

**DINA PAULA MIRA VICENTE PERDIGÃO PIÇARRA**

**“CORPOLOGIA”:  
A REPRESENTAÇÃO CRÍTICA DO CORPO  
NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS**

**Orientadora: Professora Doutora Maria João Silveira**

**Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa**

**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

**Lisboa**

**2023**

**DINA PAULA MIRA VICENTE PERDIGÃO PIÇARRA**

**“CORPOLOGIA”:  
A REPRESENTAÇÃO CRÍTICA DO CORPO  
NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS**

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário no Curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona – Centro universitário de Lisboa, no dia 17 de Abril de 2023, perante o júri, com despacho de nomeação nº 218/2023, de 10 de Abril de 2023, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Inês Maria Andrade Marques

Arguente: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Orientadora: Professora Doutora Maria João Nunes dos Santos Castel-Branco da Silveira

**Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa**

**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

**Lisboa**

**2023**



As imagens não são bolhas de sabão que flutuam isoladas no ar, mas estão relacionadas entre si. O seu significado e o seu impacto dependem de todas as imagens que vimos antes. Cada nova imagem que nos vem à mente tem que dialogar com aquelas que já compõem a nossa memória visual: pode reforçar crenças anteriores, pode ampliá-las ou pode modificá-las.

Domínguez (2021)

## **Agradecimentos**

Começo por agradecer à Professora Doutora Maria João Silveira que, como professora e orientadora, me ajudou a construir um caminho mais significativo. Este agradecimento é extensível à professora coordenadora deste mestrado, Professora Doutora Constança Vasconcelos, pois representou um porto seguro ao longo de todo este processo. Agradeço também ao professor João Carlos Barata Faria Nunes, professor cooperante na Prática de Ensino Supervisionado, que me acolheu com muito humanismo e empatia, tendo-me sempre apoiado nas minhas opções: acreditou em mim e proporcionou-me um ambiente reflexivo de partilha de conhecimento que contribuiu para o sucesso do meu estágio profissional.

Agradeço ainda a todos os Professores e Professoras das diferentes Unidades Curriculares do Mestrado de Ensino das Artes Visuais pela forma motivante e generosa como partilharam o seu conhecimento, tendo contribuído de forma muito significativa para a construção de reflexão e pensamento, que se traduz no trabalho aqui apresentado.

Deixo ainda o meu agradecimento à Direção do Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama, na pessoa da professora Maria Fernanda Oliveira, porque permitiu a realização do meu estágio, tendo-me disponibilizado todos os meios para o desenvolvimento da prática pedagógica. Agradeço aos alunos da turma I do 12.º ano, do curso Científico Humanístico de Artes Visuais de nível secundário, disponível na referida escola, que me acolheram e aceitaram embarcar comigo na aventura de descoberta que lhe propus. Sem a sua participação nada disto teria sido possível. Agradeço às minhas colegas Telma e Raquel por terem estado do outro lado sempre que precisei. Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha família pela compreensão e aceitação das minhas ausências, bem como pelo apoio e motivação que sempre me transmitiu.

## Resumo

Absorvidos na cultura visual do século XXI, confrontamo-nos diariamente com imagens criadas ao serviço de um capitalismo acelerado. Atualmente, a imagem faz parte da constituição do sujeito, simultaneamente consumidor, criador e reproduzidor de discursos visuais. As imagens criam discursos: através do que mostram e escondem, evidenciam-se e perpetuam-se relatos, constroem-se estereótipos e edifica-se uma certa uniformização.

Partindo de uma abordagem crítica a esta visualidade, particularmente no que respeita às imagens que se relacionam com a representação do corpo nos media e redes sociais, entendeu-se urgente e relevante desenvolver uma consciencialização nos jovens adolescentes da Geração Z, para as representações de corpos conforme determinados estereótipos visuais evidenciadores da sexualização e objetificação dos mesmos.

Explorou-se a possibilidade de conseguir alterações ao nível da representação gráfica do corpo, desenvolvendo uma maior consciência do condicionamento provocado pelos estereótipos e também, mas não menos importante, de suscitar a valorização da identidade pessoal que emerge da exploração plástica assente num conceito próximo da realidade adolescente.

É possível constatar, através de metodologias similares às usadas em “Corpologia”, que se consegue criar discursos visuais disruptivos, promotores do desenvolvimento da identidade e da expressão individual.

**Palavras-chave:** Cultura visual, identidade pessoal, imagem corporal, ensino das artes visuais na pós modernidade.

## Abstract

Absorbed in the visual culture of the 21st century, we are daily confronted with images created to serve an accelerated capitalism. Currently, image is part of the construction of the self; simultaneously consumer, creator and reproducer of visual dialogues. Images create speech; through what they show and hide, they become facts and descriptions are perpetuated, stereotypes are constructed and a certain standardization is built.

Starting from a critical approach to this visuality, particularly with regard to images that relate to the representation of the body in the media and social networks, it is urgent and relevant the development of awareness in young adolescents of Generation Z, related to the representations of bodies according to certain visual stereotypes, evidence of their sexualization and objectification.

The possibility of achieving changes in terms of graphical representation of the body was explored by developing a greater awareness of the conditioning caused by stereotypes and also, but not least, to encourage the appreciation of the personal identity experience that emerges from plastic exploration based on a concept close to the reality of the adolescent.

It is possible to verify through methodologies similar to those used in “Corpologia” that it is possible to create disruptive visual discourses, promoters of identity development and individual expression.

**Keywords:** Visual culture, personal identity, body image, post modern visual arts teaching.

## Abreviaturas

APA - American Psychological Association;

ASE – Ação Social Escolar;

DAC - Domínios de Autonomia Curricular;

DBAE – Discipline Based Art Education;

MUPI – Mobiliário Urbano Para Informação;

PCE – Projeto Cultural de Escola;

PIT – Plano Individual de Trabalho;

PNA – Plano Nacional das Artes;

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação.

## Índice de Imagens

Ilustração 1 - Vista aérea da Escola Secundária Sebastião da Gama (fonte Google).....	58
Ilustração 2 - Vista da escola Sebastião da Gama (fotografia de Américo, fonte: Simões, N.).....	59
Ilustração 3 - Turma 12.º I na aula de Desenho (fonte própria) .....	60
Ilustração 4 - Apontamentos dos alunos para o trabalho "Body Unfiltered" (fonte própria). 63	
Ilustração 5 - Desenhos dos alunos antes da "Corpologia" (fonte própria).....	65
Ilustração 6 – Desenhos de retrato antes da "Corpologia" (fonte própria).....	69
Ilustração 7 - Projeção vídeo do trabalho "#bodyperfection" (fonte própria).....	70
Ilustração 8 - Imagem de um vídeo realizado pelos alunos (fonte própria).....	71
Ilustração 9 - Trabalho de uma aluna (fonte própria).....	72
Ilustração 10 – Apresentação oral na aula (fonte própria).....	73
Ilustração 11 - Visita de estudo ao ateliê da artista Rita Melo (fonte própria).....	74
Ilustração 12 - Desenho de contorno cego (fonte própria).....	75
Ilustração 13 – Alunos em plena utilização do plano de imagem (fonte própria).....	76
Ilustração 14 - Desenhos de retrato depois da "Corpologia" (fonte própria).....	76
Ilustração 15 - Deformação do rosto com elásticos (fonte própria).....	77
Ilustração 16 - Sobreposição dos dois desenhos e composição final (fonte própria).....	77
Ilustração 17 - Exemplo de desenhos durante o processo de realização (fonte própria).....	77
Ilustração 18 - Exemplos de composição final (fonte própria).....	78
Ilustração 19 -Frases registadas no processo de "brainstorming" (fonte própria) .....	79
Ilustração 20 - Composição das peças finais nos painéis (fonte própria).....	80
Ilustração 21- Exposição num local de passagem na escola (fonte própria) .....	81
Ilustração 22 - Montagem da exposição na galeria “Casa da Avenida” e cartaz (fonte própria) .....	82
Ilustração 23 - Panorâmica da exposição na galeria “Casa da Avenida” (fonte própria).....	82
Ilustração 24 - Desenho realizados nos vidros de um local de passagem (fonte própria).....	83
Ilustração 25 - Alunos durante o processo de realização dos desenhos (fonte própria) .....	84
Ilustração 26 - Modelo e o desenho (fonte própria).....	84
Ilustração 27 - Desenhos sobre vidro - Processo de execução (fonte própria) .....	85
Ilustração 28 - Desenhos sobre vidro - Processo de execução (fonte própria) .....	85

Ilustração 29 - Desenhos finalizados (fonte própria).....	86
Ilustração 30 - Processo de execução dos desenhos de grande formato (fonte própria) .....	87
Ilustração 31- “Selfies”/teste das deformações possibilitadas pelos filtros e teste de composição gráfica (fonte própria).....	89
Ilustração 32 - Exemplos de "Mind Maps" realizados pelos alunos (fonte própria) .....	91
Ilustração 33 - Demonstração de exemplos no "Mood Board" (fonte própria).....	92
Ilustração 34 – “Selfie” com aplicação de filtro e testes de cor e composição das obras finais (fonte própria) .....	93
Ilustração 35 - Processo de desenho a partir das “selfies” deformadas pelos filtros (fonte própria).....	94
Ilustração 36 - Exemplo de composição gráfica resultante das imagens dos três membros do grupo (fonte própria).....	95
Ilustração 37 - “Selfie” deformada pelo filtro e mancha gráfica resultante (fonte própria).....	96
Ilustração 38 - Estudos de composição e de cor (fonte própria) .....	97
Ilustração 39 - Estudo de composição e registos gráficos a partir das “selfies” deformadas (fonte própria).....	97
Ilustração 40 - Registos gráficos a partir das “selfies” deformadas e estudo de composição (fonte própria).....	97
Ilustração 41 - Estudo de composição e desenho final em execução (fonte própria) .....	97
Ilustração 42 - Estudos realizados durante o processo de trabalho (fonte própria).....	98
Ilustração 43 - Realização dos desenhos finais (fonte própria).....	99
Ilustração 44 - Estudos e desenho final (fonte própria) .....	99
Ilustração 45 - Realização dos desenhos finais (fonte própria).....	99
Ilustração 46 - Desenhos expostos nos mupis (fonte própria).....	100
Ilustração 47 - Desenhos expostos nos mupis (fonte própria) .....	101
Ilustração 48 - Desenho final antes de ser montado no mupi (fonte própria) .....	101
Ilustração 49 - Vista do mupi em contexto urbano (fonte própria).....	101
Ilustração 50 - Gráfico n.º 1 .....	111
Ilustração 51 - Gráfico n.º 2.....	116

## Índice

Introdução.....	11
<b>PARTE 1.</b>	
<b>Capítulo 1. O ensino das artes visuais</b>	
1.1. Que competências para o ensino das artes visuais hoje?.....	14
1.2. Conceções do ensino artístico.....	18
1.3. Ensino das artes na pós-modernidade.....	20
1.3.1. Currículos pós-modernos.....	22
1.4. Ensinar para o desenvolvimento de um pensamento crítico.....	27
1.5. A obra de arte como recurso na sala de aula.....	31
<b>Capítulo 2. Cultura visual</b>	
2.1. O que é a cultura visual?.....	32
2.2. A importância da cultura visual facilitadora da compreensão crítica das imagens no ensino artístico.....	34
2.3. Construção da identidade nos jovens a partir das imagens da cultura visual.....	38
<b>Capítulo 3. A Identidade pessoal</b>	
3.1. Discutir a Identidade.....	40
3.1.1. Identidade enquanto problema central na adolescência.....	44
3.1.2 A identidade adolescente na pós-modernidade.....	48
3.1.2.1. Quem são e como aprendem os jovens da geração Z?.....	49
<b>Capítulo 4. Corpo/corporeidade</b>	
4.1. Imagem corporal.....	52
4.2. Importância dos estereótipos visuais na formação da identidade.....	54
4.3. Adolescentes, imagem e estereótipos.....	55
<b>PARTE 2.</b>	
<b>Capítulo 5. Estudo empírico</b>	
5.1. Caracterização da escola - Escola Secundária Sebastião da Gama.....	58
5.2. Caracterização da turma.....	60
5.3. A unidade didática - unidade de trabalho “Corpologia”.....	63
5.4. Relação da unidade “Corpologia” com o Plano Nacional das Artes.....	66
5.5. Descrição da atividade.....	69

5.6. Metodologia desenvolvida.....	102
5.6.1. A Metodologia de investigação ação.....	102
5.6.2. O pensamento artístico subjacente ao projeto.....	104
5.6.3. Bases e pressupostos da investigação.....	106
5.6.4. Análise e discussão dos resultados	
5.6.4.1. Análise e discussão dos depoimentos escritos.....	107
5.6.4.2. Análise e discussão do questionário.....	111
5.6.4.3. Análise e discussão dos depoimentos orais.....	117
<b>PARTE 3.</b>	
Considerações finais.....	122
Referências bibliográficas.....	127
Apêndices.....	131

## Introdução

Na época em que vivemos, imersos numa miscigenação cultural repleta de referências e estímulos diversos, onde a presença de imagens de corpos esculpidos e artificializados nos media e redes sociais é constante, torna-se urgente educar para uma leitura esclarecida e consciente do “mundo imagem” (Acaso e Megías, 2017) em que habitamos. Tendemos a acreditar que controlamos o que vemos, decidimos o que publicamos, procuramos ignorar que a imagem é algo a que recorremos centenas de vezes por dia e que somos crescentemente dominados por ela. As imagens comunicam, as imagens constroem, destroem, vendem, alimentam o espírito, as imagens fazem parte da autoafirmação dos cidadãos de hoje.

Este trabalho de investigação propõe uma aproximação ao ensino das artes visuais numa ótica da construção do conhecimento assente numa abordagem crítica da cultura visual, que entende o discente como sujeito ativo, questionador da sua ação, criador e participante na sociedade plural em que vive. Apoiamo-nos igualmente na perspetiva da pedagogia crítica que se ancora na pertinência de lançar para os espaços de ensino a discussão entre poder e conhecimento, o foco desta pedagogia situa-se no desenvolvimento do pensamento crítico no aluno. Desta forma, procurámos desenvolver uma atividade que propõe uma análise crítica dos estereótipos presentes na cultura visual associados à imagem do corpo e através desta, desafiar o indivíduo à compreensão de si próprio, da sua relação com a expressão visual, com a autoestima e o autoconceito, questões relevantes para a população em causa - adolescentes e jovens adultos estudantes do 12.º ano do ensino secundário. Foi também nosso objetivo que o aluno empoderado por esta consciência crítica, pudesse desenvolver uma forma de representação própria liberta de maneirismos suscitados por um fazer não reflexivo. Assim, a discussão em torno da representação visual do corpo surgiu pela prática artística e criativa e revelou-se importante para desenvolver um sentido aprofundado de identidade nos alunos. Mais do que remeter o aluno ao papel do sujeito retratado ou criador da imagem gráfica de um rosto, a unidade didática “Corpologia” possibilitou repensar a representação e consequentemente desvendou uma nova relação com a construção identitária, consequência do diálogo do aluno com a criação da própria obra.

