaram o registo de acordo com a técnica escolhida e o espaço da folha de prova. O aluno 3 não entregou o trabalho, não podendo assim ser avaliado nesta componente. Pela análise deste gráfico podemos concluir que os alunos que obtiveram a classificação final mais elevada (20 e 19) obtiveram também nota máxima no domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica (20), com exceção do aluno 6 que obteve 19 valores, mas apenas 15 nesta componente, o que indica que foi a área onde apresentou maiores dificuldades, comparativamente aos restantes parâmetros.

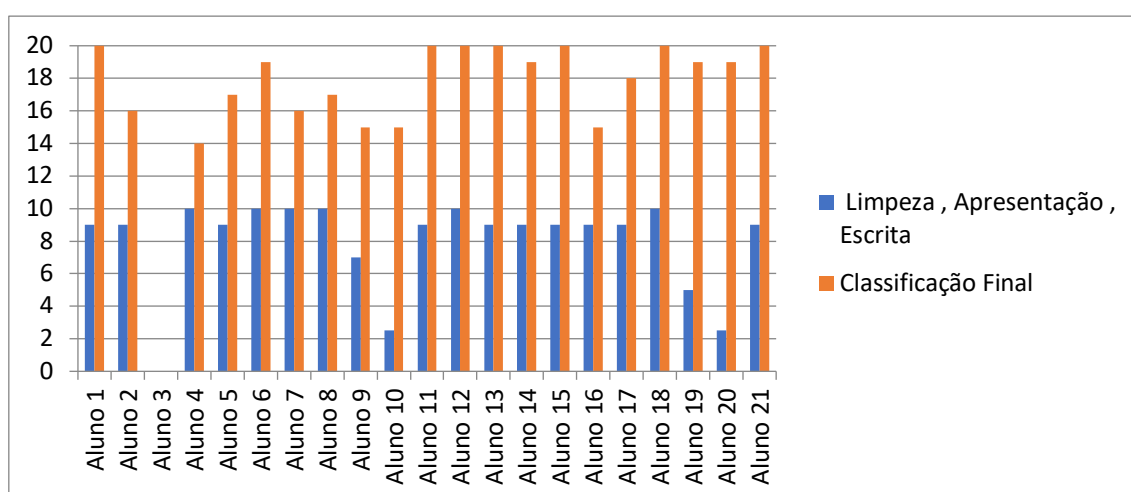
avaliados. Este aluno demonstrou pouco conhecimento dos conceitos estruturais da linguagem plástica no modo como organizou a composição. O aluno 4, o que apresentou uma classificação final mais baixa apresentou também classificação mais baixa no domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica, demonstrando muita dificuldade no conhecimento dos conceitos estruturais da linguagem plástica no modo como organizou a composição.

O gráfico apresentado abaixo mostra a relação entre a coerência formal e conceptual e a classificação final do trabalho.



A coerência formal e conceptual tinha um peso de 2 valores na classificação final e foi avaliada numa escala de 0 a 10. O aluno 3 não entregou o trabalho, não podendo assim ser avaliado nesta componente. Todos os restantes alunos obtiveram nota máxima (10) na coerência formal e conceptual, o que indica que revelaram muita coerência no conjunto dos elementos que constituem a formulação gráfica. Através da análise do gráfico podemos concluir que este parâmetro não interferiu na classificação final dos alunos.

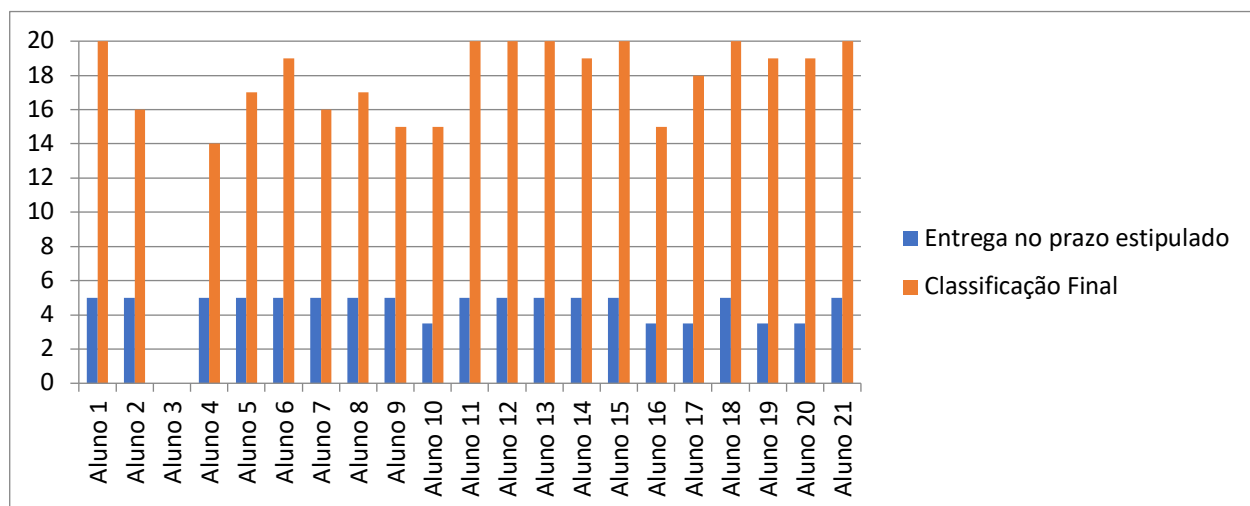
O gráfico apresentado abaixo mostra a relação entre a limpeza, apresentação, escrita e a classificação final do trabalho.



A limpeza, apresentação e escrita tinham um peso de 2 valores na classificação final e foram avaliadas numa escala de 0 a 10. A média da turma nesta componente foi 8, o que revela que, no geral, os alunos organizaram os seus trabalhos com qualidade. O aluno 3 não entregou o trabalho, não podendo assim ser avaliado nesta componente. O aluno 4, o que

apresentou uma classificação final mais baixa apresentou nota máxima nesta componente, o que indica que organizou o seu trabalho com muita qualidade - capa funcional, molduras em harmonia com imagem e trabalho limpo.

O gráfico apresentado abaixo mostra a relação entre a entrega no prazo estipulado e a classificação final do trabalho.



A entrega no prazo estipulado tinha um peso de 1 valor na classificação final e foi avaliada numa escala de 0 a 5. A média da turma nesta componente foi 4, o que revela que, no geral, os alunos entregaram o trabalho próximo do prazo estipulado, apesar de nem todos o terem feito no dia estipulado. O aluno 3 não entregou o trabalho, não podendo assim ser avaliado nesta componente. O aluno 4, o que apresentou uma classificação final mais baixa apresentou nota máxima neste parâmetro, o que indica que entregou o trabalho no prazo estipulado, revelando assim o seu sentido de responsabilidade.

Como foi possível constatar pela análise dos gráficos apresentados, a média da classificação final da turma neste trabalho foi de 17 valores, o que revela uma excelente implementação do projeto aplicado.

Para concluir os resultados achamos pertinente incluir algumas imagens resultantes do trabalho final e dos alunos que também são encontradas em anexo E.

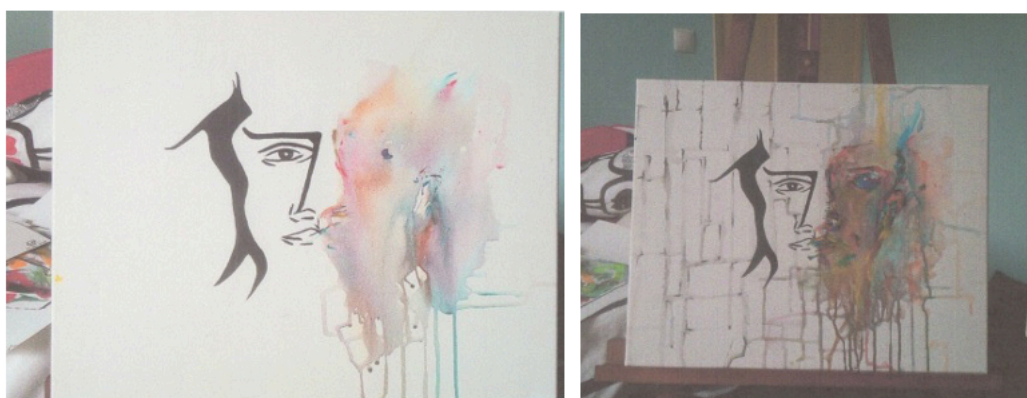


Figura 5- Aluno 17- "Encontra-te-me"- Artista- Arlindo Pintomeira



Figura 6-Aluno 11- "O observador" -Artista- Cruzeiro Seixas

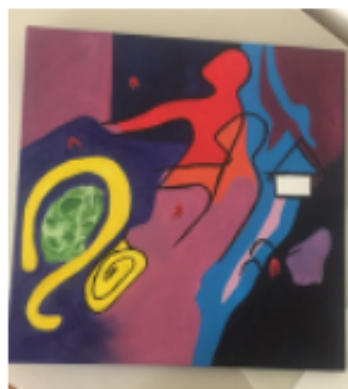
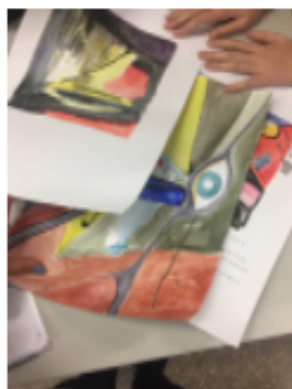
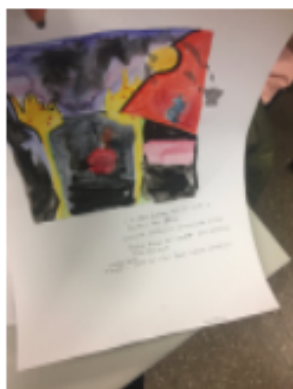


Figura 7- Aluno 14- Artista Mário Cesariny

4. Conclusão

A arte tem uma influência social e educacional muito importante que a torna essencial para o desenvolvimento humano. Todos os professores das expressões artísticas deverão entender a responsabilidade inerente à sua profissão, não sendo apenas portadores dos seus conhecimentos. Uma das finalidades do ensino da arte é contribuir para o aperfeiçoamento da sensibilidade e desenvolvimento da criatividade dos indivíduos. Na educação, esta finalidade é uma dimensão de grande importância na formação do aluno, ampliando as suas possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas. A realização do projeto “A Tela Portuguesa” teve como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento destas capacidades.

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. Uma vez que os alunos não tinham tido História de Arte nem tinham conhecimentos acerca dos artistas portugueses selecionados para o estudo, estas foram as necessidades identificadas nesta turma em concreto.