A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se numa abordagem ao campo do ensino artístico, incidindo particularmente no ensino artístico no período pós moderno, na pedagogia baseada na análise da cultura visual, bem como no estudo de uma abordagem crítica ao ensino

das artes. Prosseguimos o nosso trabalho de fundamentação desenvolvendo uma perspetiva sobre a identidade na adolescência e abordando a questão do corpo/corporeidade, aquilo que se entende por imagem visual e de que modo os adolescentes interagem com a imagem corporal e os estereótipos relacionados com o corpo presentes nos média. Baseamos o nosso estudo em autores como: Hernández (2012), Duncum (2020), Acaso (2009) e Freedman (2004).

Procedeu-se ao estudo da problemática utilizando uma metodologia de investigação-ação, que procurou responder às seguintes questões: De que forma uma análise crítica dos estereótipos sociais e de representação visual do corpo pode ajudar na construção de um discurso visual próprio e alternativo aos estereótipos? Terá isto implicação no modo como o aluno sente e vê o seu próprio corpo?

Determinámos como principais objetivos: Identificar e mostrar como as imagens recorrem a estereótipos para comunicar as suas mensagens; consciencializar o aluno para a importância de possuir um entendimento acerca discurso visual que produz e também proporcionar ao discente uma voz crítica face aos discursos visuais hegemónicos.

Os dados recolhidos e analisados provêm da observação participante, dos portfólios dos alunos, de diálogos com os mesmos, dos inquéritos que lhes foram propostos e dos dados recolhidos durante a sua autoavaliação oral. Na reflexão que o aluno realiza no grupo, consigo e com o outro, a diferença atua como estímulo, permitindo alcançar um conhecimento de si autorreflexivo. Foi possível verificar a progressiva libertação de um sistema normativo constrangedor que tolhia a criação de um discurso simbólico. A identidade pessoal reequacionada e traduzida através da expressão visual é o que se pretende revelar no produto estimulado pelo processo de trabalho. Os dados da pesquisa apontam que é possível realizar uma proposta de trabalho a partir da análise das imagens da cultura visual, promovendo uma educação crítica e estética dos alunos e conduzindo a modos de representação desligados dos estereótipos visuais relacionados com a imagem do corpo.

Este trabalho académico desenvolve na primeira parte o enquadramento teórico deste estudo que se divide em quatro capítulos: O primeiro faz um enquadramento ao ensino das artes hoje, procurando elencar quais as competências para o ensino das mesmas na contemporaneidade, enceta uma abordagem ao ensino artístico na pós modernidade e procura refletir sobre o que se considera ser o pensamento crítico e de que forma se pode ensinar para fomentar o desenvolvimento deste tipo de pensamento. Num segundo capítulo, aborda o que

se entende por Cultura Visual e qual a importância de uma análise crítica da cultura visual para uma prática mais eficaz do ensino artístico. No terceiro capítulo exploram-se as ligações entre adolescência, identidade e escola. Apresenta-se o conceito de imagem corporal e de que modo esta é importante na fase da adolescência. Caracterizam-se os adolescentes da Geração Z e o conceito de identidade. No quarto e último capítulo deste enquadramento teórico discute-se o corpo/corporeidade, aquilo que se entende por imagem visual e de que modo os adolescentes interagem com a imagem corporal e os estereótipos relacionados com o corpo presentes nos média.

Na segunda parte deste documento é feita a descrição e enquadramento da investigação-ação desenvolvida, procedendo-se à fundamentação teórica e metodológica das práticas educativas adotadas durante a atividade. A dissertação prossegue com uma interpretação de carácter qualitativo dos resultados analisando os processos e discutindo os resultados obtidos, terminando com uma conclusão onde se procura realizar uma reflexão global sobre o trabalho produzido, avaliar o seu contributo e refletir sobre as principais questões levantadas pela investigação efetuada.

Pretendeu-se com este estudo contribuir para a discussão em torno das relações entre os estereótipos relacionados com o corpo difundidos na cultura visual, o poder das imagens na veiculação de discursos unificadores e a sua influência na representação gráfica do corpo. Procurou-se perceber como se estabelece esta articulação em contexto educativo, com vista à criação de condições que promovam o conhecimento reflexivo e crítico das imagens da cultura visual pelos adolescentes e uma maior consciência das qualidades e do poder associado à representação visual. Citamos Eisner (2002, p.43): “a educação artística deve ajudar os alunos a aprender como criar e experimentar as características estéticas das imagens e entender a sua relação com a cultura da qual fazem parte”.

Entendeu-se a prática do desenho como ferramenta que reforça de modo criativo a compreensão do próprio indivíduo. Acredita-se que o “aprender fazendo” permite interiorizar saberes e desenvolver aptidões intelectuais e expressivas, bem como o desenvolvimento do espírito crítico e de um pensamento criativo e ativo constituinte dos processos de expressão e comunicação visual.

Presentemente, seria positivo que o paradigma de um sistema educativo que visa responder a um modelo industrial fosse substituído por uma abordagem pedagógica que facultasse tempo para a descoberta do eu; que possibilitasse um entendimento do indivíduo como ser pensante e único que possui qualidades que identificadas e incitadas poderão levá-lo

a expandir o seu valor no seio da comunidade, citando Lipovetsky e Serroy (2014, p.480) cuja observação nos parece pertinente: “onde se encontra a existência estética quando se intensifica sempre mais a exigência de ganhar tempo, sentimentos de urgência e de stress, assim como a impressão de já não termos um minuto sequer para nós, de falta de tempo.”

Todo o trabalho foi redigido segundo as orientações prevista nas normas APA 7.º edição. As citações presentes nesta dissertação resultam de tradução livre por nós realizada, com o propósito de promover maior fluidez ao discurso e torná-lo mais acessível. Assume-se portanto alguma fragilidade que possa decorrer desta situação.

## **PARTE 1**

### **CAPÍTULO 1. O ensino das artes visuais**

#### **1.1. Que competências para o ensino das artes visuais hoje?**

Vive-se numa sociedade em movimento que atua como geradora de grandes transformações no modo como os sujeitos pensam e comunicam, onde os objetos de consumo surgem ligados ao prazer e até à identidade, onde o indivíduo é crescentemente solicitado por uma visualidade que reclama espectadores, segundo Freedman (2004):

*“No mundo pós-moderno, aquilo que os estudantes chegam a saber e como o chegam a saber rompe as fronteiras tradicionais. Atualmente, os alunos podem obter mais informação das imagens do que dos textos. Como consequência, a educação artística adquire uma responsabilidade cada vez maior enquanto os limites entre educação, alta cultura e entretenimento se esfumam, e os alunos aprendem cada vez mais a partir das artes visuais” (Freedman, 2004)*

Movemo-nos numa sociedade híbrida que opera simultaneamente através de meios digitais e de interações pessoais. Vivemos em ambiente físicos reais mas também habitamos ambiente digitais não menos verdadeiros. O sujeito vive nestas duas realidades, estando permanentemente ligado a um mundo virtual que preenche cada vez mais a sua vida. O

predomínio do visual, das imagens em movimento, de comunicações textuais pictográficas, solicita permanentemente a atenção e reclama uma maior literacia:

*“(...) neste momento as imagens já não estão só em toda a parte, elas estão com raiva; deixaram de ter um papel passivo para adquirir uma atividade violenta, que consegue que aquilo que pensamos se ligue ao que fazemos, de modo que não só dizem como também fazem.” (Acaso, 2017).*

O ensino das artes visuais hoje deve implicar novas conceções que capacitem para dar resposta à urgência de decifrar o “mundo imagem” (Acaso, 2017) em que nos movemos como fruidores e criadores – “Agora já não existe uma separação entre consumidores e produtores; todos consumimos e produzimos imagens ao mesmo tempo. Nasceu uma nova espécie, que Fontuberta denomina *Homo photographicus*.” (as cited in Acaso, 2017). Hoje, o aluno deverá ser capaz de se conectar, participar e intervir na sociedade. Hernández (2010), refere que “existe a necessidade de poder interpretar as imagens como emblemas e como sintomas, isto quer dizer que o estudo da imagem na atualidade requer teorias sociais, não visões formalistas.” Assim, importa integrar como objetivo do ensino das artes visuais a preparação de cidadãos informados e conscientes, capazes de desenvolver um sentido crítico na análise de imagens e mensagens visuais frequentemente divulgadas nos media e aptos a atuar de modo participativo e questionador no e do ambiente social. “Os media têm oferecido, predominantemente, representações hegemónicas para problematizar a questão das diferenças e para determinar que certos modelos de ser, sejam produzidos e circulem socialmente, sustentando o marketing de produtos e ideias” (Hall, 2000).

No século XXI, distantes da necessidade do domínio da técnica para representar o real, Acaso (2017) considera que existe um desfasamento entre o que se passa no ensino artístico e a realidade, face a isto afirma que: “ (...) é absolutamente necessário refletir sobre a educação artística para transformá-la, já que se encontra desligada da realidade, do que se passa ao nosso redor...”, será importante conectar o ensino das artes à realidade social do mundo hoje.

Se por um lado, se assiste a uma tentativa notória de maior aproximação da arte à sociedade, por outro isto não significa o desenvolvimento de uma cultura visual mais informada e esclarecida. Exposições de arte são levadas aos grandes espaços de consumo, proliferam as exposições mediáticas e experiências imersivas no mundo das imagens, crescem as obras de arte urbana nas cidades e vilas. “O que anteriormente se considerava uma forma de produção humana isolada e elitista, está cada vez mais a sentir-se como parte da vida

quotidiana.” (Freedman, 2004). Apesar desta realidade, o espectador parece continuar afastado da arte contemporânea e pouco consciente do que esta pode representar. Viver com esta arte espetáculo é uma experiência distinta da observação, leitura e compreensão de uma obra de arte contemporânea e pode tornar-se difícil estabelecer uma ligação que não seja mediada pela publicidade ou pelo espetáculo de luzes. Observa-se que os alunos na sala de aula continuam afastados da arte e manifestam pouco interesse pela mesma. O ensino das artes visuais pode ser um potenciador de mudanças e aprendizagens diversificadas, revelando-se assim uma peça importante na construção do puzzle intrincado que é a formação da pessoa e do aluno. As artes e as competências específicas que o ensino destas desenvolve assumem uma enorme importância na formação de cidadãos ativos, autónomos, reflexivos, criativos e de espírito crítico.

A educação das artes situar-se-á, então, num lugar de observação e conexão com a sociedade e a produção artística atuais, sendo desadequado, segundo Viadel (2003), limitar o currículo a um conjunto de procedimentos, técnicas e materiais tradicionais uma vez que a inter-relação e a mestiçagem entre as diferentes especialidades artísticas, bem como o recurso a tecnologias de informação e comunicação, são característica da produção artística contemporânea. Será interessante estabelecer uma ligação entre o que se passa na sala de aula e o exterior – a arte contemporânea. O autor considera que a subjetividade ganha legitimidade em detrimento de um conhecimento mais fechado.

Por outro lado, Freedman (2004) afirma que a educação das artes visuais acontece hoje no contexto da cultura visual, dentro e fora das escolas, através dos objetos, das ideias, de todas as práticas que fazem parte da experiência visual humana. A autora considera até que o nosso conhecimento do mundo é enformado pela experiência visual esclarecida e que esta nos possibilita novas formas de saber. “A educação artística informal ocorre ao longo das nossas vidas cada vez que nos encontramos com a cultura visual e falamos ou discutimos de modo reflexivo com ela” (Freedman, 2004). A mesma autora acrescenta ainda que, no século em que vivemos, a educação artística compõe-se tanto pelas produções e conceitos que os alunos criam como pela arte que está exposta em museus. “Trata-se da interseção dos campos da arte e da educação e da forma como as pessoas, incluindo os artistas, pensam sobre a arte. Em certo sentido, a arte produz o currículo assim como o currículo produz arte”. (Freedman, 2004, p.34)

Pode considerar-se que, transportando a cultura visual para a sala, a educação artística poderá facilitar a integração e compreensão do aluno do seu próprio meio social, colaborando

na construção de um diálogo que incorpora as questões culturais e artísticas e não menos importante, contribuindo para a construção da identidade dos seres humanos em formação: Hernández (2012) refere a prática da imitação de manifestações da cultura popular em sala de aula como modo de acionar estas questões:

*“É através da imitação, ou do que parece imitação, que os estudantes podem explorar novas posições ou identidades que antes apenas podiam imaginar. Perguntar o que se sente ao ser visto como «objeto de consumo» perante a realização de fotografias ou vídeos que «imitam» a publicidade pode ser uma forma de encetar um debate sobre a «objetificação» dos corpos e das pressões que daí derivam para a vida dos jovens”*  
Hernández (2012, p. 69)

Deslocar para a aula práticas que conduzam à construção de conhecimento significativo para a realidade do aluno contribui para uma maior ligação ao assunto tratado. Uma vez que o conhecimento e experiência individual do discente deverão assumir peso no seu processo de formação, incluí-lo significa atribuir-lhe importância, dar lugar e relevo às suas ideias, proporcionar a sua ligação à ação e empoderá-lo da sua voz: “as artes são das poucas áreas do currículo que enfatizam a importância de uma visão pessoal, proporcionar espaço para que isto aconteça sem fazer uma intervenção indevida é crucial”, assinala Eisner (2002, p.55)

A escola, segundo Morin (1999) beneficiaria ao trazer para o seu meio a humanidade, aquilo que faz parte de ser humano:

*“O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.”*  
(Morin, 1999)

A construção cognitiva em educação artística supõe um trabalho elaborado não só por professores, mas também por alunos. Não há ator e público, antes um projeto de

interconectividade que visa a construção de conhecimento comum e partilhado. Este procedimento construtivo convoca o hibridismo para a educação artística e apoia-se na integração de diferentes métodos, meios, disciplinas e culturas, distanciando-se de uma construção centrada do saber que não se adapta à multiplicidade de circunstâncias e personalidades observadas na sala de aula hoje: “se o objetivo da educação é ativar completamente o potencial cognitivo do aluno, devem encontrar-se modos de integrar o conhecimento de muitas matérias para atingir uma compreensão maior do que a que se obteria com o tratamento isolado dos conteúdos” (Efland, 1996).