Um professor tem de ser criativo para conseguir desenvolver nos alunos a criatividade. Assim, incumbe ao professor facultar meios motivadores que contribuam para o desenvolvimento da capacidade expressiva e criativa do aluno. Ao suscitar diferentes interpretações e modos de abordagem, a Arte contribui para o despertar da sensibilidade estética e para desbloquear a criatividade, proporcionando o desenvolvimento da individualidade. Neste sentido, a aposta nas visitas de estudo, foi um meio motivador usado pelos docentes, que teve resultados bastante positivos que se refletiram nos trabalhos e nas classificações finais dos alunos.

Ao longo da realização do estágio, foi interessante verificar que, os alunos, de aula para aula foram adquirindo estratégias de resolução cada vez mais diversificadas. Sendo que “a criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja nova e adaptada ao contexto na qual se insere” (Amabile, 1996; Barron, 1988; Lubart, 1994; MacKinnon, 1962; Ochse, 1990; Sternberg e Lubart, 1995), citados por Lubart, 2007, (p.16), criámos assim, um clima facilitador do pensamento criativo. Assim, presenciámos o “pensamento divergente”, (Lubart, 2007), na medida em que os alunos encontraram soluções dando respostas às necessidades/dificuldades de cada projeto.

Através da realização deste trabalho foi possível concluir que a utilização de métodos de ensino mais inovadores, como as visitas de estudo ou visualização de filmes apresentaram resultados positivos na aprendizagem dos alunos, uma vez que a motivação foi o fator chave alcançado aquando da realização destas atividades. Por outro lado, a partilha de conhecimentos acerca da Arte Contemporânea Portuguesa e o conhecimento de artistas portugueses através da realização do trabalho proposto foram temas que suscitaram bastante

interesse nos alunos, o que permitiu que o seu empenho fosse elevado e que as classificações finais fossem elevadas.

5. Referências

Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: que sentido? Que formação?*. Universidade de Aveiro

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Routledge

AYN Rand (1975). *The Romantic Manifest*, New American Library, New York, CARROLL, Noel Trans. TİRKEŞ, K. Güliz. (2012). "Philosophy of art" A contemporary introduction. ". Utopya Art Series. Ankara.

Baião, D. (2007). Educar pela Arte numa pedagogia interdisciplinar, num processo de inclusão. Conferência Nacional de Educação Artística Porto. Casa da Música. 29-31 de outubro de 2007. Recuperado em 17 dez 2013 de <http://www.educacaoartistica.gov.pt/intervenções/dalilabaiao.pdf>

Bourdieu, P. & Darbel, A. (2003). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Paris: Minuit.

Bourdieu, P. (1997). *As regras da arte*. São Paulo: Cia. das Letras.

Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Dijon, France: Les Presses du Reel.

Bueno, M. L. (1999). *Artes plásticas no século XX. Modernidade e globalização*. Campinas: Ed. da Unicamp/Fapesp.

Cauquelin, A. *A arte contemporânea*. Porto: Rés-Editora, s.d.

Charréu L. (2009). Para uma Educação Artística em artes Visuais enfocada na contemporaneidade In Rodrigues, E. T.; Assis, H. L. (Orgs). *O Ensino das Artes Visuais: Desafios e possibilidades contemporâneas* (pp.25-32). Goiânia: Grafset Ed./ Secretaria de Educação do Governo do Estado de Goiás. Visitado dia: 10-5-2019 <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/2281/1/Charr%C3%A9u%20L.%20%282009%29%20Para%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20art%C3%ADstica%20enfocada%20na%20contemporaneidade%201.pdf>

Cochram-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. (2ªed.). Coimbra: Edições Almedina.

Duncum, P. (2001). Cultura Visual: Desenvolvimentos, Definições e Orientações para Educação Artística, pp. 101-112, *Estudos em Educação Artística*, 42 2.

Eça, T. T. (2010). A Educação Artística e as prioridades educativas do início do séc. XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, pp.127-146, nº 52.

Elias & Vasconcelos (2009). Desmaterialização e Campo Expandido: dois conceitos para o Desenho Contemporâneo- IV Congresso Ibérico, VI SOPCOM, VIII LUSOCOM; II *Actas Colóquio Portugal Brasil*, Universidade Lusófona.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1973). *The Arts and Human Development: a Psychological Study of the Artistic Process*. New York: John Wiley & Sons.

Gonçalves, Rui Mário, Fróis, João Pedro e Marques, Elisa – A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In FRÓIS, João Pedro (Coord.) – Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian, 2000

Gonçalves, R. M., Fróis, J. P. & Marques, E. (2011) (Coord.). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In Fróis, J. P. *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.

Gonçalves, R. M., Fróis, J. P. e Marques, E. (2002). *Primeiro Olhar, Programa Integrado de Artes Visuais: Caderno do Professor*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.

Heinich, N. (1998). *Le triple jeu de l'art contemporain*, Sociologie des arts plastiques. Paris: Éditions Paradox

Hernandez, F. (1997). *Educación y Cultura Visual*. Sevilla: Morón.

Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura Visual*. (2ª ed). Barcelona: Octaedro.

Housen, A. (2011). O olhar do observador: Investigação, teoria e prática; In FRÓIS, João Pedro (Coord.) – *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares* pp. 149-170. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.

Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed.

Luísa Gonçalves & Emília Alírio (Coord). (2005) Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Programa de Oficina de Artes, 12º Ano Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/oficina_artes_12.pdf

Marín Viadel, R. (2003b). Buscar y encontrar: la investigación en Educación Artística. In Marín Viadel, R. (Coord.). *Didáctica de la educación artística para primaria* (pp. 447- 498). Madrid; Buenos Aires; São Paulo: Pearson: Prentice Hall.

Marín, R. M. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Marín Viadel, R. (2005). La “investigación educativa basada en las artes visuales” o “arteinvestigación educativa”. In Marín Viadel, R. (coord.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 223-274). Granada: Universidad de Granada.

Marín, R. M. (2008). La Investigación en Educación Artística. *Education Siglo XXI* pp. 211-230, Vol.29 no1. Granada.

Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285.

Maulnier, T, (1963). *Debate sobre a arte contemporânea – Encontros internacionais de Genebra*. Portugal: Publicações Europa-América

Millet, C. (1997). *A Arte Contemporânea*. Lisboa: Instituto Piaget.

Moulin, R. (2012). *L'artiste, l'institution et le marche*. França: Flammarion.

Moulin, R. (2009). *Le marché de l'art. Mondialisation et nouvelles technologies*, França: Flammarion.

Monroy, L. L. (2015). Teaching creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2795–279

MONTEIRO, M. (1995) "Intercâmbios e Visitas de Estudo", in *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 171-197

Ortiz R., MARIO J. & Bueno, M. L.. (2001). Cultura audiovisual e arte contemporânea. São Paulo em *Perspetiva*, 15 (3), 10-17.

Paul Duncum (1999). Um Caso para uma Educação Artística de Experiências Estéticas Cotidianas, pp. 295-311. *Estudos em Educação Artística*, 40: 4,

Paul Valéry (1934). *Pièces sur l'art*. Paris, pp. 103-104 ("A conquista da ubiquidade")

Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

Piaget, J. (1977). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Pradel, J. L. (1999). *A Arte Contemporânea*. Lisboa: Edições 70.

Priberam. (2018) Dicionário da Língua Portuguesa: <https://www.priberam.pt/dlpo/arte>

Rouge, I. M. (2003). *A Arte Contemporânea*. Mem Martins: Editorial Inquérito.

Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: Mc Graw-Hill.

Simões, Pedro David Ribeiro. (2016). O mercado da arte moderna e contemporânea em Portugal: 2005-2013. Universidade de Lisboa

Smith, T. (2011). *Contemporary art, world currents*. Reino Unido: Laurence King Publishing.

Smith, T. (2009). *What is contemporary art?*. EUA: The University of Chicago Press.

Süzen, Nilüfer & Mamur, Nuray. (2014). Reflection of "Philosophy" on Art and Philosophy of Art. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Turkey.

UNESCO (2006). Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisboa, 6-9 de Março de 2006.

Venäläinen, P. (2012). Contemporary art as a learning experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 457 – 465

Zolberg, V.; Cherbo, J. M. (1997). *Outsider art: contesting boundaries in contemporary culture*. New York: Cambridge University Press.

6. Anexos

Anexo A – Planificação

Objetivos/ Finalidades	Conteúdos	Atividades/ estratégias	Blocos90 m	Avaliação	Recursos
- Analisa obras de arte - Inferir conceitos de linguagem;	Projeto e Metodologia de Projeto	- Criação de um bom clima, ambiente de aula, empatia, confiança onde todos se sintam bem- prospeção das necessidades dos alunos, gostos, possíveis temas a desenvolver na Oficina de Artes dentro da Metodologia de Projeto (definição do que é o trabalho de projeto) durante o 2º Período/Chuva de ideias;			- Sala de aula e exterior - Biblioteca Escolar
- Explora materiais diversificados (grafite, carvão, pastel, aguarela, acrílico...);	ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO - Desenho - Escultura - Pintura - Fotografia	- Escolha de entre as propostas: - Desenho/ estudo da figura humana para a sua representação tridimensional- escultura. O projeto é escolhido com o objetivo de enriquecer a escola, o seu património e reforçar a parceria com outras instituições e levar a comunidade escolar e os outros a conhecer a arte e a valorizá-la como forma de conhecimento e ao mesmo tempo dar a conhecer o projeto desenvolvido pelos alunos da turma;	10 blocos de 90m/	Avaliação Formativa: progressos e dificuldades apresentados, motivações, acompanhamento do comportamento e trabalho realizado;	- Cartões (artistas portugueses) – sorteio
- Reconhece nas propriedades físicas dos suportes e instrumentos, fatores determinantes na definição da obra gráfica/plástica;	- Perceção visual. - Expressão gráfica. - Comunicação visual.	- Aproximação ao mundo das artes pelo contacto de algumas obras de arte, através de um PowerPoint sobre o tema durante as várias épocas (Da pré-história até aos nossos dias); - Perante imagens de obras de arte, abordar genericamente a linguagem das artes visuais no âmbito da comunicação, análise e debate com os alunos sobre as obras/ correntes artísticas; - Mostra de vídeo do youtube - Distribuição do enunciado de todo o trabalho / fases do projeto a desenvolver por cada aluno; - Sorteio- utilização de cartões/ uma corrente artística diferente sorteada à sorte pelo aluno; - Elaboração de um trabalho individual- Início do trabalho de pesquisa sobre artista sorteado, utilizando os recursos da sala de aula (computadores internet, livros, manuais, biblioteca escolar...);	5 semanas	Avaliação Sumativa: Portefólio, registos fotográficos, representações gráficas/estudos, Apresentação à turma dos projetos e reflexão crítica sobre os mesmos.	- Tela 50x50 - Suporte de formato A3/A4 (esboços) - Cavaletes
Desenvolve modos próprios de expressão e Comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho, da pintura e da escultura Domina os conceitos estruturais da Comunicação visual e da linguagem plástica. Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho e da escultura no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.	LINGUAGEM PLÁSTICA Elementos estruturais da Linguagem plástica - Ponto/Linha Valores Luminicos - Luz-sombra (Claro/Escuro) Estrutura Forma	- Motivação- Visita de estudo a Belém (CCB, Museu de arte popular- Echer e MAAAT) - Transmissão de conhecimentos úteis sobre os conteúdos necessários, nomeadamente pintura e técnicas; Processos de análise: - Exercícios de representação da obra dos artistas			- Pincéis - Diário gráfico - Registos fotográficos - Imagens - Fotocópias- Documentos relativos aos conteúdos trabalhados/ temas em estudo - Projetores de diapositivos e de filmes - Retroprojetores - Computadores E software de tratamento de imagem digital/multimédia e texto, tais como: Adobe Photoshop; Microsoft word - fotocopiadora - câmara(s) fotográfica(s)
- Desenvolve capacidades de leitura e interpretação visual.					Recursos Humanos: - Alunos da turma

21

Objetivos/ Finalidades	Conteúdos	Atividades/ estratégias
- Desenvolve Projeto e entende como uma realidade múltipla e multifacetada; - Estrutura um Projeto - Experimenta, de forma orientada, fases e itinerários de formulação do Projeto;	PROCEDIMENTOS TÉCNICAS E MODOS DE REGISTO Ensaaios. Processos de análise: Estudo de formas: Estruturação e apontamento. Estudo de formas naturais. Estudo de formas artificiais. Estudo de contextos e ambientes. Estudo do corpo humano.	-Processos de síntese: - Exercícios de transformação, expressão e comunicação visual Referentes- modelos da figura humana-estátuas e alunos
- Desenvolve competências nos domínios da representação bi- e tridimensional;		- Desenho de observação/criativo, estudos e exploração de diversos materiais; - Motivação/orientação/ estimulação das aptidões criativas, fluidez, flexibilidade, originalidade, elaboração, de modo a facilitar as fases de concretização e realização dos trabalhos dos alunos;
- Explora conceitos de modelação e construção;		- Entrega do trabalho de pesquisa;
- Desenvolve metodologias de conceção, planificação, execução de projetos nas áreas enunciadas;	MATERIAIS, SUPORTES E INSTRUMENTOS MEIOS ATUANTES	- Exercícios /revisão de domínio de processos de síntese de meios atuantes e de técnicas de desenho- Criação e exploração dos processos de transformação gráfica e invenção e os conteúdos da sintaxe estudados no 1º P – simplificação da forma (acentuação /nivelamento) - Comunicação visual;
- Aprofunda capacidades de pesquisa, Conceção, planificação e representação bi- e tridimensionais;	PROJECTO E OBJECTO	- Criação de esboços na tela através dos estudos/ desenhos do corpo humano/ escolha dos materiais;
- Domina técnicas e tecnologias necessárias ao desenvolvimento e concretização do projeto;	Objeto Artístico- Pintura/escultura da tela	
- Apresenta o projeto realizado à comunidade escolar;		
- Desenvolve aptidões criativas de fluidez, flexibilidade, originalidade, elaboração, concretização;	TÉCNICAS DE EXPRESSÃO E REPRESENTAÇÃO Expressão Representação tridimensional- escultura Ato/Processo criativo	- Pintura , escultura ,fotografia, colagem ;
- Desenvolve competências das expressões artísticas;		- Apresentação dos portefólios individuais e memória descritiva;
- Aplica o método de resolução de problemas;		- Apresentação dos projetos à turma.

Anexo B – Nomes dos artistas do sorteio e sorteio realizado

Graça Morais	Isabel lhano
Maria Helena Vieira da Silva	Sarah Afonso
Menez	Maluda
Xicofran	Adriana Molder
Augusto Cabrita	Amadeu Souza Cardoso
Pedro Cabrita Reis	Eduardo Batarda
Arlindo Pintomeira	Cristina Troufa
Cruzeiro Seixas	José de Guimarães
Mario Cesariny	André Boto
Joaquim Rodrigo	Alberto carneiro
Antero Guerra	Paula Rego
Manuel João Vieira	Lurdes Castro
Joaquim Rodrigo	Xana
José de Guimarães	Fernanda Fragateiro
Júlio Pomar	Catarina Botelho
Julião sarmento	Santiago Ribeiro
Helena Almeida	Paula Rego
Jorge Santos	Francisco Vidal

Xana	Aluno 18
Menez	Aluno 16
Lurdes Castro	Aluno 8
Paula Rego	Aluno 3
Maluda	Aluno 4
Maria Helena Viera da silva	Aluno 5
Sarah Afonso	Aluno 21
Graça Morais	Aluno 10
Sofia Areal	Aluno 6
Isabel lhano	Aluno 2
Cristina Troufa	Aluno 12
Xicofran	Aluno 19
Cruzeiro Seixas	Aluno 11
Mário Cesariny	Aluno 14
Manuel João Vieira	Aluno 9
Amadeu Souza Cardozo	Aluno 1
Eduardo Batarda	Aluno 7
José de Guimarães	Aluno 15
André Boto	Aluno 13
Alberto Carneiro	Aluno 20