## **1.2. Concepções do ensino artístico**

O ensino artístico tem sido objeto de diferentes concepções, estas merecem aqui uma breve contextualização de forma a melhor enquadrar os conteúdos que surgem adiante, dedicados ao ensino das artes na pós-modernidade e à abordagem ao ensino das artes através da Cultura Visual, o nosso foco neste trabalho.

Ao longo dos tempos, a educação artística foi naturalmente objeto de mudanças e da introdução de novos conceitos e perspetivas de acordo com os fatores históricos, sociais, culturais e epistemológicos que promovem determinados modos de pensar e de fazer/ensinar. Embora muito tenha sido alvo de revisão e o surgimento das abordagens interdisciplinares assim como o carácter conceptual das propostas curriculares reflita estas mudanças, a ideia de que a educação artística se prende com um saber fazer manual ou com algo com que se nasce com aptidão para, teima em permanecer associada à aprendizagem no campo das artes, esta noção continua a ser válida para a maioria dos alunos e até grande parte dos professores. Focando alguns momentos chave na história da educação artística, podemos compreender melhor qual a origem deste pensamento que entendemos como datado e limitador.

Ao percorrer a história da educação, identificamos o Movimento da Escola Nova, protagonizado por educadores como Pestalozzi, Froebel, R.Steiner e até Dewey (Hernandéz, 2010), que entendiam a educação estética do indivíduo como um modo de exercer uma ação transformadora na realidade tecnológica e industrial em que se vivia. Esta perspetiva coabitava com a ideia de que era imprescindível desenvolver no aluno a destreza manual.

Após a vitória dos aliados na Segunda Guerra Mundial surge uma concepção do ensino artístico que se baseia no desenvolvimento da autoexpressão e da liberdade individual, por oposição aos ideais totalitários que tinham impregnado a sociedade, tais como o nazismo ou

fascismo, para citar alguns. Esta visão do ensino enaltece uma perspetiva libertadora, democrática e valorizadora da diversidade de pontos de vista.

As ideias de desenvolvimento psicológico, liberdade e democracia de Lowenfeld e Read (serviram de catalisadores para um modo de encarar a educação artística como promotora do desenvolvimento da imaginação e da criatividade na criança assentes num mecanismo inconsciente e portanto natural, que não deveria sofrer qualquer intervenção do professor.

Estes autores acreditavam que o processo artístico emancipava o espírito e promovia a libertação do impulso criativo, esta perspetiva do ensino artístico ficou conhecida como Autoexpressão Criativa.

Estas ideias foram objeto de revisão na década de sessenta. Neste contexto em que aconteciam mudanças no campo da psicologia e da educação, seria no seminário da universidade da Pensilvânia em 1965, que a educação artística se articularia de acordo com um conjunto de conhecimentos disciplinares, disciplinas como a Estética, História da Arte, Crítica de Arte e o Trabalho de oficina/ateliê. Esta perspetiva curricular ficou conhecida como DBAE (Discipline Based Art Education) e visava proporcionar ao aluno a possibilidade de pensar como um artista. Segundo este ponto de vista, a DBAE promovia a aquisição de capacidades para que o aluno se expressasse e comentasse as características das obras de arte que observa. Defendia o domínio de competências que lhe permitissem ver para além do carácter utilitário das peças, observando as suas qualidades expressivas e formais. Isto também implicava proporcionar uma compreensão do contexto cultural e histórico em que as obras foram criadas, assim como entender de modo mais subjetivo o valor da arte, análise que se prende com assuntos próprios da disciplina de Estética.

Segundo Eisner (2002), a abordagem curricular da DBAE entende o ensino artístico de um modo mais prático e acessível, já que convoca as quatro perspetivas que surgem quando alguém contacta com a arte, são estas: o fazer /produzir arte, a apreciação das suas qualidades, o enquadramento histórico e cultural e o exercício de análise e discussão centrado nas obras. As bases teóricas da DBAE foram criadas por Bruner e assentam nas suas ideias acerca da relação da estrutura disciplinar com o currículo, este autor considerava que dividir o conhecimento por disciplinas permitia um melhor entendimento da informação.

Como consequência desta interpretação, o ensino das artes passou a considerar o seu currículo como um conjunto de disciplinas que havia que lecionar. Eisner (2002) afirma que desde 1990 esta abordagem curricular tem dominado o ensino das artes nos Estados Unidos.

Uma outra visão do ensino das artes, tem na prática adotada pela escola da Bauhaus na Alemanha (1919-1930) o seu expoente máximo, sendo esta perspectiva didática intitulada Solução Criativa de Problemas.

A escola da Bauhaus foi um marco como escola de design, trabalharam neste projeto alguns dos artistas, designers e arquitetos mais importantes da época, como Walter Gropius, Wassily Kandinsky, László Moholy-Nagy, entre outros.

Nesta conceção do ensino artístico entendia-se que o mais interessante seria preparar alunos competentes para analisar os problemas apresentados não apenas do ponto de vista formal mas também do ponto de vista funcional, convidava-se o aluno a agir como um solucionador criativo de problemas. De um modo geral, considerava-se que dotando o aluno de competências para compreender e analisar as características materiais, formais e estéticas dos objetos este ficaria apto para desempenhar diferentes tarefas nas áreas do design ou da arquitetura.

Segue-se uma abordagem mais detalhada ao ensino das artes na pós-modernidade uma vez que consideramos que o seu entendimento é importante para melhor enquadrar o nosso estudo, a propósito, Efland et al (1996) falam das alterações verificadas no ensino das artes hoje, decorrentes da visão pós-moderna:

*“A atual transformação do ensino de arte é mais do que apenas uma ampliação dos conteúdos curriculares e mudanças nas estratégias de ensino em resposta ao imediatismo e distribuição em massa de imagens. Inclui um novo nível de teorização sobre a arte na educação que está ligada a filosofias pós-modernas emergentes baseadas neste ambiente crescente de visualizações interculturais, intraculturais e transculturais.”*

*(Efland, Freedman e Stuhr, 1996)*

### **1.3. Ensino das artes na pós-modernidade**

Não encetaremos esta breve análise ao ensino das artes na pós-modernidade sem antes definir em traços largos o que caracteriza o período que se designa pós-moderno. Deste modo, Lyotard (2015) situa o início da pós-modernidade na década de 50 do século XX, na era pós-industrial, época em que a informação e o capital progrediram frente ao Estado, deixando para segundo plano as tradições comunitárias. O autor discute o saber nas sociedades ocidentais

desenvolvidas e defende a ideia de que no mundo pós industrial o conhecimento adquire um estatuto diferente, passando a ser encarado como algo com um valor comerciável - “O saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade pós-moderna” (Lyotard, 2015). Face a um desenvolvimento e expansão dos conhecimentos informáticos, cria-se um ambiente propício à alteração da definição de saber – este, deixa de ser um fim em si mesmo e transforma-se numa mercadoria, nessa qualidade, passa a ser um bem cujo valor é o valor de troca. Nesta lógica mercantil, existem fornecedores e consumidores do conhecimento, este produz-se para ser comercializado - “O saber é e será produzido para ser vendido, ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção “(...) ele deixa de ser para si mesmo o seu próprio fim, perde o seu “valor de uso” (Lyotard, 2015, p. 5). Contrariamente ao que se passou na época moderna, em que a indústria, fruto dos seus lucros, investiu em tecnologia, na época pós-moderna a ciência e a tecnologia são consideradas fonte de lucro. “Sabe-se que o saber tornou-se (...) a principal força de produção (...) e constitui o principal ponto de estrangulamento para os países em via de desenvolvimento” (Lyotard, 2015, p.5).

Em suma, o autor considera que o conhecimento substituiu o trabalho mecânico como força económica principal, valorizando-se a eficiência em detrimento da busca pela “verdade”: “(...) não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder”. (Lyotard, 2015, p.83)

Outro aspeto que caracteriza a condição pós-moderna na perspetiva de Lyotard (2015) é a descrença nas “metanarrativas” histórico-filosóficas que outrora garantiam uma certa estabilidade proveniente das normas e regras universais que caracterizaram a modernidade. Os grandes relatos da ação coletiva foram substituídos pela massificação da informação individual - “guerra à totalidade; sejamos testemunhas do irrepresentável; ativemos as diferenças e salvemos a honra do nome” (Lyotard, 2015). O Estado, a ciência, a educação e as tradições modernas perderam protagonismo face à voragem da tecnologia informacional. Assim, as ligações sociais que assentavam na partilha dos interesses coletivos colapsaram face às pressões geradas pela competição individual. Observa-se uma perda do valor da cultura e uma desvalorização do conhecimento como possível gerador do homem pensante, aquilo que o poderia impedir de se tornar numa máquina reprodutora de um conhecimento/mercadoria - “O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso” (Lyotard, 2015, p. 4).

O período pós-moderno é considerado a era do conhecimento útil, dos especialistas, esta visão estendeu-se também à área do ensino e naturalmente realizou-se uma reavaliação sobre aquilo que deveria ser ensinado. Assim, Lyotard afirma:

*“No momento em que o critério de pertinência é o desempenho do sistema social suposto, isto é, quando se adota a perspectiva da teoria dos sistemas, transforma-se o ensino superior num subsistema do sistema social, e aplica-se o mesmo critério de desempenho à solução de cada um de seus problemas” (Lyotard, 2015, p.88).*

Na lógica da valorização do conhecimento útil e especializado em determinada área, observou-se um crescimento das disciplinas nas áreas da informática, cibernética, telecomunicações e matemática. Desenvolve-se um ensino cujo foco é o mercado, pede-se aos professores para: “formar competências e não mais ideias” (Lyotard, 2015, p.89).

Este pensador refere igualmente que as pequenas narrativas ou micronarrativas tornaram-se mais apelativas pois representam melhor as ideias dos grupos minoritários, como a subcultura, um sector marginalizado. No ensino artístico, este interesse pelos microrrelatos, pequenos grupos, objetos e artefactos da cultura popular também se manifesta e assim, na opinião de Acaso e Mégias (2017) resgata-se para o espaço da sala de aula representações visuais outrora ditas marginais:

*“O microrrelato reclama a presença das imagens que nunca estão. Quando referimos os microrrelatos em educação artística (...), falamos de trabalhar com os produtos visuais daqueles profissionais que não ocupam nenhuma relação de poder, exatamente ao contrário do que acontece com artistas consagrados ou com o cinema de Hollywood (por exemplo), que se constituem pela omnipresença e repetição das imagens que estão sempre”. (Acaso e Megias, 2017)*

### **1.3.1. Currículos pós-modernos**

A educação artística pós-moderna introduz novos modos de pensar o currículo, desta forma entende-se que: “o currículo deve ser estruturado para abordar vários desenvolvimentos e formas de arte. Um currículo pode ser concebido como uma narrativa, uma espécie de ficção usada para retratar possibilidades de ensino e aprendizagem.” (Efland et al, 1996).

Na sua obra, Efland, Freedman e Stuhr (1996) colocam várias questões que ajudam a delinear o problema da educação artística; questionam se os conteúdos e métodos de ensino modernos não deveriam ser substituídos por um currículo que se foque em questões atuais, mais adaptados a um contexto de maior diversidade cultural. De acordo com estes autores transferir o paradigma do pós-modernismo para o campo do ensino artístico implica colocar um enfoque sobre a pluralidade do conhecimento artístico e requer adaptação, alertando para conceitos chave como a interdisciplinaridade, multidisciplinariedade e multiculturalidade. Propõem um currículo estruturado à imagem de uma rede, “o que convida o participante a procurar significados em múltiplas direções e ao longo de vários caminhos intelectuais” (Efland et al, 1996, p.192).

Para estes autores, existem quatro conceitos da modernidade cultural que se entrelaçam com a modernidade estética e que chegam mesmo a apresentar-se como excelentes mecanismos a aplicar na educação artística: o pequeno relato, a relação poder-saber, a desconstrução e a dupla codificação. Os mesmos autores quando se referem às marcas da pós-modernidade na esfera da educação artística, mencionam alguns aspetos dos quais salientamos os seguintes:

- O currículo já não reflete tendências universalizantes mas sim uma visão plural da pós-modernidade;
- O conhecimento assente em comunidades eruditas estende-se também ao conhecimento local e comunitário;
- Notório interesse pelas manifestações artísticas de minorias como a arte feminina ou o artesanato. A arte deixa de ser vista como uma coisa de elites e isto manifesta-se numa maior democratização do currículo;
- O elitismo e a igualdade surgem como um conflito de validação do saber entre grupos sociais dominantes e outros menos expressivos;
- Coloca-se em questão a função daqueles que se reconheciam como *connoisseurs*, os que reivindicam um conhecimento exclusivo das artes, sendo a crítica cada vez mais orientada para o espectador;
- O objeto pós-moderno pode ser eclético e ter uma beleza que agrega diversos estilos como o clássico e outros. Esta amálgama pode provocar interpretações opostas, chamada *dupla codificação* (Jencks, 1977);

- Já que o objeto pós-moderno possui a chamada *dupla codificação*, este conceito pode também influenciar mudanças no currículo, por exemplo ao assimilar significados alternativos.

Estes autores referem ainda que a arte é vista como uma forma de produção e reprodução cultural e assim as suas criações só podem ser compreendidas dentro da cultura onde nasceram. Os pós-modernistas não traçam uma fronteira entre cultura popular e alta cultura, encaram todas as formas de expressão como válidas. Segundo Acaso (2009), o valor desta abordagem curricular reside em melhorar e aprofundar a compreensão do panorama social e cultural.

Este entendimento considera o indivíduo enquanto portador da sua própria cultura, mas também como entidade capaz de compreender e de estabelecer relações entre a sua cultura e a cultura de outros. Segundo Viádel (2003), o saber é visto como uma relação de informações: “(...) uma aproximação aos fenómenos visuais, alargando o conceito das artes até à cultura.” (Viádel, 2003, p.212). Nesta ótica, o autor sugere alterações ao currículo dos alunos:

*“Devemos abandonar a ideia de um grande currículo uniforme e homogeneizador e substituí-lo por uma particularização, transformada em muitos currículos. Cada núcleo cultural mantém características concretas que devem ser levadas em conta. Em suma, encarar a diversidade como um valor em si.” (Viádel, 2003).*

Hernández (2010) afirma que a pós-modernidade inaugurou a importância de olhar para a arte como interpretação de significados, ou seja, as representações transportam ideias que são o reflexo do meio social, desta forma o artista assume o papel de mediador dos significados produzidos nas diferentes sociedades e culturas. Perante as obras não existem verdades absolutas, não existem abordagens formalistas, ao invés, as interpretações dependem do lugar, do tempo e do contexto.

Freedman (1996) reforça esta ideia dizendo que ensinar acerca das obras de arte pós modernas não pode depender de oposições, tais como uma interpretação certa ou errada ou mesmo original versus não original. No lugar de identificar oposições e optar por um dos lados, o campo da compreensão da cultura visual pós-moderna é multidimensional. “A razão fundamental para o ensino das artes é preparar os alunos para compreender o mundo social e cultural em que habitam. Esses mundos são representações criadas com a qualidade estética dos meios de comunicação de massas.” (Efland, et al, 1996). Este autor acrescenta ainda:

*“No mundo pós-moderno, aquilo que os estudantes chegam a saber e como o chegam a saber rompe as fronteiras tradicionais. Atualmente, os alunos podem obter mais informação das imagens do que dos textos. Como consequência, a educação artística adquire uma responsabilidade cada vez maior enquanto os limites entre educação, alta cultura e entretenimento se esfumam, e os alunos aprendem cada vez mais a partir das artes visuais” (Freedman, 2006)*

Efland (1996) também valoriza a análise e compreensão do meio integrada numa abordagem curricular, vê a educação artística como uma área privilegiada para promover o estudo e apreensão do meio social, favorecendo o entendimento do contexto onde o aluno se insere e promovendo um maior conhecimento do próprio indivíduo e do outro:

*“Guiar os alunos para uma compreensão da influência da vida social na geração de conhecimento e construção de si. Uma compreensão da influência do contexto em autocriação de alguém pode ser um passo em direção à compreensão e aceitação da diferença nos outros”. (Efland, et al, 1996, p.44).*

Acaso (2017) comenta as múltiplas possibilidades do trabalho artístico enquanto agregador de culturas e épocas: “ (...) é uma oportunidade para os artistas retomarem os recursos culturais de épocas anteriores e integrar os seus motivos nos seus trabalhos, revelando assim a complexidade do mundo contemporâneo.” (Acaso *et al*, 2017). A arte pós-moderna é uma arte essencialmente eclética, híbrida e sem hierarquizações.

Há ainda que destacar a importância da universidade de Black Mountain (universidade experimental da Carolina do Norte que colocava em prática a pedagogia de John Dewey) e a chamada Geração Beat (grupo formado por escritores e poetas norte americanos considerados o embrião do movimento hippie e que integraram o movimento hoje chamado "contracultura") uma vez que se consideram dois polos de desenvolvimento daquilo que seria o pós-moderno na cultura artística norte-americana e que teve repercussão no ensino artístico europeu. A Black Mountain, frequentada por John Cage, Robert Rauschenberg, Buckminster Fuller, Merce Cunningham, Charles Olson, entre outros, é uma referência da arte do pós-guerra norte-americano. A atmosfera criada em torno da Black Mountain foi um terreno fértil

para o desenvolvimento de características relevantes para a futura conceção de cultura e, até mesmo do comportamento pós-moderno (Acaso *et al*, 2017).

Dessas características destaca-se, sobretudo, a noção de interdisciplinaridade aplicada ao ensino das artes. Quando se fala de interdisciplinaridade, verifica-se que a “Black Mountain” foi precursora no desenvolvimento desse conceito, embora se deva observar a sua herança europeia vinda de antigos professores da Bauhaus, como Josef Albers e sua esposa, Anni Albers, na época recém-imigrados para a América.

Nesta escola de artes não havia cursos específicos dedicados apenas a uma área artística, ao contrário, todos os alunos tinham oportunidade de desenvolver atividades conjuntas de dança, pintura, literatura etc, trabalhando de forma interdisciplinar (Acaso *et al*, 2017).

Freedman e Stuhr (2004) mencionam a importância desta prática de interdisciplinaridade como forma de proporcionar ao aluno um entendimento abrangente da cultura visual: “Ligar conteúdos que tipicamente são considerados parte de outras disciplinas escolares no currículo ajuda os estudantes a compreender a importância e o poder da cultura visual e o seu lugar no mundo.” (Freedman e Stuhr, 2004).

Acaso (2009) refere que conhecer outras tradições literárias, plásticas ou musicais, leva a um conhecimento impulsionador do fortalecimento de vínculos positivos entre as várias comunidades. Para além das questões políticas e ideológicas, isto poderá conduzir ao desenvolvimento de um sentido estético e cultural no aluno, que o habilita a um desempenho humano mais completo quer ao nível intelectual quer social, tornando-o apto a gerar pensamento e a desenvolver uma participação mais ativa e relevante no contexto atual.

Viadel (2003) também salienta a importância de conhecer o que chama “grandes criações” tanto no universo das artes plásticas, como da literatura ou música, o autor refere que este conhecimento faz parte de uma bagagem cultural que não existindo cria uma desvantagem social no indivíduo. Se esta bagagem cultural não se adquire nas escolas, a consequência é que somente os alunos de famílias socio económicas favorecidas têm acesso a estes contextos formativos, à margem da escola. A desigualdade social que isto acarreta é tão notável e pronunciada para os grupos sociais mais desfavorecidos, que será de todo o interesse considerar esta perspetiva quando se elaboram propostas didáticas.

Concluimos com Efland (1966) que refere a importância de conhecer o mundo social para desta forma proporcionar um maior sentimento de empatia, diz que conhecer pode conduzir ao acolhimento: “guiar os alunos para uma compreensão da influência da vida social

na geração de conhecimento e construção de si. Uma compreensão da influência do contexto em autocriação de alguém pode ser um passo em direção à compreensão e aceitação da diferença nos outros”. (Efland, et al, 1996, p.44).

#### **1.4 Ensinar para o desenvolvimento de um pensamento crítico**

“É necessário saber começar, e o começo não pode ser mais que desviado e marginal (...)” (Morin, 2000)

Ensinar é ensinar a pensar: “É através do hábito do pensamento «uma qualidade difícil, para o apressado indivíduo contemporâneo» que pode haver discernimento ético e pedagógico” (Silveira, M. J., 2021). Juntamente com outras capacidades, pensar é um ato próprio do ser humano que se vai desenvolvendo ao longo da vida, a par com outras competências. Educar é abraçar a diferença contra a reprodução do mesmo e do idêntico, é compreender o mundo em movimento. É nessa possibilidade de abertura para outras realidades que podemos pensar na pedagogia como modo de exercer e favorecer a diferença. Dessa forma, adotamos a ideia de Maurice Blanchot que afirmou sobre a palavra o que queremos transportar para a pedagogia: "procurar acolher o outro como outro e o estrangeiro como estrangeiro; acolher outrem, pois, em sua irreduzível diferença, em sua estrangeiridade infinita, uma estrangeiridade tal que apenas uma descontinuidade essencial pode conservar a afirmação que lhe é própria" (Blanchot, 1969).

Praticar uma pedagogia que faz a apologia do acolhimento e da integração da diferença requer a disposição para pensar de forma crítica e incutir no aluno o pensamento crítico, contrário à reprodução mecânica, ação que segundo Macedo (2017, p.6), se revela urgente e imprescindível: “O pensamento crítico é por definição dialógico e polissêmico, “promíscuo” e híbrido, por assim dizer – isto é, as teorias e os conceitos não só “viajam” sem passaporte, como se polinizam reciprocamente.” Este pensamento híbrido conduzirá a uma abertura a diferentes modos de olhar e encarar a sociedade e o outro, favorecendo o autoquestionamento. A autora desenvolve e afirma que o pensamento híbrido se apoia numa estrutura conceptual autorreflexiva e “indisciplinar”:

*“em permanente autoquestionamento, isto é, assimilação e recombinação de outros modos de olhar e de interrogar a realidade, interrogando-se e interrogando-nos permanentemente, já que “foca uma problemática mais do que um objeto teórico com fronteiras definidas” e porque “expõe e torna permeáveis momentos de rutura, turbulência e incoerência no seio e nas margens de disciplinas firmemente estabelecidas” (Mitchell, 1995 as cited in Macedo).”*

A teoria crítica surge como proposta filosófica no período anterior à Segunda Guerra Mundial, no seio de um grupo de intelectuais da Escola de Frankfurt que defendiam a importância de estudar as relações entre o poder e a transmissão de conhecimentos. Esta teoria, uma vez que se debruça sobre a produção e divulgação de conhecimento terá grande influência na educação e surge na forma de pedagogia crítica, segundo Acaso (2009).

Assim, a pedagogia crítica está relacionada com a relação poder/conhecimento que existe dentro dos espaços educativos, esta defende que o conhecimento divulgado nas escolas tem origem nos discursos culturais dominantes e desta forma reclama uma teoria do conhecimento que esteja em acordo com uma perspetiva política libertadora.

Entende-se como pedagogia crítica ou comprometida aquela que mobiliza o pensamento divergente e no caso do ensino das artes poderá significar a abertura de novas possibilidades de representação gráfica que se tornem na voz única do aluno. bell hooks (2020) descreve a pedagogia comprometida como “(...) uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade nos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização. O foco central da pedagogia comprometida é capacitar estudantes para pensar criticamente.” (hooks, 2020)

Um currículo e uma pedagogia crítica devem ser capazes de destabilizar e denunciar o carácter fabricado das identidades e representações, abrir à descoberta estimulando o inexplorado, o arriscado, até o que inicialmente pode parecer absurdo. hooks (2020) liga o pensamento crítico à abertura, refere que só um “compromisso radical com a abertura mantém a integridade do processo do pensamento crítico e seu papel essencial na educação”.

Giroux (2016) descreve da seguinte forma esta corrente: “O movimento educacional guiado pela paixão e princípio para ajudar os alunos a desenvolver uma consciência de liberdade, reconhecer tendências, capacitar a imaginação, conectar conhecimento e verdade ao poder e aprender a ler tanto a palavra quanto o mundo como parte de uma luta mais ampla por agência, justiça e democracia”.

Segundo Freire (1992), a pedagogia crítica proporciona aos alunos a oportunidade de aprender a partir de uma posição de questionamento – segundo o autor este envolvimento é necessário para chegar à compreensão e a um sentimento de pertença a determinada cultura. No entanto, este processo revela-se mais complexo do que a prática de uma aprendizagem mecânica que visa a mera exibição dos conhecimentos adquiridos, para Freire a pedagogia tem que ser significativa para ser crítica e transformadora. Para adotar esta abordagem o autor refere que é essencial transportar a experiência pessoal do aluno para a sala de aula, isto proporciona aos discentes o estabelecimento de uma relação entre as suas próprias narrativas e relações sociais com o que é ensinado. Este pedagogo afirma que a pedagogia crítica implica uma conceção do conhecimento não apenas como o domínio de habilidades específicas, mas também como uma forma de intervenção - a aprendizagem como base para intervir no mundo. O pensamento crítico promove uma forma de pensar que propõe ver para além do aparente, imaginar um futuro que não se limite a reproduzir o presente.

Paulo Freire vê como um elemento central desta pedagogia a deslocação do foco dos professores para os alunos e o colocar em evidência as relações entre conhecimento, autoridade e poder. Maria Acaso (2009) refere que a educação crítica requer um professor reflexivo. Ao refletir, o professor equaciona a verdade, as suas convicções e as dos alunos, bem como coloca em questão as estruturas de poder, está deste modo a transformar a sua prática educativa numa ferramenta de mudança. McLaren (1997) refere que o professor ao exercer a sua capacidade de pensamento está a assumir um posicionamento que coloca a sua tarefa educativa numa relação com o poder: “a nossa missão não é apenas promover o desenvolvimento de uma linguagem crítica mas também uma linguagem que possa gerar práticas de ensino alternativas capazes de demolir a sintaxis dos sistemas dominantes de inteligibilidade e representação, tanto dentro das escolas como fora delas” (McLaren, 1997, p. 57). Por outro lado, Acaso (2009) lembra que este tipo de pedagogia deseja evidenciar que frequentemente o exercício do ensino está distanciado de um posicionamento filosófico. A pedagogia crítica visa alertar para a renovação da posição do professor dentro do sistema de ensino, já que a separação entre teoria e prática conduz o professor à função de técnico. A este respeito McLaren (1997) é claro ao afirmar que a atividade do professor na sala de aula é uma atividade relacionada com a produção de pensamento.

Evocando outro aspeto, Acaso (2009) refere que: “a pedagogia crítica persegue através da educação, a justiça social e a democratização da sociedade, visto isto, a pedagogia crítica está preocupada em transformar o ensino numa ferramenta política em vez de se preocupar

com receitas para aplicar em sala de aula.” Acaso (2009). A autora entende ainda que a pedagogia crítica promove a consciência crítica no aluno, sendo que isto envolve a aquisição de capacidades para identificar elementos de opressão que fazem parte do meio social e que muitas vezes estão dissimulados.

Segundo a mesma autora, a pedagogia crítica como corrente não tem os seus princípios bem definidos, mas é certo que tem como fim atingir a justiça social através da educação das artes visuais e é igualmente correto afirmar que promove o conhecimento e a análise das representações visuais. Refere ainda que esta abordagem congrega o aprender a ler com o aprender a fazer e desta forma atribui à educação artística um poder político bastante expressivo. Acaso (2009) aponta como conceitos gerais da pedagogia crítica os seguintes:

- Revisão da memória visual nociva;
- Criação de conhecimento visual emancipado;
- Desenvolvimento de uma interpretação dos significados;
- Desenvolvimento da consciência visual crítica;
- Entendimento dos estudantes como uma resistência visual informada;
- Desenvolvimento do currículo visual oculto.

McLaren (1997) também vê a pedagogia crítica como um modo de relacionar poder e conhecimento, reconhece igualmente o seu carácter político e acrescenta a urgência de se realizarem ações educativas que contraponham o discurso nivelador dos media: “no debate educativo atual não se fala da necessidade desesperada das nossas escolas adquirirem uma cidadania alfabetizada na linguagem dos média, capaz de quebrar, contestar e transformar o alarido destes meios de forma a que percam o seu poder de infantilizar a população e deixem de criar sujeitos sociais passivos, temerosos, paranoicos e apolíticos” (McLaren, 1997, p.26).