Arlindo Pintomeira	Aluno 17
Pedro Cabrita Reis	Professor

Anexo C – Mostra de Fotografias Visita de Estudo I



Figura 8- Fotografias da 1ª Visita de estudo à Faculdade de Belas Artes

Anexo D – Mostra de Fotografias visita de estudo II



Figura 9 Visita de Estudo a Belém

Anexo E – Pesquisas, Esboços e Trabalho Final

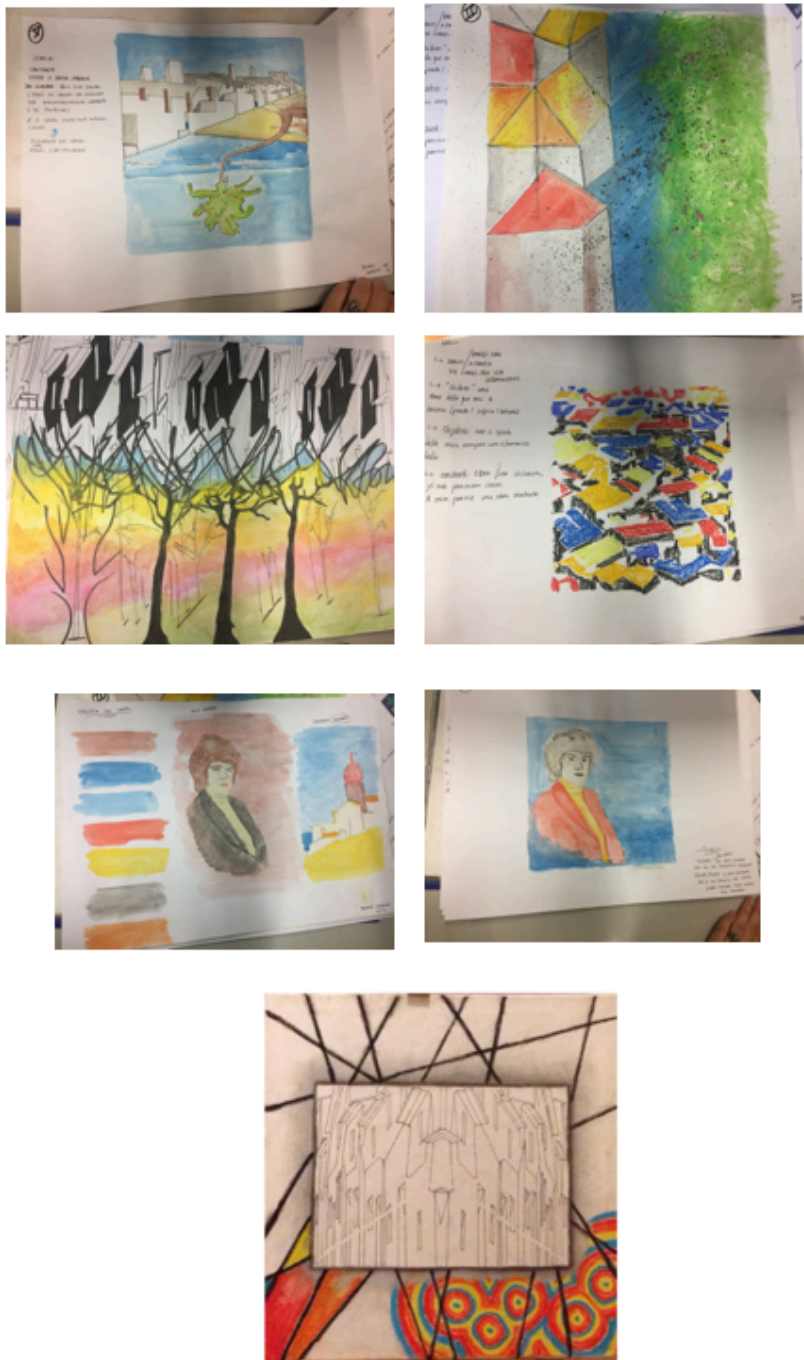


Figura 10. Aluno 4- "Não identificada" -Artista- Maluda



Figura 11. Aluno 11- "O observador" -Artista- Cruzeiro Seixas

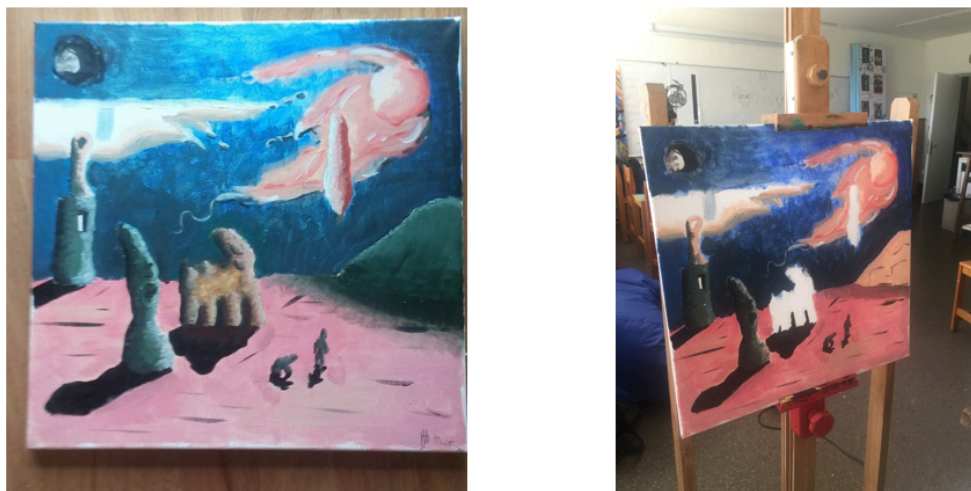


Figura 12. Aluno 11- "O observador" -Artista- Cruzeiro Seixas

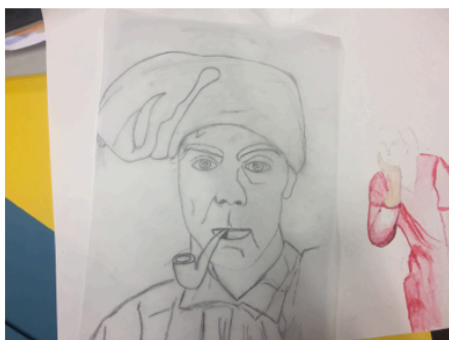
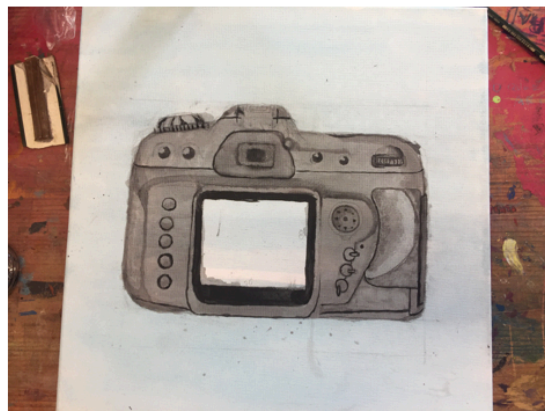
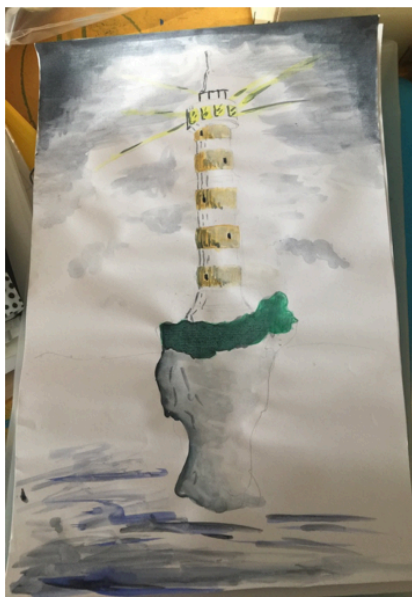


Figura 13. Aluno 13 (imagem 1 e 2) - "Not a pear, not a house. A rear house"-Artista- André Boto

Aluno 16- "Manuel Pescador" - Artista- Menez

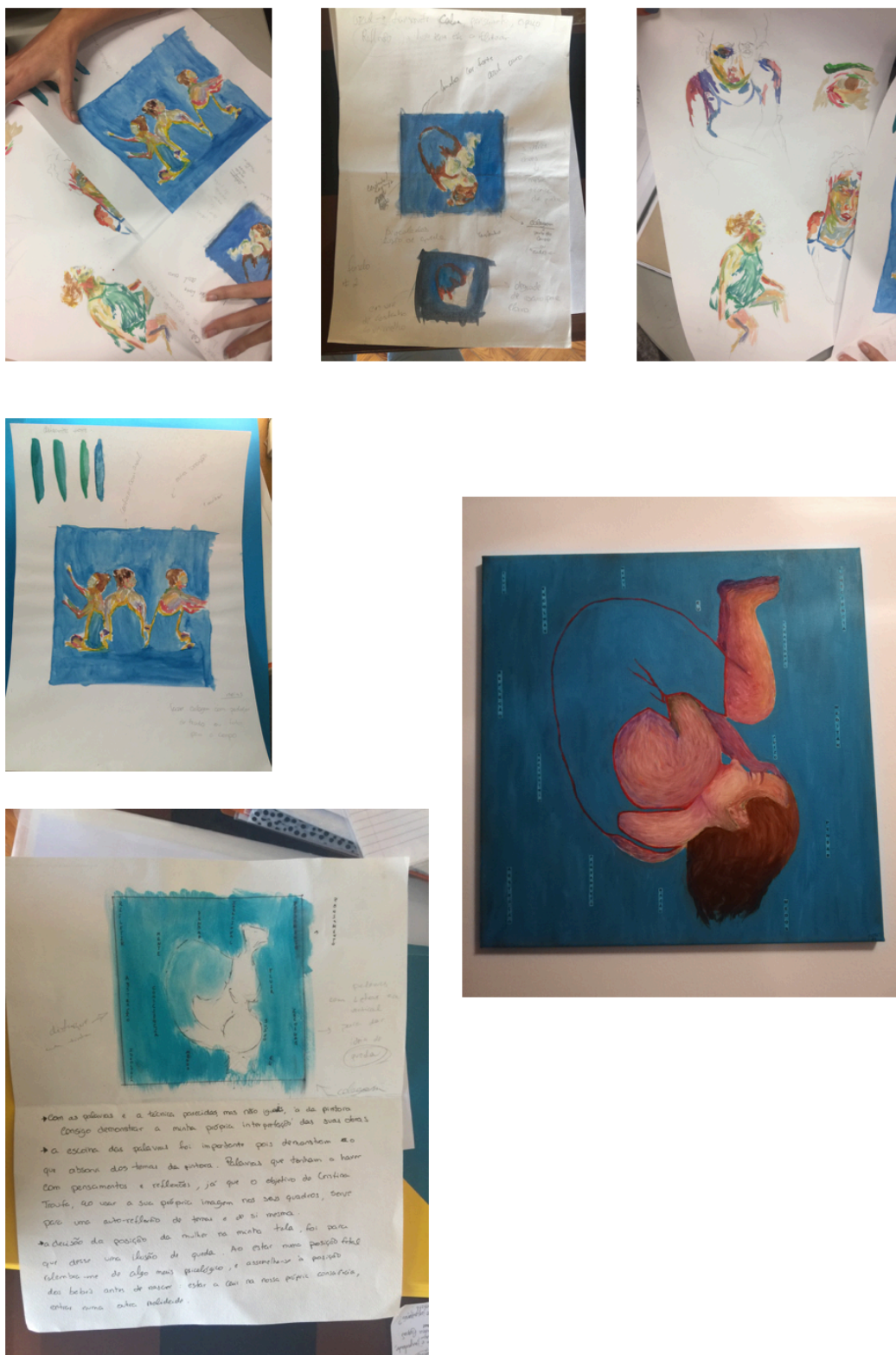


Figura 14. Aluno 12- "Quedamente"- Artista Cristina Troufa



Figura 15. Aluno 21- "Olhos em aberto" - Artista- Sarah Afonso



Figura 16. Aluno 15- "Desordem"- Mário Cesariny

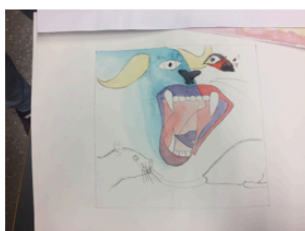
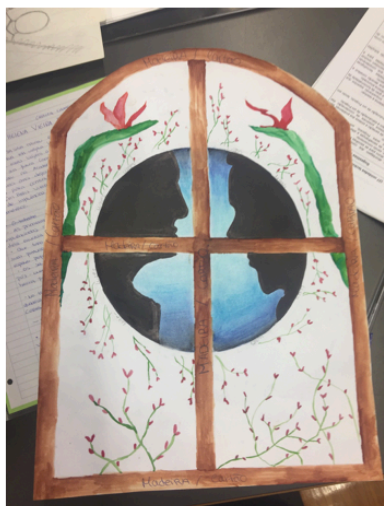


Figura 17. Aluno 8- "Amar-te sombra"- Lurdes Castro (imagem 1 e 2)