Segundo Hernández (2012), adotar uma metodologia visual crítica supõe um conjunto de considerações, que este autor elenca:

*“Pensar sobre o visual em termos de significado cultural, práticas sociais e relações de poder em que estão implicadas as imagens e as práticas de visualidade: os modos de ver e de produzir uma visão.*

*Pensar sobre as relações de poder que se produzem e articulam através das imagens e que podem ser favorecidas pelos modos de ver, imaginar e produzir representações.*

*Abordar as representações da cultura visual como discursos que espelhem práticas culturais.”*  
(Hernández, 2012).

Em suma, educar segundo uma pedagogia crítica implica substituir o seguro, o esperado, o conhecido e aceite, capacitando o aluno para colocar a sua identidade pessoal e social em questão, levando-o a refletir sobre questões pertinentes e atuais. A propósito cito Silva (2000): “Favorecei; enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico.”

### **1.5. A Obra de Arte como Recurso na Sala de Aula**

De acordo com Freedman e Stuhr (2004), atualmente a educação artística permite-nos intervir na alteração das relações sociais bem como na transmissão de valores de uma cultura e no conhecimento e favorecimento da compreensão da arte por parte dos alunos.

As artes visuais aportam uma contribuição educativa no domínio da leitura da imagem. Numa cultura saturada de imagens persuasivas, ensinar a ler as imagens/obras de arte como um texto pode revelar-se grande contributo para melhorar as condições de aprendizagem, pois considera-se ser uma ferramenta importante ao auxílio do professor para a motivação dos alunos facilitando a reflexão sobre aquilo que veem e que os rodeia.

A obra de arte permite-nos observar os choques culturais, fragilidades do sistema, transformações simbólicas que se revelam através das obras, transmite sensações, provoca sentimentos e permite que se despoletem interpretações, residindo aqui o seu valor como recurso didático. A análise da obra de arte permite desenvolver uma reflexão sobre a realidade, rever formas de pensar, agir e cooperar no desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos. Hernández (2012) menciona que a opção por selecionar uma ou outra obra de arte deve depender da relevância que se considera ter para o grupo de alunos em causa. Uma vez que:“(…) a relação estabelece-se entre o problema abordado e a experiência subjetiva e social do grupo”. Quer isto dizer que a obra deve convidar à relação com o estudante, responder às suas inquietações e lançar desafios, fundamentalmente incitar ao prazer de fazer parte do processo de ensino aprendizagem. Esta dinâmica requer articular diferentes saberes e solicita a implicação dos sujeitos em todo o processo.

Herbert Read (2020) na sua obra *“Education Through Art”* propõe a educação através da arte para que os alunos possam adquirir capacidade de expressão, comunicação e desenvolvimento de habilidades individuais e sociais possibilitadas pelo recurso a diferentes meios de expressão, mobilização da consciência, criatividade e imaginação. Para Read (2020), uma comunidade deve praticar e desfrutar das atividades artísticas e eventos criativos que reivindicam linguagens artísticas como formas estéticas de comunicação entre os homens. É uma oportunidade para criar marcos que progressivamente acabam por impactar a sociedade, já que a obra de arte é um motor para o desenvolvimento pleno processo de ensino aprendizagem.

A arte reflete a conceção de ideias e valores da sociedade, de modo que educar pela arte supõe de acordo com Eisner (2002) educar com um propósito útil.

Em suma, os diferentes autores consideram importante o recurso à obra de arte como forma de conduzir o aluno a novas experiências que estimulem a capacidade de se expressar artisticamente, conhecendo e apreciando os valores das expressões artísticas que existem.

## **CAPÍTULO 2. Cultura Visual**

### **2.1.O que é a cultura visual?**

Na contemporaneidade a sucessão de diversas transformações sociais e tecnológicas potenciaram o alargamento do já versátil campo de conhecimentos da Educação Artística.

De acordo com Duncun (2020) e Hernández (2012) as mudanças trazidas por este século requerem novas conceções no campo dos conhecimentos e aprendizagens da Educação Artística, uma vez que se verifica que o modelo educativo existente se encontra cada vez mais afastado do conceito que presentemente ainda se nomeia «artes visuais», aproximando-se claramente do termo que veio definir uma nova tendência e que os autores definem como «cultura visual».

A omnipresença das novas tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente a internet, participaram ativamente naquilo que Duncun (2020) refere como a mudança mais radical na forma como perspetivamos a Educação Artística.

Olhar para o ensino das artes a partir da problematização da cultura visual, procura responder à necessidade de questionar e interpretar a sociedade em que hoje vivemos, vê o

ensino das artes segundo uma perspetiva ampliada – “(...) a finalidade da cultura visual na educação das artes é conduzir um questionamento e análise críticas das experiências culturais e dos textos da vida diária” (Eisenhower, 2006).

Para entender de que trata a cultura visual, importa definir como esta se caracteriza, a que se refere? Partimos das ideias de autores que se destacam nesta área e que a descrevem, como Freedman (2006), enquanto algo abrangente que inclui múltiplos aspetos da visualidade com os quais convivemos hoje:

*“Inclui as belas artes, a arte tribal, a publicidade, o cinema e o vídeo, a arte popular, a televisão e outras performances, o desenho e os eletrodomésticos do lar, jogos de computador e design de jogos, e outras formas de produção e comunicação visual.” (Freedman, K. 2006)*

Por outro lado, Duncun (2020) declara que:

*“ A cultura visual é altamente inclusiva. Inclui as chamadas belas artes – pintura, escultura e desenho e imagens vernaculares como a folk art ou selfies. Claro, inclui também os mass media mais populares como filmes, posters de filmes, televisão, publicidade em outdoors, ilustrações em revistas, vídeos jogos, memes e enfim...” (Duncun, 2020, p.5)*

Freedman e Stuhr (2004) entendem que, frente à nova realidade social que se vive hoje, é fundamental uma nova abordagem no ensino, pois mais importante do que a acumulação de conceitos desligados da realidade individual, é a compreensão de quem somos na realidade. A cultura visual ajudará a posicionar o indivíduo na instabilidade da sociedade contemporânea:

*“A cultura visual é uma forma de experiência que liga as pessoas através de diversos mediadores. A variedade e a complexidade das experiências dependem das possibilidades geradas pelas qualidades da forma, nenhuma das quais deve ser excluída da investigação, análise e crítica proporcionadas pela educação artística. Até os objetos e conceitos que se consideravam estáveis estão agora em fluxo. A verdade alterou-se de um ponto de vista epistemológico para ontológico: ou*

*seja, é mais acerca de quem somos do que daquilo que sabemos.” (Freedman e Stuhr, 2004, p.819)*

Hernández (2010) acrescenta que na sua perspetiva a educação artística a partir do entendimento da cultura visual não se foca num conceito com origem na pessoa, mas sim na procura da compreensão da linguagem que transmite os sentidos e as representações do mundo. No entanto, o autor afirma que a criação de conceitos é simultaneamente pessoal e social: “o enquadramento social e pessoal interfere na produção individual da realidade social e origina visões compartimentadas da dita realidade e interpretações semelhantes dos acontecimentos.”, conclui que é na relação pessoa/meio que se concretiza a ideia de cultura visual.

No contexto atual, em que as novas tecnologias aceleram e impactam a divulgação das imagens, Duncum (2020) refere que é fundamental um estudo da cultura visual para compreender as imagens que circulam. Trata-se de educar para a compreensão da visualidade que nos rodeia:

*“(…) cada vez mais servimo-nos das imagens não só para estar informados acerca do mundo, mas também para afirmar o que pensamos, sentimos e quais as nossas crenças no próprio mundo. Esta é uma sinergia poderosa. A revolução visual tem raízes profundas que não vão alterar-se em breve. A cultura contemporânea é em grande parte uma cultura visual. Consiste principalmente em imagens populares e elas vieram para ficar.” (Duncun, 2020, p. 22)*

## **2.2. A importância da Cultura Visual Facilitadora de Uma Compreensão Crítica Das Imagens no Ensino Artístico**

Neste ambiente de capitalismo acelerado que utiliza sobremaneira a disseminação de imagens como sustentáculo e veículo dos intentos comerciais, suscitar a crítica das relações de poder inerentes à visualidade revela-se importante para a formação de um indivíduo esclarecido e crítico, cuja avaliação do mundo se pretende que assente no pensamento próprio e não se limite a seguir numa mesmidade passiva estimuladas pelos meios de comunicação. O entendimento do ensino das artes a partir da análise da cultura visual convoca o ato educativo

que outorga concepções que valorizam a democratização e adotam uma visão pluralista e inclusiva dos diversos grupos sociais e dos indivíduos.

Entendemos que as diversas formas de comunicação visual vieram acentuar a necessidade de uma educação esclarecida para a leitura das imagens: “(...) a noção de compreensão crítica não se baseia em avaliações ou juízos individuais, mas no uso de uma variedade de perspectivas de análise (semiótica crítica, desconstrucionista, intertextual, hermenêutica, discursiva...) dos objetos e sujeitos da Cultura Visual” (Hernández, 2012) . Este autor afirma a pertinência dos estudos da cultura visual uma vez que considera urgente que se opere um reposicionamento pedagógico da educação artística nas sociedades contemporâneas. Refere ainda que há que repensar a ligação entre a educação e as artes, revendo os fundamentos teóricos, epistemológicos, disciplinares e didáticos das práticas educativas artísticas, no sentido de que estas adotem concepções e reflexões mais vastas sobre o sentido da experiência proporcionada por uma visualidade cada vez mais abrangente.

Certamente que as imagens sempre fizeram parte da formação dos jovens, mas Duncun (2020) refere que nunca reclamaram tanta atenção: “ainda que as diversas formas de comunicação visual sempre tenham tido importância para o conhecimento ou diversão, nunca antes na história da humanidade se aproximaram da sua atual importância em informar e formar as mentalidades.” (Duncun, 2020, p. 19). Freedman e Stuhr (2004) também parecem corroborar a perspectiva de Duncun (2020) ao afirmar:

*“A educação artística assente na investigação da cultura visual trata-se de ensinar para a vida e através das artes. Ajuda os estudantes a conhecerem e estudarem as ambiguidades, conflitos, nuances e qualidades efémeras das experiências sociais, muitas das quais agora configuradas através das imagens e objetos de design.” (Freedman e Stuhr, 2004)*

Estes autores acrescentam que é da maior relevância considerar o mundo da arte de um modo não elitista, a arte não está circunscrita a uma esfera de entendidos, as artes são democráticas e devem pertencer à vida de todos:

*“No processo de mudança das artes visuais, as tecnologias avançadas mudaram o que significa ter uma educação artística. No contexto da cultura pós-industrializada, as artes visuais já não podem ser vistas como isoladas da restante cultura, como um produto de poucos e alienados artistas*

*individuais, a trabalhar numa comunidade fechada de museus, colecionadores e galerias.” (Freedman e Stuhr, 2004, p.819)*

Facilitado pelas tecnologias, o contacto com a imagem tornou-se constante, as obras visuais não se encontram confinadas a um espaço onde temos que nos deslocar para ter acesso, elas estão em todo o lado: “os museus e galerias são apenas uma parte, um sítio possível onde contactar com a arte, mas as tecnologias permitiram que as artes visuais e a visualidade se imiscuissem e ocupassem um espaço no nosso dia-a-dia.” (Freedman e Stuhr, 2004).

Freedman (2006) considera que a abordagem da cultura visual é essencial para ensinar no contexto da sociedade democrática em que vivemos hoje. O novo estatuto da cultura visual mostra que as liberdades pessoais não se limitam apenas a questões de liberdade de expressão mas têm que ver com a liberdade de informação em toda uma panóplia de formas visuais requeridas para a criação e expressão do conhecimento individual e social. Atualmente já não se trata apenas de poder falar livremente: as pessoas podem aceder visualmente, apresentar e duplicar, manipular informaticamente e assistir à programação televisiva de todo o mundo; a inteligência artificial cria imagens originais a partir de outras já disponíveis online, encontra semelhanças e transfere recursos estilísticos. As imagens e os objetos da cultura visual são vistos e interpretados imediatamente, formando novo conhecimento e proporcionando a formação de um novo discurso visual acerca da identidade e do que a rodeia:

*“De certa forma, os espectadores completam qualquer obra de arte com base no seu conhecimento prévio e experiências anteriores à medida que constroem significados. Contudo, a cultura visual contemporânea é complexa porque os artistas pós modernos deliberadamente confundem a construção do significado. Estas condições ilustram a importância de ensinar cultura visual como um processo de investigação crítico e criativo.” (Freedman e Stuhr, 2004)*

A arte e a educação artística medeiam crescentemente as relações sociais, nas quais uma série de práticas próprias do discurso visual desempenham um importante papel. Hernández também reflete sobre esta questão e ilustra a sua perspetiva do seguinte modo:

*“(...) as imagens são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer estas metáforas e o seu valor em diferentes culturas, assim como aumentar as possibilidades de produzir outras é uma das finalidades da Educação Artística para a Compreensão da Cultura Visual” (Hernández, 2010, p.170).*

Freedman e Stuur (2004) entendem que na contemporaneidade as imagens que circulam pelos meios digitais concorrem com o espaço escolar como meio formativo, no entanto, as imagens formam e informam com objetivos muitas vezes dissimulados que servem a lógica capitalista e os propósitos comerciais: “as tecnologias digitais contemporâneas promoveram o colapso das fronteiras entre educação e entretenimento. A web e até os noticiários, combinam educação e entretenimento para promover a venda de produtos ou ideias!” (Freedman e Stuur, 2004). “Este *edu-tainment* (combinação de educação e entretenimento) possui qualidades ficcionais que se tornaram parte importante da realidade diária e as qualidades sensuais das imagens são tão sedutoras como didáticas” (Freedman e Stuur, 2004).

Por outro lado, há ainda que considerar que enquanto elementos de uma cultura absorvemos mas também produzimos conteúdo visual, expresso através das aparentemente apolíticas ações diárias como os objetos que escolhemos comprar, as imagens que selecionamos para publicar, etc... - “Enquanto somos moldados pela cultura visual tecnológica, também a moldamos através do modo como nos vestimos, dos brinquedos e música que escolhemos e através de outras preferências.” (Freedman e Stuur, 2004, p.818), estes autores comentam ainda: “somos transformados pela cultura visual mas também temos simultaneamente o poder de a transformar. A linguagem visual, crítica e consciente, pode contribuir para a construção de um novo discurso imagético” (Freedman e Stuur, 2004).