Aluno10- "Fera/selvagem" - Artista-Graça Moraes

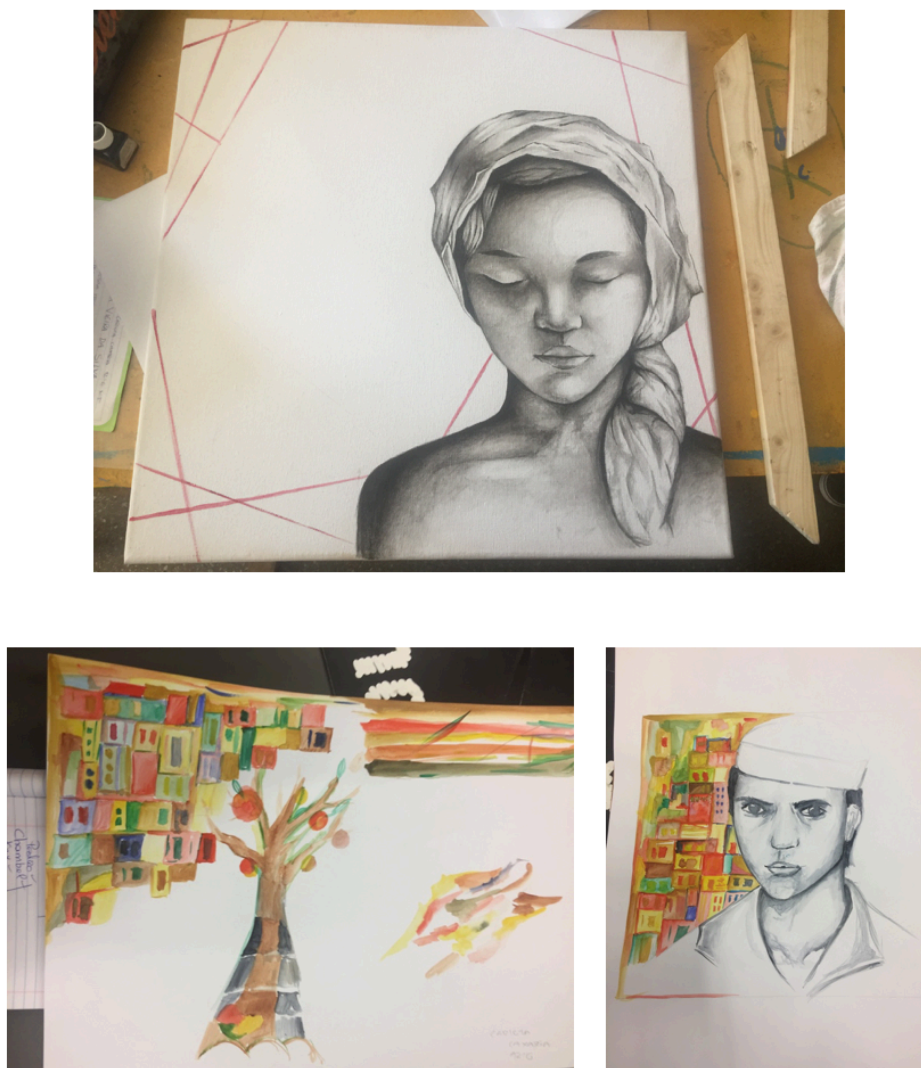


Figura 18. Aluno 5- "sem nome"- Artista-Maria Helena Vieira da Silva



Figura 19. Aluno 18- "Pedro Xana"- Artista- Xana

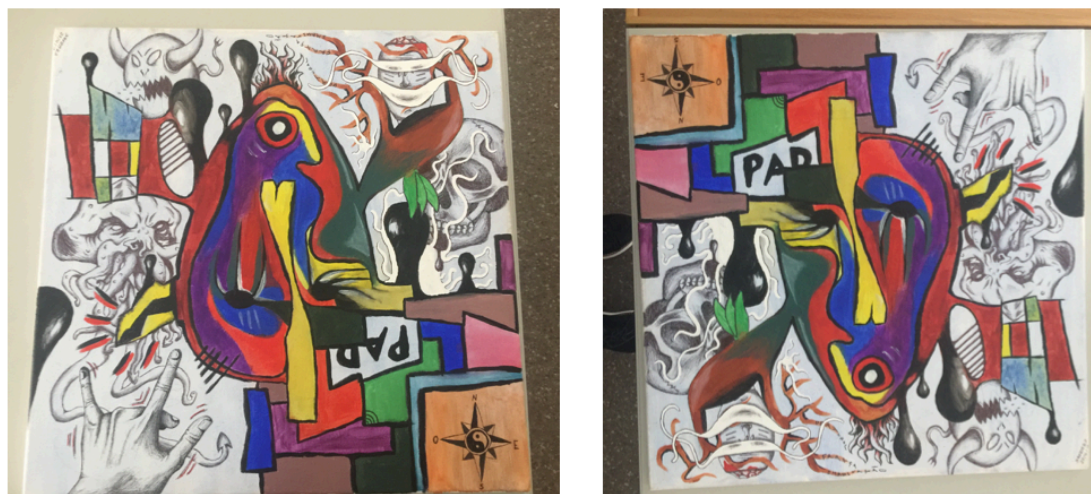


Figura 20. Aluno 1- "A Fusão"- Artista- Amadeo Souza Cardoso



Figura 21. Aluno 20- Artista-Alberto Carneiro



Figura 22. Aluno 2- "Metamorphose"- Artista- Isabel Ilhano

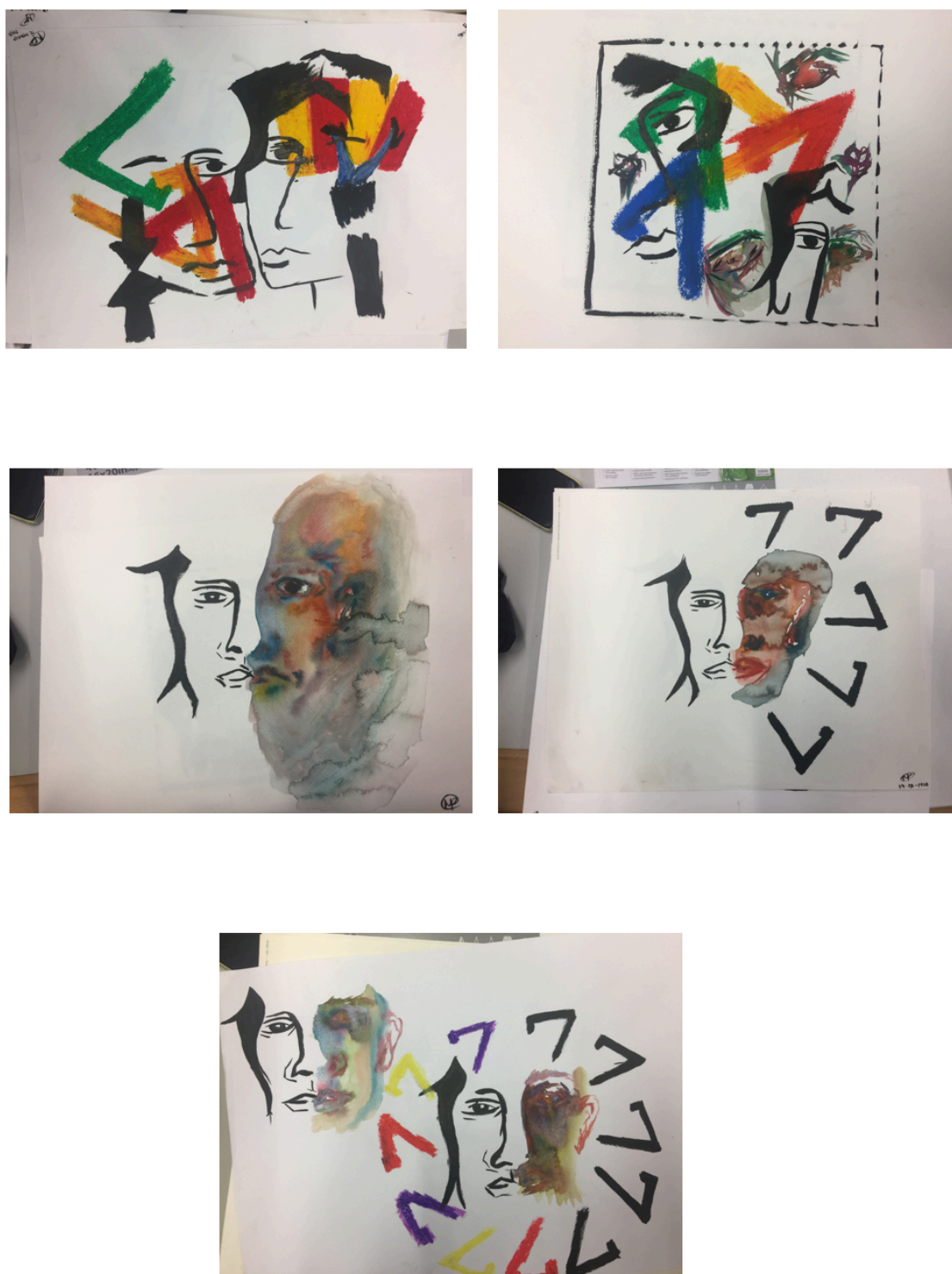


Figura 23. Aluno 17- "Encontra-te-me"- Artista- Arlindo Pintomeira

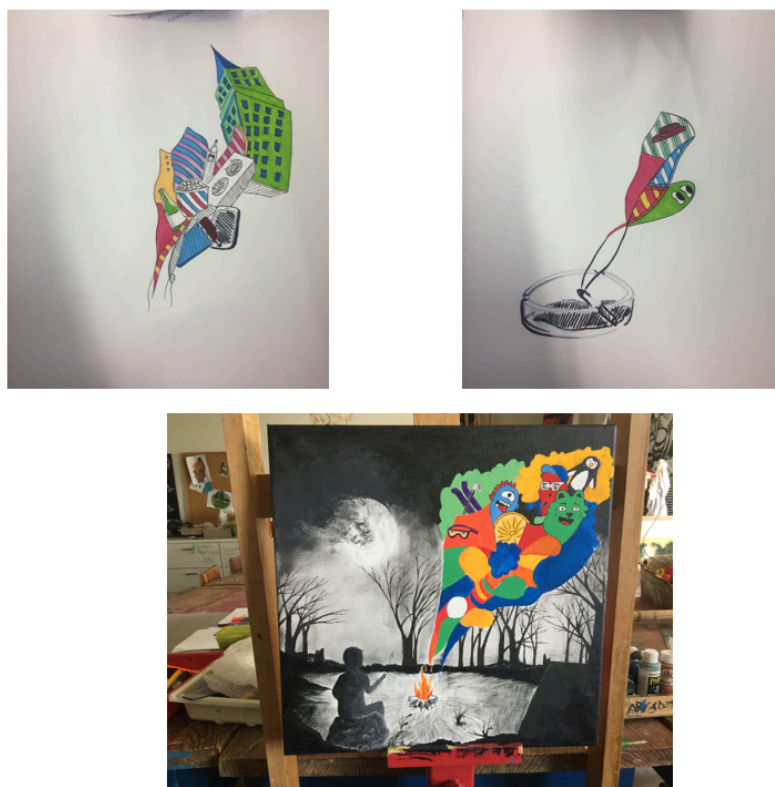


Figura 24. Aluno 7- "I like art, as falhas do ato de conversas"- Eduardo Batarda

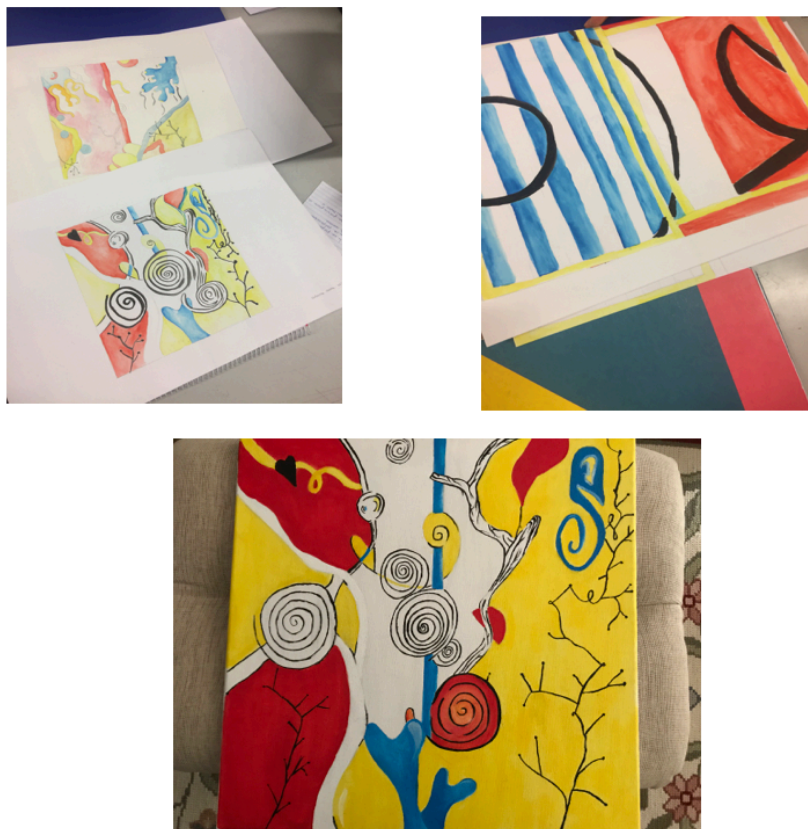


Figura 25. Aluno 6- Artista- Sofia Areal



Figura 26. Aluno 19- "Jazzy Rainbow"- Artista- Xicofran

Anexo F – Trabalho do Professor

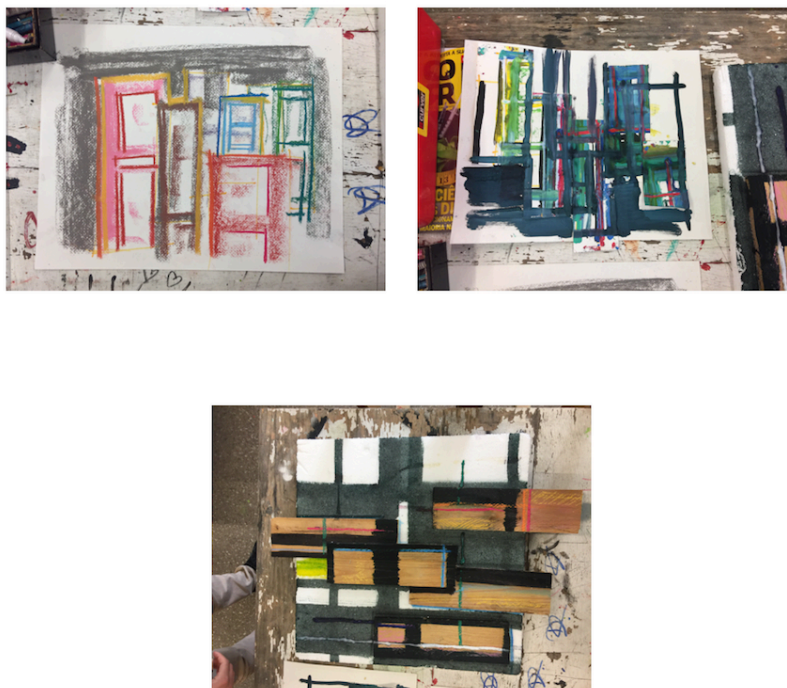


Figura 27. Professor - Artista- Pedro Cabrita Reis

Anexo G – Comentários dos alunos à Unidade didática proposta

“Encontra-te-me” foi o nome que eu dei à minha tela. Uma espécie de mistério, um nome que leva a perguntas como “Mas encontro quem? Tu ou Eu? Eu ou Tu? Tu e Eu? Nós?”. É uma designação que adoro para a minha tela, quase que me apetece gritar ENCONTRA-TE-ME como se fosse a tela a gritar para mim, ~~quanto~~ ^{quanto} espetador, ~~quanto~~ ^{quanto} artista, ~~quanto~~ ^{quanto} obra.

Um projeto que eu adorei fazer parte.

Figura 28- Comentário 1

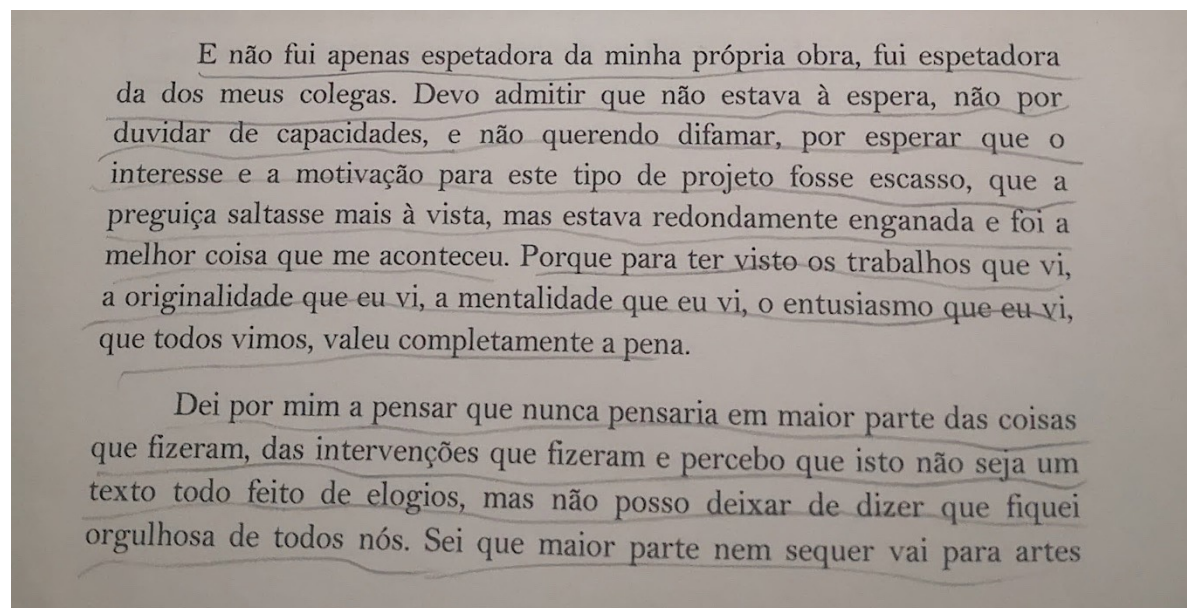


Figura 29- Comentário 1

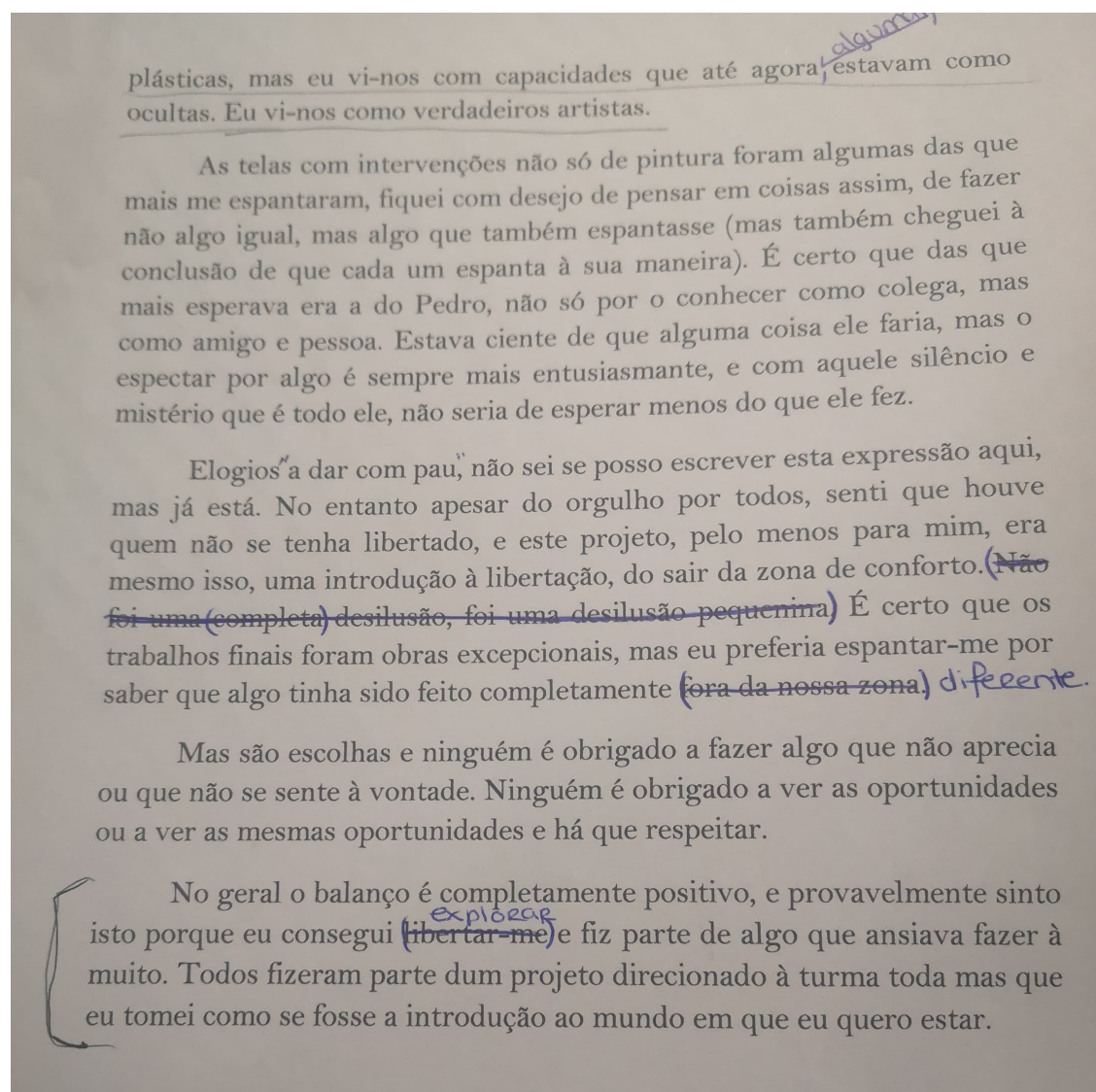


Figura 30- Comentário 1

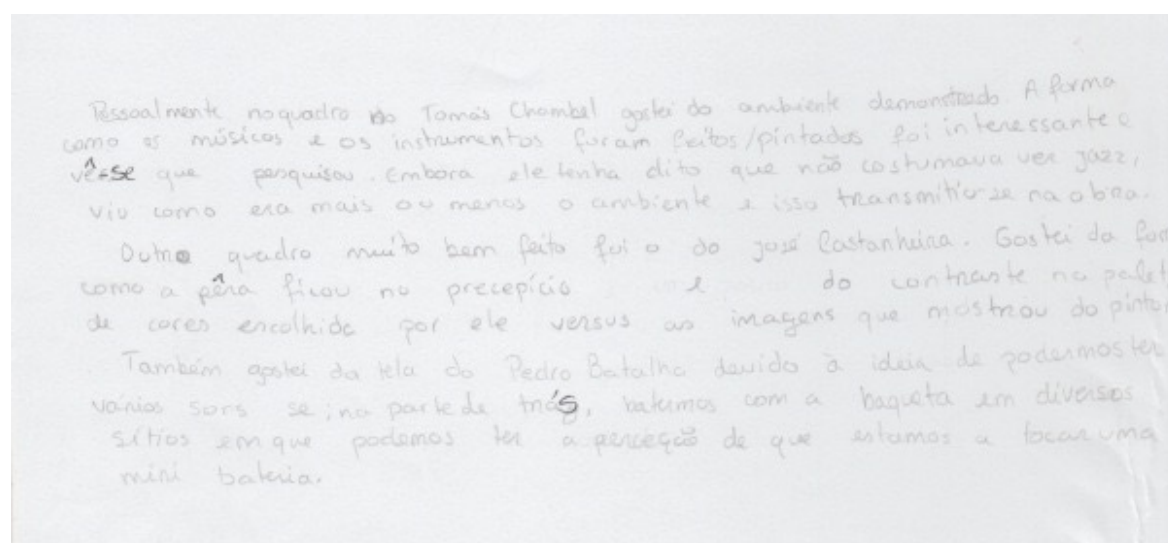


Figura 31- Comentário 2

Para a realização deste trabalho, eu baseei-me em vários elementos de diferentes obras da minha artista, Sofia Azeal, o que me permitiu chegar a um resultado, que na minha opinião foi bem conseguido. Durante este procedimento, nunca pensei se estes elementos que eu escolhi ao acaso, me iriam fazer lembrar algo.