Provavelmente, a noção a destacar será a urgência do entendimento de uma nova conceção do tempo e do espaço em que vivemos, trazendo para o ensino das artes o novo mundo que acontece agora, não no futuro mas já: “o tempo perdeu a sua linearidade pura, o espaço parece expandir-se e contrair e os limites tornaram-se difusos. Talvez o mais importante seja que a cultura visual pós-moderna torna imperativa uma conexão que mina o conhecimento como tradicionalmente ensinado na escola. Envolve interação entre as pessoas, culturas, modos de representação e disciplinas.” (Freedman e Stuur, 2004)

### 2.3. Construção da identidade nos jovens a partir da cultura visual

Partindo do pressuposto de que a cultura é pensada e defendida como um património em permanente elaboração coletiva, os bens materiais e simbólicos criados dentro dessa mesma cultura são transportados para o quotidiano social e interferem diretamente no modo como nos relacionamos com os outros e como nos constituímos enquanto sujeitos. No momento em que o aluno está perante uma imagem e é conduzido a imitar uma opinião, ativa os seus referenciais e é com base nestes que cria novas visibilidades e conceitos que alargam a sua visão do mundo, conhecer e contactar com as imagens da cultura é portanto algo fundamental para a formação do indivíduo.

Hernández (2010) afirma que a arte como parte da cultura visual atua como mediador cultural das diversas representações sociais, tais como a beleza, o corpo, a paisagem, o poder, etc. O autor também considera que a arte e os objetos da cultura visual possibilitam ao ser humano a construção de uma relação com as obras materiais de cada cultura. O autor acrescenta que para além do enunciado: “(...) a cultura visual tem contribuído para que os indivíduos *fixem* representações sobre si mesmos, o mundo e a sua forma de pensar” (Hernández, 2010). No seu entender, a importância da cultura visual está em mediar o modo como o ser humano se vê e se retrata e conseqüentemente desenvolve a capacidade de construir mundo. Possibilita ao ser humano uma visão para além da sua experiência pessoal através dos objetos e acontecimentos que constituem a realidade. Desta forma, a cultura visual contribui para a construção da consciência pessoal e social, no sentido em que através da produção de significado estético e visual ajuda a formar a experiência do ser humano. Segundo o mesmo autor:

*“um aspeto fundamental da cultura visual é que não existe envolvimento sociocultural que possa assumir-se independente do modo como os seres humanos utilizam os significados e os meios tecnológicos e comunicacionais mediante dos quais cada um constrói a sua subjetividade e a sua vida mental. Pode dizer-se que num processo que funciona em espiral, a identidade é influenciada pelo modo como os indivíduos se servem dos significados e recursos do seu entorno social.”*  
(Hernández, 2010)

Freedman (2006), apoiando-se no pensamento de Lacan (1977) indica que a criação do eu se baseia na aquisição de determinadas características que são transmitidas ao sujeito através da representação simbólica. Os efeitos das imagens são de tal modo impactantes que fazem parte do conceito que o indivíduo já possui em si, e inclusivamente, dão forma à noção de individualismo. O indivíduo apropria-se das características das representações visuais e adota-as como representações de si mesmo. Nesta perspetiva a autora conclui que o indivíduo pode ser manipulado através das imagens: “a influência da cultura visual na identidade acontece a nível pessoal e comunitário. Vários aspetos da identidade pessoal são feitos de muitos pedaços culturais. A cultura é uma *collage* de muitas identidades culturais selecionadas e traduzidas continuamente.” (Freedman e Stuhr, 2004).

Provavelmente, as pessoas mais influenciadas pela cultura visual são as crianças e os jovens. Por motivos que abaixo serão explanados, os jovens são mais permeáveis a esta influência não apenas devido à fase de desenvolvimento em que se encontram, mas também porque a imagem domina a contemporaneidade e tem uma presença constante nas suas vidas, essencialmente através dos meios digitais: “presentemente, experienciamos a tecnologia como realidade e apropriamo-nos da cultura visual como uma experiência de vida transformando-a em atitudes, acções e até consciência.” (Rushkoff, 1994, as cited in Freedman e Stuhr, 2004).

Como se constrói a identidade dos jovens no contacto com as imagens? Convictos de que uma forma de poder se expressa através delas, verificamos que os jovens assistem aos discursos produzidos nessas imagens, encarados muitas vezes de forma inofensiva, pouco conscientes de que estes têm uma forte influência na construção da sua identidade: “a cultura visual forma os indivíduos (mesmo quando estes não têm consciência desta aprendizagem) e, neste processo o indivíduo recria-se através do encontro com a cultura visual” (Freedman e Stuhr, 2004). As imagens não só direccionam o olhar, como contribuem para construir um determinado conhecimento. Freedman e Stuhr (2004), sobre esta ideia, são perentórios ao afirmar: “a cultura visual afeta o conhecimento e a construção da identidade nos jovens, forma a sua sensibilidade estética” (Freedman e Stuhr, 2004, p.821), e acrescentam: “os estudantes transferem para as suas vidas os códigos sociais, linguagem e valores da cultura visual”. (Freedman e Stuhr, 2004, p. 821).

Segundo Freedman (2006) os discursos presentes no meio social baseiam-se em símbolos visuais e utilizam-nos para veicular três ideias: quem temos que ser ou não ser, o que temos que comprar e em quem devemos votar. A partir dessa afirmação, a autora conclui que podemos dizer que a cultura visual está profundamente relacionada com os processos de

construção da identidade. A autora desenvolve a ideia dizendo que os efeitos das imagens enformam o conceito que o indivíduo tem de si mesmo, este apropria-se das representações visuais de tal modo que se transformam em representações de si próprio.

Dado o enunciado, pode concluir-se que as imagens manipulam e formam através dessa manipulação. Os autores continuam e expor a sua ideia e acrescentam que os estudos a partir da análise crítica da cultura visual potenciam a capacidade do indivíduo para ler as características niveladoras das imagens: "(...) as dicotomias presentes na formação inicial de conceitos são superadas, a complexidade dos conceitos torna-se cada vez mais aparente, as categorias dissolvem-se, as distinções duras e rápidas tornam-se menos discretas. Neste nível de compreensão, as oposições tornam-se dualismos (dois lados da mesma moeda), avaliam-se múltiplas perspetivas e as simplificações excessivas (como os estereótipos) são substituídas por outras mais complexas. (Freedman e Stuhr, 2004).

Concluimos esta ideia com a referência a Acaso (2009): "numa época pós-moderna onde a identidade não é herdada mas construída, aprender a desconstruir tanto o imaginário pessoal como o coletivo, resulta numa ferramenta fundamental para ser eu e deixar de ser aquilo que os demais querem que seja".

## **CAPÍTULO 3. A Identidade Pessoal**

### **3.1. Discutir a Identidade**

"Pois, de facto, na selva oficial da existência humana, não há sensação de estar vivo sem um senso de identidade " (Erikson, 1968, p.130)

A identidade é um termo complexo e um assunto interessante para as mais variadas áreas científicas: todas elas procuram melhor definir e acrescentar conhecimento ao estudo deste conceito. Pode dizer-se que a identidade fornece uma forma de orientação, funcionando como uma lente que ajuda a atribuir sentido e foco a determinadas características em detrimento de outras (Oyserman, 2007, 2009a, 2009b, as cited in Sprinthall e Collins, 2003, p. 69).

Erikson (1968) utiliza por vezes o termo identidade para definir o que outros autores chamam autoconceito. Na realidade, segundo Leary e Tangney (2012), o termo identidade também pode ser entendido como uma forma de dar sentido a determinados aspetos que fazem parte do autoconceito. Não cabe neste trabalho abordar todas as dimensões da identidade; a nossa análise recairá assim sobre a perspetiva da psicologia desenvolvimentista em contraponto com uma visão sociológica, com foco na identidade pessoal na adolescência. Parece-nos importante convocar estas duas perspetivas uma vez que a identidade pessoal tem uma relação estreita com a identidade social. Esta é formada no contacto com o outro e o autoconceito é muitas vezes gerado no seio do grupo a que o indivíduo pertence:

*“ A tarefa de estabelecimento da identidade insere-se perfeitamente no seio das suas relações e atividades diárias. Os diferentes contextos constituídos pela família, amigos, professores, comunicação social e mundo do trabalho, levam os adolescentes a desempenhar novos papéis e a descobrir novas imagens de si próprios.”  
(Sprinthall e Collins, 2003, p. 150).*

Podemos dizer-se que a identidade é algo inerente à espécie humana, possibilitando aos seres humanos a sua construção como sujeitos no mundo social. Alguns autores como Brewer & Roccas, 2001; Hogg, 2003, as cited in Leary e Tangney, 2012, p. 74, referem-se frequentemente aos termos identidade pessoal e identidade social ou coletiva. A identidade social, como a define Tajafel (1981), envolve a perceção de que o indivíduo é membro de um grupo e que se constrói assumindo um sentimento de pertença a determinados grupos e de distanciação em relação a outros. Tajafel, as cited in Leary e Tangney, 2012, p. 74. A identidade pessoal refere-se ao conceito que alguém tem da pessoa que realmente é, incluindo um sentimento subjetivo de continuidade ao longo do tempo e em diferentes contextos; é também referida como autoconceito pela literatura científica da psicologia do desenvolvimento. Leary e Tangney (2012, p. 74).

Como observámos, a construção da identidade não está desvinculada da perceção que temos da sociedade e do meio onde nos movemos, é no espaço de interação com a cultura que criamos códigos significativos da expressão individual e não menos verdade, as personalidades individuais contribuem claramente para a criação de novos códigos culturais:

*“O eu não é uma entidade passiva, determinada por influências externas; ao forjar as suas identidades, independentemente de quão locais*

*sejam os contextos específicos da ação, os indivíduos contribuem para (e promovem diretamente) as influências sociais que são globais nas suas consequências e implicações.”*  
(Giddens, 2002).

Stuart Hall (2020) aponta os integracionistas simbólicos G.H. Mead e C.H. Cooley, como os investigadores que, no campo da sociologia, postularam a ideia de que existe uma relação interativa entre a identidade, o eu e a sociedade. Com base neste pensamento, afirma-se que o sujeito possui uma formação interior, designada “eu real”, mas a sua modificação e concretização acontece na interação com a cultura. A identidade, encarada nesta perspetiva sociológica, situa-se no espaço entre dois mundos - o exterior e o interior. Simultaneamente, o sujeito projeta-se nos valores de determinada sociedade e apodera-se dos significados e valores desse mesmo meio. Assim, a identidade serve de ligação, de ponte, entre o sujeito e a realidade em que habita.

A identidade que se adota ao desempenhar determinado papel na sociedade é frequentemente associada ao indivíduo, quase como se de uma característica pessoal se tratasse. A identidade de papéis depende da existência do outro para que se consiga realizar e completar, como por exemplo a identidade que se assume quando se desempenha o papel de aluno, filho ou professor.

Giddens (2002) afirma que o indivíduo está em permanente processo de escolhas, constantemente levado a fazer opções, não apenas relacionadas com o estilo de vida ou com a sua aparência, mas sobretudo com o rumo que pretende para a sua vida e para as relações. Como consequência da exposição a múltiplas referências sociais fruto do convívio pessoal, decorrentes de informação divulgada pelos media ou de leituras que vai fazendo, o indivíduo acaba por ficar sujeito a uma constante autorreflexão que o leva a pôr em causa a pertinência das suas escolhas. Assim, o autor considera que o ser humano se transformou num projeto em permanente construção, de tal forma que para desenvolver uma identidade coerente terá que ser capaz de construir uma narrativa própria: “a identidade de uma pessoa não se encontra no comportamento nem – por mais importante que seja – nas reações dos outros, mas na capacidade de manter em andamento uma narrativa particular.” (Giddens, 2020).

No seu estudo acerca da identidade e juventude, Ito, Mizuko et al (2008), contrastam as ideias de Giddens com a perspetiva de Foucault, encetando um diálogo entre os dois autores que nos parece enriquecedor para esta discussão. Assim, estes autores apontam algumas diferenças evidentes: o que Giddens considera uma forma de libertação é visto por

Foucault como outra forma de exercer um poder disciplinatório. Foucault argumenta que quem somos, ou a percepção que temos de nós mesmos está longe de ser uma questão de escolha pessoal, pelo contrário, é o produto de formas subtis de “governança” que são características das democracias liberais modernas. Foucault considera que, comparando com épocas anteriores, atualmente o poder sobre o indivíduo exerce-se de outra forma - já não está centrado nas autoridades, regulado por instituições como o governo ou a igreja, é um poder que se encontra disperso pelas relações sociais. Esta situação leva a que os indivíduos se autorregulem de modo a garantir que os seus comportamentos são considerados aceitáveis perante determinadas normas sociais.

Enquanto o primeiro autor refere que o indivíduo é conduzido a um processo autorreflexivo, Foucault encara este movimento como um sistema de autocontrolo e autovigilância. O projeto do “eu” de Giddens é reformulado por Foucault e entendido como autovigilância; já no que respeita ao autocuidado, que Giddens considera positivo, é entendido pelo segundo autor como uma forma de confissão reinventada, já que, afirma, o indivíduo é constantemente solicitado a responder por si próprio e a ser objetivo acerca da sua identidade.

A escola no presente, é um ambiente multicultural, fervilhante de personalidades e acontecimentos diversos, deste modo, permite ao indivíduo a experiência e observação da vida sob diversos aspetos, como o social, cultural e afetivo. Este parece-nos ser um lugar privilegiado para colaborar e influenciar na formação da identidade, uma vez que na interação com os pares e adultos de outras gerações, o jovem constrói uma visão mais ampla e diversa do meio social e recolhe informação para acrescentar ao seu projeto pessoal ainda em construção.

“De facto, é o potencial ideológico de uma sociedade que mais apela ao adolescente que está ansioso para obter a aprovação dos colegas, para ser reconhecido pelos professores e para ser inspirado por “modos de vida” estimulantes” (Erikson, 1968, p. 130). O adolescente em contexto escolar dispõe da possibilidade de assumir e experimentar diversos papéis que poderão ser úteis para o ajudar a gerir a volatilidade das experiências vividas hoje em sociedade. “A tarefa de estabelecimento da identidade insere-se perfeitamente no seio das relações e atividades diárias. Os diferentes contextos constituídos pela família, amigos, professores, comunicação social e mundo do trabalho, levam os adolescentes a desempenhar novos papéis e a descobrir novas imagens de si próprios.” (Sprinthall e Collins, 2003, p.150).