Quando acabei a tela, reparei que alguns elementos me remetiam para o fundo do mar, como 3 dos 4 elementos que eu fiz a azul, faziam-me pensar / lembrar (em) corais, o outro elemento a azul, lembra-me um cavalo marinho, estes são só dois dos elementos que me relembram o fundo do mar. Por estes motivos decidi atribuir à minha tela o título de "Fundo do mar".

Em relação aos trabalhos dos meus colegas, na geral, gostei de todos, na minha opinião, todos de maneira diferente estavam relacionados com o que era pedido. Claro que houve um ou outro que me chamou mais à atenção, como o trabalho do Afonso. Acho que o trabalho dele foi dos mais criativos, porque fez uma "mistura" de elementos do seu artista, com os seus desenhos, que na minha opinião se enquadraram bem na tela, ficou muito bem conseguido. O trabalho da Joana^{e o do Ze}, foram outros que me chamaram bastante à atenção. Os trabalhos que despertaram menos interesse foram o do Manuel e o do Francisco Moreira, não por motivos estéticos, porque isso varia consoante o artista que lhes calhou. Sem os querer prejudicar, acho que poderiam ter explorado mais o artista.

Figura 32- Comentário 3

Comentário:

Sinto que no geral as telas foram todas boas e foi notório o empenho da turma neste trabalho.

Gostei bastante desta experiência e acho que foi muito interessante. Fiquei a conhecer vários artistas portugueses que não conhecia, inclusive a artista que me calhou.

Identifiquei-me com a tela da Mariana. Gostei muito da tela mesmo antes de ela fazer a apresentação á turma e depois da sua apresentação passei a amar a tela. Gostei da maneira como ela explicou o seu percurso e também admiro a maneira como ela superou as dificuldades sentidas no seu percurso de trabalho.

Também gostei muito da tela da Joana. Sinto que é muito interessante porque mesmo sendo de certa forma muito idêntica às obras da artista que lhe calhou ela conseguiu justificar muito bem a tela e conseguiu dar o seu cunho pessoal ao escrever as palavras. Senti que apesar de ser muito parecido ela consegui ser única.

Para além destas duas que foram as minhas preferidas, também gostei muito das telas da Xinyi, do Afonso e da

Figura 33- Comentário 4

Leonor. Sinto que a da Leonor esta muito original e gosto do facto de que quem esta a observar a obra pode fazer parte dela porque pode escolher onde colocar o olho. A tela da Xinyi esta "simples" e ao mesmo tempo muito complexa e eu gosto disso. Gostei muito da maneira como ela conseguiu conjugar as fotos com a cara que criou e sinto que o contraste das fotos a preto e branco com cara colorida tornam a tela muito harmoniosa. Quanto á tela do Afonso, chamou-me também mais á atenção porque gostei também do contraste das cores e sinto que nota-se bem na tela que ele realmente se esforçou bastante para este trabalho e deu muito dele na própria tela.

Figura 34- Comentário 4

Texto sobre os trabalhos em global:

Acho que houve trabalhos em que se notava um esforço e outros em que as pessoas "fugiram" ao tema do seu pintor. Gostei muito das telas do Afonso, da Clara, do Tomás Chambal, e da Leonor. Houve trabalhos médios e mais medíocres em que se notava um desprazo ou falta de envolvimento. Não gostei de como a Carlote, Mariana, Diogo C. e Beatriz abrangeam as telas, fugiram demasiado ao estilo do pintor e não se adaptaram para criar algo pessoal e do pintor. Acho que não saíram da zona de conforto e, em comparação aos outros trabalhos, não estão ao mesmo nível, pessoalmente. De resto acho que os trabalhos correram bem e a turma, no geral, teve um bom desempenho.

Texto sobre o meu trabalho:

Como já tinha dito na minha conclusão, acho que a minha tela teve o resultado que pretendia. Gostei muito do processo de pesquisa e de realização e fiquei fã de pintora que me calhou. Acho que consegui criar algo com estilo inspirado na pintura mas ^{com um} ~~o~~ estilo pessoal próprio. Acho que consegui executar a minha interpretação do pintor com o meu estilo. No geral gostei imenso de fazer este trabalho e acho que ficou bem executado.

Figura 35- Comentário 5

Apreciação do trabalho apresentado:

No geral gostei de todos os trabalhos, no entanto dois deles destacaram-se mais:

- O trabalho de Afonso Neves, pela positividade. Na minha opinião este foi o melhor trabalho porque foi o mais original e fez uma boa associação do estilo artístico do artista (Amadeu Sousa Cardoso) e do seu próprio estilo. Para além disso o trabalho ficou resultou bastante bom.
- O trabalho da Carlota Carreira pela negatividade. Apesar de esteticamente alçada e bem feita, acho que não cumpriu de todo o objetivo do trabalho e não sou da sua zona de conforto.

Figura 36-Comentário 6

Fiquei muito satisfeita com a tarefa, adorei pintar a meu gosto.

Relativamente à turma acho que foram muito participativos e resultados. Acho que no geral todos se esforçaram e conseguiram obras interessantes.

Quanto ao meu favorito da turma gosto da Catarina Costa e da Francisca Moreira.

Adorei a abordagem da pintura da Catarina. Permitiu uma enorme reflexão de ideias.

Gostei da ideia do trabalho e da forma do trabalho da Moreira, mas também gostei da composição em si.

Figura 37-Comentário 7

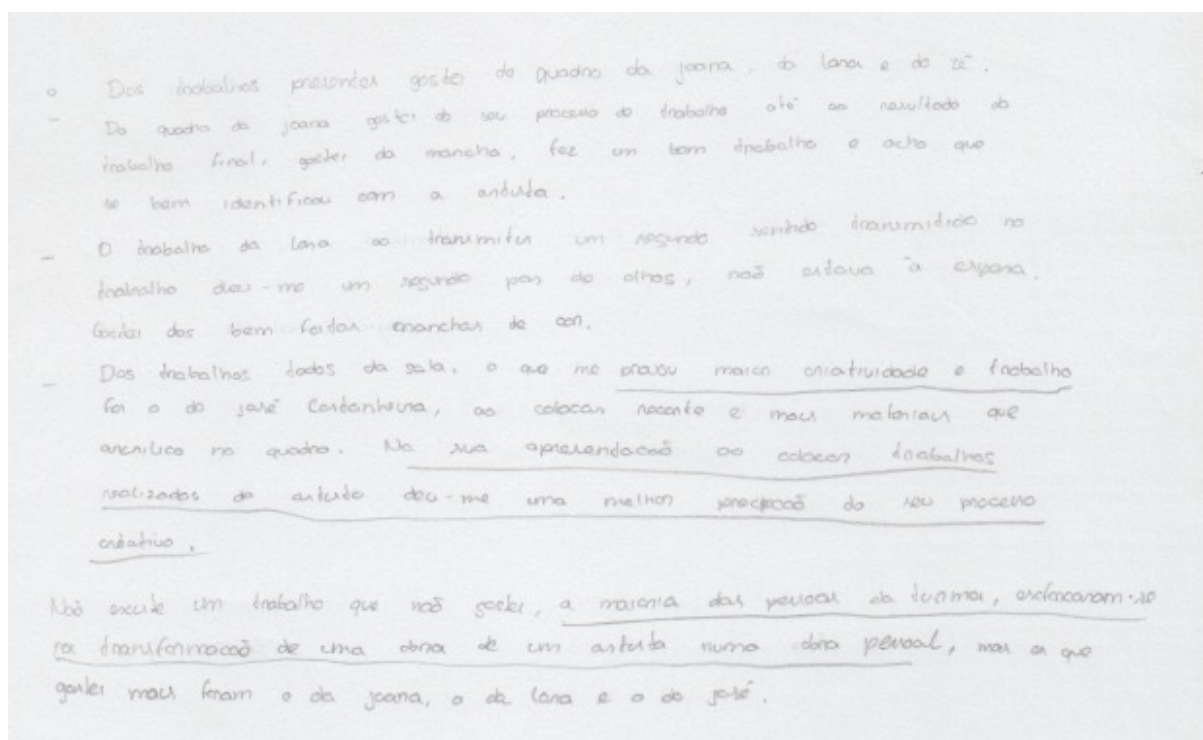


Figura 38-Comentário 8

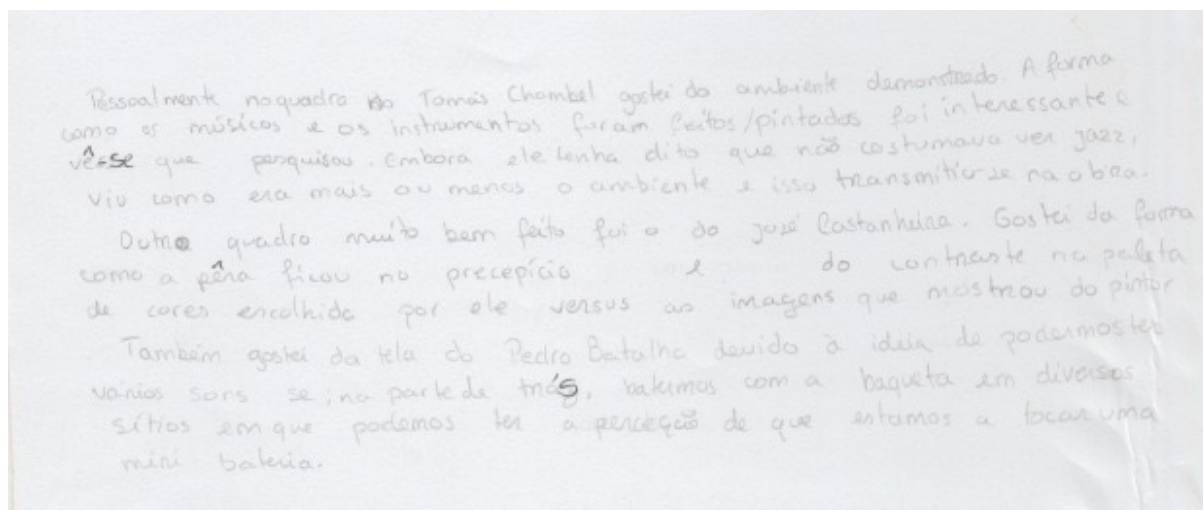


Figura 39-Comentário 9

Apreciação sobre os trabalhos:
Na minha opinião os trabalhos, na totalidade, foram positivos e acho que alcançaram aquilo que era desejado. De todos os trabalhos apresentados os que mais gostei foram os do Henrique, da Xinyi e do Tomas Chumbel pois achei que ~~fo~~ eram quadros dinâmicos e interessantes de ver.