### 3.1.1. Identidade enquanto problema central na adolescência

“Costuma dizer-se que a adolescência começa com a biologia e termina com a cultura” (Sprinthall e Collins, 2003, p. 191)

“Pois, de facto, na selva oficial da existência humana, não há sensação de estar vivo sem um senso de identidade “ (Erikson, 1968, p.130)

Nem sempre a adolescência foi encarada como um período distinto do desenvolvimento humano. No passado, as crianças eram vistas como adultos em menor escala e cedo eram empurradas para as tarefas laborais próprias da vida adulta. Foi necessário que os adultos reconhecessem esta fase do desenvolvimento como uma etapa com características e manifestações próprias para que se iniciasse o desenvolvimento de um pensamento acerca da adolescência e conseqüente categorização como estágio do crescimento humano.

Hoje, a sociedade adulta vê a adolescência como um período do desenvolvimento humano em que ocorrem diversas alterações no plano físico e psicossocial que conduzem à formação da identidade. Erikson (1968), autor de referência no estudo deste período, “defende a ideia de que a adolescência consiste no processo de formação da identidade” (Sprinthall e Collins, 2003, p. 201) O autor, identifica a adolescência como um tempo em que ocorre uma “crise de identidade” que, em reflexo do contexto social das sociedades modernas, se vê hoje dilatado. O período que decorre da infância ao momento em que o indivíduo inicia o seu percurso laboral estendeu-se e assim, a fase da adolescência prolonga-se cada vez mais, tornando-se quase um estilo de vida que medeia a infância e a idade adulta.

Por fim, Erikson entende a adolescência como um período crítico na formação do indivíduo, etapa em que os jovens vencem as incertezas e se tornam mais autoconscientes das suas forças e fraquezas, adquirindo mais confiança nas suas qualidades individuais e cimentando uma noção de eu. Sprinthall e Collins (2003) também concordam com a ideia de turbulência associada a esta fase da vida: “o núcleo da tempestade não são apenas as transformações hormonais – ou sexuais, ou físicas: trata-se da tarefa de conjugar todas estas alterações com as expectativas incertas e esperanças sobre o futuro, de modo a formar um auto-conceito coerente – uma identidade.” (Sprinthall e Collins, 2003, p. 206)

Considera-se que, durante a adolescência, surgem enormes mudanças a nível cognitivo, físico e social e estas conduzem a um questionamento permanente dos jovens sobre quem são, quem ambicionam ser e que papel virão a desempenhar na sociedade. Erikson (1968) e James Marcia (lido em Sprinthall e Collins, 2003) sustentam a nossa abordagem à noção de identidade no contexto da adolescência, encarada do ponto de vista da psicologia desenvolvimentista.

Erikson (1968), a partir de uma divisão clássica por idades e estágios, afirma que o desenvolvimento psicológico do indivíduo percorre oito estágios de desenvolvimento psicossocial dos quais a adolescência é o quinto; contudo, este progresso não ocorre desligado do ambiente em que o indivíduo cresce, mas processa-se em interação com o mesmo. O autor formula assim um dos conceitos mais importantes do seu pensamento: a ideia de epigénese. Todos os estágios de desenvolvimento estão inter-relacionados e caracterizam-se pela presença de um conflito emocional, cuja superação permite a progressão para o estágio seguinte.

Na fase da adolescência vive-se uma atmosfera de crise em que se questionam valores, ideais, carreira futura e identidade sexual. O autor afirma que o conflito mais relevante neste período é o que se opera entre a identidade e uma confusão no desempenho de papéis; ao conseguir superar este conflito, assume-se que o adolescente desenvolveu “o sentido de unidade e identidade que a pessoa verdadeiramente sente” (Sprinthall e Collins, 2003, p. 202), uma capacidade que lhe permite evoluir para a vida adulta. Erikson (1968), entende o período da adolescência como uma “moratória psicológica”, no sentido em que considera que se abre espaço para uma espécie de tempo alargado para que neste hiato o indivíduo possa explorar diferentes identidades e assim, experienciar e assumir os riscos próprios desta experiência.

Apesar das questões ligadas à incerteza de papéis a assumir na idade adulta e das transformações hormonais associadas a esta fase do crescimento, este pensador afirma que os adolescentes de hoje parecem mais preocupados em criar uma subcultura do que em viver a adolescência como um período transitório ou como uma formação inicial da identidade futura.

O autor refere ainda que os adolescentes precisam sobretudo de tempo, um tempo e espaço físico e psicológicos que lhes permitam integrar as características identitárias próprias das fases da infância (que ainda possuem mas que agora estão presentes em maior escala), caminhando assim em direção a um desenvolvimento pessoal da identidade. “Para construírem uma ideia coesa de si próprios, temporariamente superidentificam-se com os

heróis de grupos e multidões a ponto de uma perda aparentemente completa de individualidade” (Erikson, 1968, p. 132).

Durante a adolescência, de forma ambivalente, os jovens anseiam por tomar as suas decisões e por fazer escolhas, mas simultaneamente sentem-se inibidos pelo medo de realizarem atividades que os exponham ao ridículo ou evidenciem a sua falta de confiança: “estão por vezes morbidamente, muitas vezes curiosamente, preocupados em como surgem aos olhos dos outros relativamente àquilo que sentem que são...” (Erikson, 1968). Giddens (2002) reflete sobre este assunto, acrescentando: “a vergonha afeta diretamente a autoidentidade porque é essencialmente a ansiedade sobre a adequação da narrativa por meio da qual o indivíduo sustenta uma biografia coerente”.

Partindo do pensamento de Erikson, James Marcia acrescenta uma perspetiva diferente a esta discussão, uma vez que se foca na questão da adolescência como um período de “crise de identidade” - fase em que o jovem tem que considerar potenciais escolhas de vida e eventualmente comprometer-se ou fazer um investimento emocional em determinadas decisões. Baseando-se numa pesquisa, James Marcia elaborou uma proposta “sobre os desfasamentos sistemáticos que ocorrem durante a formação da identidade” (Sprinthall e Collins, 2003, p. 210). Como resultado, o autor entendeu agrupar em quatro estágios as diferentes fases de formação da identidade. Marcia realizou este estudo, assente num conjunto de entrevistas por si realizadas a jovens estudantes no período da adolescência, com o objetivo de testar empiricamente a teoria de Erikson. Para este autor, a adolescência é vista como uma etapa de compromisso com uma identidade, e isto implica uma afirmação nas múltiplas dimensões da vida. Marcia propõe, na sequência do trabalho que realizou, o acréscimo de duas fases intermédias entre os extremos identidade/difusão de identidade anteriormente propostos por Erikson.

A primeira fase identificada por Marcia é a *Difusão da Identidade*; nesta fase, a relatividade impera, o indivíduo mostra-se descentrado, sem uma unidade coesa que o identifique. “Nenhuma das áreas de gratificação pessoal é posta de parte; todas as coisas são possíveis.” (Sprinthall e Collins, 2003, p. 210). Na segunda fase, identificada como *Insolvência Identitária*, o indivíduo mostra-se submisso à orientação do outro e assume o papel sugerido pelas figuras de autoridade que reconhece. Evita afirmar-se e parece denotar receio de assumir a responsabilidade inerente à liberdade. Estes indivíduos também não estão comprometidos com uma ocupação nem defendem princípios ideológicos de sua livre escolha mas os impostos pelos pais. Uma terceira fase, classificada como *Moratória da Identidade*,

compreende que esta moratória surge como resultado de uma decisão refletida do jovem fazer uma pausa nas suas ocupações normais. Esta pausa tem o sentido de permitir ao jovem que ainda não estabeleceu objetivos ocupacionais nem ideológicos, passar por um período de reflexão. O indivíduo experimenta nesta etapa uma multiplicidade de experiências que lhe permitirão um conhecimento mais consciente do eu. A quarta fase, *Realização da Identidade*, é a última fase e tem como propósito o atingir de uma identidade realizada. Erikson afirma a este propósito: “a confiança crescente de que a capacidade do indivíduo para manter uma identidade e uma certa continuidade externa está em consonância com a identidade e a continuidade do que ele significa para as outras pessoas” (Sprinthall e Collins, 2003, p. 214). Nesta fase, tanto o processo de autoidentificação se cimenta, como o reconhecimento de uma determinada identidade é feito pelos outros.

Marcia no seu estudo, chega a uma conclusão que se afigura importante: o que se pode classificar como identidade realizada contém em si mesma um tumulto de questões pessoais, confrontos mas também a aquisição de capacidades para tomar decisões. O autor considera importante que o adolescente consiga construir uma identidade sólida nesta fase do desenvolvimento, para assim evitar crises cíclicas ao longo da vida que podem resultar em comportamentos desviantes ou antissociais.

Desta forma, a adolescência é também encarada como um estágio de transição, mais uma questão de “vir a ser” do que “ser”. Ainda segundo Marcia, o dilema principal dos adolescentes é lidar com o que virão a ser, principalmente no que respeita à ocupação profissional e às relações. As suas experiências atuais só têm algum significado e utilidade da perspetiva em que os ajudam a superar a crise e a seguir em frente.

Muito embora estas divisões em estágios, realizadas pelos dois autores, possam parecer demasiado rígidas, tanto Erikson como Marcia são unânimes ao afirmar que os estágios que definem são universais, embora também reconheçam que se possa questionar a adolescência como uma fase própria do desenvolvimento humano pois, em períodos históricos mais antigos ou noutras culturas, esta categoria não existe. No entanto, como a maioria das teorias desenvolvimentistas, estas aproximações são normativas.

### 3.1.2. A Identidade Adolescente na Pós-Modernidade

“A adolescência é um regenerador vital no processo de evolução social, pois a juventude pode oferecer a sua lealdade tanto para a conservação daquilo que continua a parecer verdadeiro como para a correção revolucionária daquilo que perdeu significado regenerativo”.

Erikson (1968)

Procuraremos fazer um enquadramento dos traços da identidade adolescente na pós-modernidade começando por referir como característica deste período o apagamento do social para um sublinhar do individual.

Desta forma, observa-se que a sociedade pós-moderna é o ambiente para indivíduos competitivos e em constante conflito, observa-se uma aniquilação do corpo social numa sociedade formada por unidades individuais. Pelo enunciado, pode afirmar-se que na época pós-moderna a noção de identidade alterou-se e cresceu um discurso promotor de subjetividade.

Atualmente, nas sociedades contemporâneas ainda pairam ecos de muitas questões levantadas pelo pós-modernismo, tais como a pluralidade e fragmentação dos discursos; uma conceção do sujeito individualizado e desenraizado; a subjetividade e os fenómenos da sociedade globalizada, cada vez mais saturadas de imagens; consumo exacerbado; tecnologias e cultura de massas.

Jameson (2020) nota que o avanço tecnológico, a omnipresença da imagem, do vídeo e da propaganda, a presença de novas tendências no cinema, de mudanças notórias na arquitetura, na literatura, etc., apontaram novos paradigmas para o entendimento da própria sociedade capitalista, entre elas a de interpretar uma sociedade em que a imagem se sobrepõe às coisas, em que os indivíduos se veem imersos na ideia de “presente perpétuo” (Jameson, 2020).

Como acima se refere, a ideia de identidade transformou-se profundamente, deixa de ser algo que se assume como estável ao longo da vida para ser vista como um organismo maleável que permite ao indivíduo construir-se e reconstruir-se permanentemente ao longo de toda a vida, num processo de constante transformação. Hall (2020) reitera que:

*“Esta conceção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade*

*tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas múltiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem cruzar-se ou ser antagónicas. As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.”*  
(Hall, 2020)

No entanto, quando Hall se refere ao sujeito pós-moderno, o autor afirma que este já não possui uma identidade estável, o que antes era imutável está agora em permanente mudança, nas suas palavras – *fragmentado*. O que antes era unificado, compõe-se agora de múltiplas referências que podem até conduzir a identidades antagónicas ou pouco resolvidas. A sociedade e as suas estruturas alteraram-se e isto refletiu-se na estabilidade do sujeito, não tendo agora referências estáveis e permanentes a que se colar. “O próprio processo de identificação através do qual nos projetamos nas nossas identidades culturais tornou-se mais provisório, mais variável e mais problemático.” (Hall, 2020).

É neste cadinho que se funde o sujeito pós-moderno, uma criação volátil, formada e transformada pelas oscilações dos referentes culturais: “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em redor de um “eu” coerente” (Hall, 2020). Assim, a identidade unificada considera-se agora uma fantasia, verifica-se que o sujeito é sim caracterizado por um cambiante de identidades que se vão alterando à medida que os sistemas de significação e representação cultural também se alteram e multiplicam:

*“Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.”*  
(Hall, 2000)

### **3.1.2.1. Quem são e como aprendem os jovens da geração Z?**

O termo geração é uma generalização que não atenta às particularidades individuais, e sim indica o agrupamento por décadas de nascimento dos diferentes indivíduos da população mundial; deste modo, a classificação dos adolescentes alvo deste estudo é feita pela palavra

geração por motivos meramente funcionais. A divisão por gerações é uma importante ferramenta para facilitar aos investigadores a realização de estudos que investigam as mudanças sociais ao longo dos tempos, permitindo observar de que forma diferentes experiências formativas interagem com os ciclos de vida e de crescimento das populações.

A geração Z refere-se aos que são hoje adolescentes e jovens adultos, nascidos no final da década de noventa do século passado. Esta geração caracteriza-se principalmente por nunca ter vivido sem acesso à internet e por ter crescido rodeada por dispositivos digitais. Considera-se que estes jovens já nascem ligados às novas tecnologias e como consequência natural, assume-se que possuem um saber básico para operar com as mesmas – conceito que está na base da expressão *nativos digitais* de Prensky (2001). Esta geração vive num mundo híbrido em que age e comunica simultaneamente através das práticas digitais e de práticas convencionais utilizadas nas relações intersociais.

Apesar da tese de Prensky ter tido algum eco, atualmente alguns investigadores consideram que a geração Z ainda precisa de adquirir conceitos que promovam uma aprendizagem que se sirva das tecnologias com o objetivo de desenvolver determinado conhecimento específico. Segundo os autores (Bennett, Maton y Kervin 2008; Bennett y Maton, 2010, as cited in Fajardo 2016), na revisão dos estudos que efetuaram acerca das competências digitais dos jovens, concluem que a sua atividade digital se limita ao acesso a informação e comunicação via internet e dispositivos móveis. Outras atividades, que também estão dentro do âmbito da web, como a criação de conteúdos com sentido ou publicação de informação, têm uma expressão muito variável no seio desta mesma geração.