Figura 40-Comentário 10

Gostei em geral de todos mas houve 3 que me chamaram à atenção: a tela do Afonso Neves, a da Lara e a da Leonor. Achei inteligente e criativa a ideia da 4ª tela do Afonso. A tela da Lara chamou-me à atenção pelas cores e as formas e como transmitia movimento. A tela da Leonor também foi das que se destacou mais para mim, porque achei interessante o facto de a tela poder mudar consoante o público e as suas preferências (de onde quer ver o olho). Acho que eles conseguiram inspirar-se no artista escolhido (sem o copiar) e fazer uma tela deles próprios.

Figura 41-Comentário 11

No geral fiz uma avaliação positiva, foi um projeto onde todos se empenharam e dedicaram muito tempo, o trabalho de que mais gostei esteticamente foi o do Ze mas o trabalho que eu acho que merece ser revisto com outros olhos é o da Catarina, que saiu totalmente da sua zona de conforto e se dedicou imenso fazendo uma tela que para mim foi das mais bonitas, completas e de acordo com as características do seu artista.

Figura 42-Comentário 12

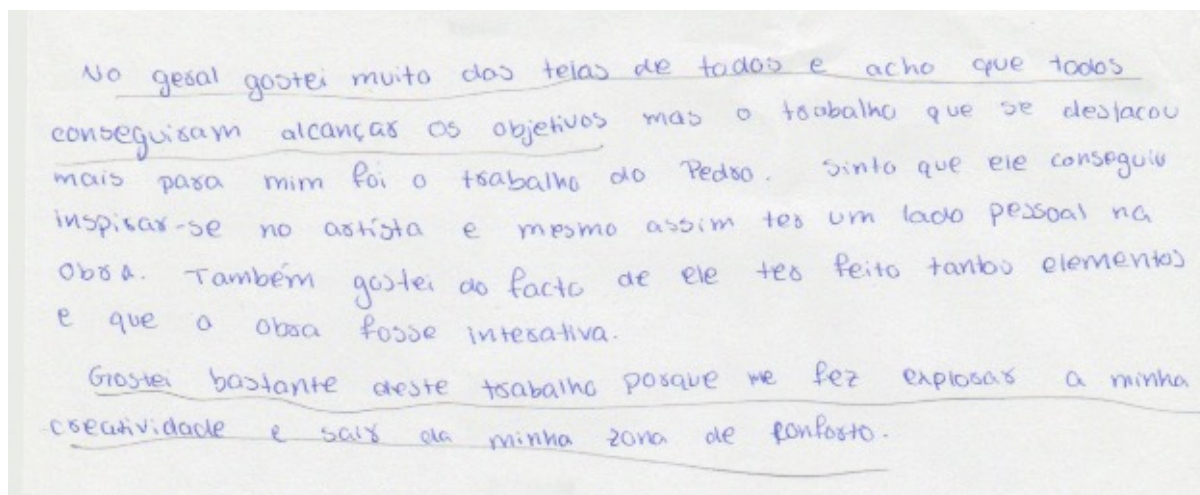


Figura 43-Comentário 13

Anexo H – Avaliação e Critérios

Tela Portuguesa

	1. Domínio dos meios artísticos / Materiais e instrumentos	2. Capacidade de análise e representação do objeto - Estudo do contexto e estado de forma	3. Capacidade de síntese (nova formação gráfica e inovadora)	4. Criatividade, imaginação, experimentação	5. Domínio e aplicação de técnicas e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica	6. Coeficiente formal e conceptual	7. Linguagem - Apresentação - Forma	Integração no projeto expandido				
	15	10	20	10	20	10	10	5	100	200		
1	15	10	20	10	20	10	9	5	99	19,8	20	a fusão
2	12,5	7,5	10	6,5	20	10	9	5	80,5	16,1	16	metamorfose
3									0	0		
4	10	10	15	7,5	7,5	10	10	5	75	15	15	não identificada
5	15	10	7,5	6,5	20	10	7	5	81	16,2	16	sem nome
6	15	10	20	7,5	15	10	9	5	91,5	18,3	18	
7	12,5	10	10	6,5	15	10	10	5	79	15,8	16	I like art, as filhas do ato de conversas
8	12,5	10	15	7,5	15	10	10	5	85	17	17	
9	10	7,5	15	7,5	15	10	7	5	77	15,4	15	a ironia da vida
10	12,5	7,5	15	7,5	15	10	2,5	3,5	73,5	14,7	15	fera /selvagem
11	15	10	20	10	20	10	9	5	99	19,8	20	o observador
12	15	10	20	10	20	10	10	5	100	20	20	quedamente
13	15	10	20	7,5	20	10	9	5	96,5	19,3	20	not a pear, not a house. A rear house
14	15	7,5	20	10	20	10	9	5	96,5	19,3	19	desordem
15	15	10	20	10	20	10	9	5	99	19,8	20	"___"
16	10	5	15	6,5	15	10	9	3,5	74	14,8	15	Manuel pescador
17	15	7,5	15	7,5	20	10	10	4	89	17,8	18	Encontra-te-me
18	15	10	20	10	20	10	10	5	100	20	20	Pedro Xana
19	15	10	15	7,5	15	10	2,5	3,5	78,5	15,7	16	Jazzy Rainbow
20	15	7,5	20	7,5	15	10	2,5	3,5	81	16,2	16	
21	15	10	20	10	20	10	2,5	4	91,5	18,3	18	olhos em aberto
									0	0		

1. Domínio dos meios atuantes		
– Materiais e instrumentos		30 pontos
5	Evidencia muito bom domínio dos meios atuantes, aplicando na sua prática os seus potenciais expressivos e adequando correctamente a linha de representação ao material escolhido. A nível das escolhas diferencia arafines e	30
4	Evidencia um bom domínio do(s) meio(s) atuante(s) na execução da composição.	25
3	Evidencia um algum domínio satisfatório do(s) meio(s) atuante(s) na execução da composição.	20
2	Evidencia pouco domínio do(s) meio(s) atuante(s) na execução da composição.	15
1	Evidencia dificuldade no domínio do(s) meio(s) atuante(s) na execução da composição.	10
2. Capacidade de análise e representação de objetos		
– Morfologia geral e proporções entre as partes		20 pontos
4	Regista correctamente a morfologia geral	20
3	Regista correctamente a morfologia geral, mas há pequenas incorrecções	15
2	Regista com dificuldade a morfologia geral	10
1	Regista com muita dificuldade a morfologia geral	5
3. Capacidade de síntese		
– Transformação – gráfica e invenção		40 pontos
5	Utiliza processos de síntese capazes de estabelecer muito um muito e muito inventivo. Evidencia muita criatividade e invenção na relação que estabelece entre as várias formas fundidas.	40
4	Utiliza processos de síntese capazes de estabelecer um um e um inventivo. Evidencia uma criatividade e invenção na relação que estabelece entre as várias formas fundidas.	30
3	Utiliza processos de síntese capazes de estabelecer algum algum e algum inventivo. Evidencia alguma criatividade e invenção na relação que estabelece entre as várias formas fundidas.	20
2	Utiliza processos de síntese capazes de estabelecer pouco pouco e pouco inventivo. Evidencia pouca criatividade e invenção na relação que estabelece entre as várias formas fundidas.	15
1	Utiliza processos de síntese capazes de estabelecer muita muita e muita inventivo. Evidencia muita criatividade e invenção na relação que estabelece entre as várias formas fundidas.	10
4. Domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica		
– Organização dinâmica, efeitos de cor e práticas de ocupação de espaço		40 pontos
5	Demonstra muito conhecimento dos conceitos estruturais da linguagem plástica no modo como organiza a composição, como utiliza o tratamento cromático e como dinamiza o registado de acordo com a intenção escolhida e o senso da fidelidade.	40
4	Demonstra conhecimento dos conceitos estruturais da linguagem plástica no modo como organiza a composição.	30
3	Demonstra algum conhecimento dos conceitos estruturais da linguagem plástica no modo como organiza a composição.	20
2	Demonstra pouco conhecimento dos conceitos estruturais da linguagem plástica no modo como organiza a composição.	15
1	Demonstra muita dificuldade no conhecimento dos conceitos estruturais da linguagem plástica no modo como organiza a composição.	10
5. Coerência formal e conceptual (gradações)... 20 pontos		
5	Revela muita coerência no conjunto dos elementos que constituem a formulação gráfica.	20
4	Revela coerência no conjunto dos elementos que constituem a formulação gráfica.	15
3	Revela alguma coerência no conjunto dos elementos que constituem a formulação gráfica.	10
2	Revela pouca coerência no conjunto dos elementos que constituem a formulação gráfica.	7
1	Revela muita dificuldade na coerência no conjunto dos elementos que constituem a formulação gráfica.	5
6. Limpeza, Apresentação e Escrita 20 pontos		
5	Organizou o seu trabalho com muita qualidade - capa funcional, motivação em harmonia com imagem e trabalho limpo	20
4	Organizou o seu trabalho com qualidade	18
3	Organizou o seu trabalho com alguma qualidade	14
2	Organizou o seu trabalho com pouca qualidade	10
1	Organizou o seu trabalho com muita dificuldade	5
4. Criatividade, Imaginação e Experimentação... 20		
4	Evidencia bastante criatividade apresentando estudos prévios	20
3	Evidencia alguma criatividade embora não apresente estudos prévios	15
2	Evidencia pouca criatividade mas apresenta estudos prévios	13
1	Evidencia pouca criatividade	7
Entrega no prazo estipulado		10