As competências digitais não se resumem ao uso instrumental de meios tecnológicos, para atingir um domínio destas capacidades é igualmente importante compreender e dominar a linguagem codificada característica da cibercultura. Segundo o “Quadro de Referência Europeu sobre Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida” (Comissão Europeia, 2006), a competência digital envolve:

*“a capacidade de investigar, coligir e processar informação e usá-la de maneira crítica e sistemática, avaliando a pertinência e distinguindo o real do virtual, mas reconhecendo as ligações. Os indivíduos devem ser capazes de utilizar as ferramentas para produzir, apresentar e compreender informações complexas, e de aceder, pesquisar e usar serviços baseados na Internet. Deverão também ser capazes de usar as TIC para*

*apoiar o pensamento crítico, a criatividade e a inovação “.*

Entende-se que as aptidões dos jovens da geração Z na área das TIC podem ser potenciadas de acordo com a abordagem do professor em sala de aula. Este poderá atuar como um agente mediador e instigador da aprendizagem, promovendo situações de ensino que visem o desenvolvimento das competências necessárias para a construção de significados. Muito embora o processo de aprendizagem possa beneficiar da mediação tecnológica, a inter-relação entre os diferentes indivíduos continua a ser relevante e fundamental. Ao desenvolver no aluno a capacidade de utilizar os recursos digitais para desenvolver pensamento e um discurso eficaz e fluente, o professor capacita-o para um melhor desempenho nos diferentes contextos da sua vida e potencia a sua capacidade de atuar como criador e consumidor crítico e informado dos conteúdos publicados digitalmente. A voracidade das publicações digitais é tal que o sujeito mais desatento pode facilmente ser “arrastado” para uma narrativa que lhe foi imposta e não por si conscientemente escolhida.

Cilliers (2017) refere no seu artigo que alguns investigadores mostraram que os cérebros da geração Z possuem uma constituição diferente dos cérebros das gerações anteriores. Esta mutação não se verificou por motivos genéticos, mas sim devido aos diferentes estímulos oferecidos pelo ambiente externo: “os cérebros da geração Z ligaram-se a imagens visuais complexas e, como resultado disto, a parte do cérebro responsável pela capacidade visual é mais desenvolvida, tornando as formas visuais de aprendizagem mais eficazes” (Rothman, 2016, as cited in Cilliers, 2017).

Este autor concluiu ainda que estes jovens não gostam de palestras ou exposições orais, mas manifestam um gosto especial por jogos interativos, projetos colaborativos e desafios. Como se mencionou, os jovens da geração Z pensam graficamente, ou seja, de modo *rizomático*, estabelecendo constantemente ligação entre os diferentes assuntos, capacidades adquiridas no contacto diário com o hipertexto.

## CAPÍTULO 4. Corpo/corporeidade

### 4.1. Imagem Corporal

“Se é inegável que o ideal da esbelteza gera um processo de homogeneização da aparência, os caminhos que levam até ele são cada vez mais heterogêneos.” (Lipovetsky, 2014)

O que se entende por imagem corporal? Esta é a imagem do corpo, o modo como o indivíduo e a sociedade encaram o corpo no sentido visual. Este conceito já foi objeto de reflexão por parte de inúmeros críticos e pensadores. Segundo o estudo de Frois et al (2011), para autores como Meur (1989) e Coste (1992), os termos imagem e esquema corporal representam funções diferentes, mas dependendo da situação, podem distanciar-se ou aproximar-se; por outro lado, Fischer (1990), Hart (2003), Schilder (1999) e Tavares (2003), entendem que a imagem corporal é um conjunto composto pelas percepções do indivíduo sobre si mesmo e pela relação que ele estabelece com os outros. Assim, outras funções - como o esquema corporal, a lateralidade e as noções de espaço e tempo – fariam parte do que se considera como imagem corporal.

Para Schilder (1977, as cited in Secchi et al, 2009) “a imagem corporal é um conceito capaz de operar com as três estruturas corporais: estrutura fisiológica, responsável pelas organizações anatomofisiológicas; estrutura libidinal, conjunto das experiências emocionais vividas nos relacionamentos humanos; e estrutura sociológica, baseada nas relações pessoais e na aprendizagem de valores culturais e sociais.” O mesmo autor citado por Secchi et al (2009) refere que a experiência com a imagem do próprio corpo tem uma relação com a experiência de terceiros com os seus corpos. Assim, pode dizer-se que para compreender as questões ligadas à imagem corporal na sociedade deve observar-se a imagem corporal individual e as inter-relações entre as diversas imagens corporais.

Frois et al (2011) acrescentam que a imagem corporal não é fixa e imutável, à medida que o indivíduo cresce e acumula experiências a noção da imagem do corpo redesenha-se: “as imagens do corpo vão sendo construídas e reconstruídas ao longo da vida do indivíduo, imbuindo-o de significações a partir das vivências que outras referências lhe apresentam.” Os mesmos autores são claros quando afirmam que a imagem corporal está ligada à construção do processo identitário no adolescente já que a imagem que o indivíduo tem de si próprio

nasce em simultâneo do conceito que possui das partes que o constituem, da sua aparência e da percepção que tem de como os outros o vêem.

Considera-se que a imagem corporal é uma das grandes preocupações que assola a adolescência. “A maior parte dos adolescentes refere que as características físicas e a aparência constituem alguns dos problemas que mais os preocupa” (Sprinthall e Collins, 2003, p. 75). Ainda a construir a sua autoconfiança e autoimagem, o adolescente encontra-se e de certo modo dependente das opiniões do outro para formar ou validar a sua opinião:

*“(...) os estereótipos acerca da imagem do corpo e as normas culturais sobre a atração exercem grande influência na percepção que os adolescentes têm do seu próprio corpo. Estes padrões de atração são transmitidos pela família, pelos colegas e pela sociedade em geral, muitas vezes de maneiras bastante subtis. A sociedade e a cultura condicionam cada um de nós a considerar certas características físicas e certos traços de personalidade como mais, ou menos atraentes” (Sprinthall e Collins, 2003, p. 74)*

A procura por uma imagem corporal consensual nesta fase da vida assume uma importância preponderante, uma vez que segundo Aberastury & Knobel (1981, p. 64, as cited in Frois et al, 2011) o desejo de se ter um corpo diferente daquele que se possui é grande e todas as mudanças físicas e hormonais próprias desta fase conduzem a um ajustamento estrutural. O indivíduo deixa de ter um corpo de criança e passa a adquirir características que o identificam ao corpo do adulto. A imagem corporal tem que se redefinir para se ajustar às novas necessidades do adolescente: Osório (1989) nota que o desagrado do adolescente pelo seu corpo é próprio da estranheza e da ansiedade que sente face a estas mudanças: “é reconhecida a insatisfação dos adolescentes com sua aparência física. A percepção das constantes mudanças ocorridas no corpo é a responsável pela frequência com que ocorrem os sentimentos de estranheza do próprio self na adolescência.”

Embora as alterações físicas próprias desta etapa do crescimento transportem consigo alguma insegurança, o que realmente importa neste trabalho é refletir acerca dos juízos de valor que os adolescentes dirigem ao seu corpo e à sua aparência. De que forma estão conscientes da influência do entorno social sobre estas avaliações? “Que tipo de efeitos terá o conhecimento dos fortes estereótipos culturais na noção do ego, na infância e na adolescência?” – pergunta colocada por Sprinthall e Collins (2003), cuja resposta nos

interessa perseguir e acrescentar a questão: Que tipo de efeitos têm os estereótipos culturais no modo como o adolescente sente e representa graficamente o corpo? Interessam-nos questões que se destinem a melhor compreender e trabalhar com a corporeidade do adolescente que está em plenitude e cujas capacidades de expressão estética urge tratar nas atividades escolares que nem sempre procuram um benefício mais amplo para os estudantes.

#### 4.2. A importância dos estereótipos visuais na formação da identidade

*“O indivíduo parece hoje menos individual que nunca, a sua vida íntima nunca foi tão pública, a sua vida sexual nunca foi tão codificada, a sua liberdade de expressão nunca foi tão inaudível e tão sujeita a critérios de correção política, a sua liberdade de escolha nunca foi tão derivada das escolhas feitas por outros antes dele”, “Como fazer vingar a preocupação tradicional da sociologia com a participação e criatividade sociais numa situação em que toda a espontaneidade do minuto um se transforma, no minuto dois, em artefacto mediático ou mercantil de si mesma?”(Santos, B., 1999)*

De modo geral, pode dizer-se que os estereótipos são simplificações, generalizações acerca de pessoas ou grupos sociais, que transportam juízos morais enraizados nas sociedades pela transmissão sucessiva de conceitos passados. Ora, estes juízos limitam e afunilam as possibilidades de ver o outro e até de nos relacionarmos. Em situações particulares, como no caso de uma caricatura, o estereótipo pode ser útil para reconhecer ou descrever sucintamente determinado grupo ou indivíduo, mas importa enfatizar que o faz através de uma redução de características que conduz a uma padronização e fechamento das possibilidades de interpretação. “Como miragens no deserto, os estereótipos elaboram o assunto como se fosse visto à distância mas nunca registando uma observação mais próxima.” (Duncum, 2020, p. 40).

Curioso notar que o termo é oriundo do meio tipográfico, também chamado “cliché, referia-se a um molde de chumbo utilizado na imprensa para fazer cópias idênticas em substituição do modelo original (Domínguez, 2021, p.74). A ideia de repetição e cópia é algo facilmente reconhecível nas opções de vestuário, corte e cor de cabelo e até na escolha de

atividades de tempos livres praticadas pelos adolescentes: “os estereótipos não descrevem apenas comportamentos, também podem definir que tipo de corpos e características físicas se consideram adequados e quais se devem ver como estranhos” (Domínguez, 2012, p.75).

No caso dos adolescentes, a opção por determinados estereótipos visuais poderá contribuir para um maior sentimento de pertença e de identidade, mas dado o carácter superficial e redutor do estereótipo, poder-se-á concluir que os seus recursos simbólicos são limitados, levando a experiências pouco enriquecedoras e limitadoras de possibilidades para o adolescente que, como se relatou, se encontra numa fase de assumir uma diversidade de práticas e de papéis.

### 4.3. Adolescentes, imagem corporal e os estereótipos veiculados pelos media

Observámos que os media e toda a informação disponível na internet exercem uma clara influência nas atitudes, comportamentos e até opções ideológicas do indivíduo, esta é particularmente incisiva no caso do adolescente, que como já se referiu, vive um período de descoberta. Levy (2000) afirma que no mundo contemporâneo as novas tecnologias de comunicação difundem-se através da internet e da televisão, mas também das lojas e outros serviços presentes nas cidades, em suma, estão por toda a parte e é impossível ignorá-las pois cada vez mais se impõem de forma contundente. Deste modo, pode dizer-se que os meios de comunicação têm um papel formativo no crescimento do indivíduo e desenvolvimento da sua identidade. Corredor et al (2011) sublinham que:

*“(...) as possibilidades de expressão identitária nas redes sociais, a migração da interação quotidiana para espaços virtuais e o aumento dos canais de informação conduzem a uma transformação na forma como os adolescentes constroem a identidade. Isto acontece assim porque de acordo com Cote e Levine (2002) construir uma identidade implica apropriar-se de certos elementos dentro das opções disponíveis na cultura”*

Assentando no pressuposto de que as referências visuais do adolescente de hoje estão maioritariamente ancoradas no que circula pelas redes sociais e media, pode considerar-se que a sua construção da imagem do corpo pessoal está fortemente influenciada por estas realidades. Ao circular pelas redes sociais, é fácil um confronto com imagens de um corpo

perfeito, leia-se um corpo trabalhado, tonificado, maquilhado, esculpido e artificializado. Lipovetsky (2014) menciona que se estabeleceu uma norma para o que deve ser o corpo: “não há dúvida que a nossa época é o testemunho de uma nova força social de normalização e de «racionalização» do corpo.”. Nas comunidades virtuais vive-se o culto dos músculos e a conquista de corpos cada vez mais magros e rejuvenescidos, observando-se uma busca crescente pelo ideal de um corpo moldado e esculpido que oculte as marcas do tempo e apague o reflexo físico das vivências do sujeito: “onde antigamente existia o «laissez.faire, laisser aller» na relação com o físico corporal, existe agora uma vontade de domínio, o combate contra a lei heterónoma do tempo e do corpo” (Lipovetsky, 2017, p.137).

Crescem as imagens de corpos construídos: “nas novas práticas de beleza de que se trata senão de nos tornarmos senhores e donos do corpo, de corrigir a obra da natureza, de vencer a devastação causada pelo tempo e de substituir um corpo recebido por um corpo construído?” (Lipovetsky, 2017, p.136). O corpo com que se nasceu não parece satisfazer os critérios de perfeição vigentes e as exigências constantes do mundo/mercado apoiadas nos media conduzem a uma insatisfação permanente com a imagem do corpo. “A imagem do corpo é a síntese viva das nossas experiências emocionais (...) é a memória inconsciente de todo o vivido relacional e, ao mesmo tempo, ela é atual, viva, em situação dinâmica, simultaneamente narcísica e inter-relacional” (Dolto, 1984, p. 15, as cited in Frois et al, 2011).

As exigências trazidas por estas imagens demandam um corpo que nem sempre corresponde às representações dos indivíduos familiares ou de outros que fazem parte do universo das vivências sociais e afetivas do adolescente. Esta disparidade presente entre a estética das imagens digitais e a realidade física das pessoas com quem convive origina instabilidade e gera um conflito que leva a uma necessidade de ajustamento da imagem corporal pessoal.

A formação de uma imagem corporal a partir dos estereótipos divulgados pelos média e redes sociais tem um impacto no processo de formação do adolescente assim como na sua definição de identidade pessoal. Os meios de comunicação, veículos da mensagem do *capitalismo hipermoderno* (Lipovetsky, 2014) promovem constantemente lugares, espaços e conceitos que influenciam os indivíduos, constroem imagens fantasiosas que nem sempre condizem com a realidade individual e que por vezes são geradoras de insatisfação e infelicidade: “o capitalismo hipermoderno artificializa em grande escala o nosso ambiente quotidiano, mas nós não sentimos de facto maior harmonia, uma vez que o sistema produz ao

mesmo tempo «mau gosto», banalidades, estereótipos.” (Lypovetsky, 2014, p. 38). Deste modo, os referentes já não se limitam aos universos parentais e experiências vividas, mas alargaram-se aos referentes presentes nos dispositivos digitais. Esta diversidade e instabilidade de referências pode conduzir a um desajustamento no modo como o sujeito se vê e impede-o de se colocar no mundo de forma estruturada e saudável: “é a partir da construção de uma nova imagem corporal por meio de vivências, e não de montagens externas e estereotipadas, que o jovem se poderá colocar de modo saudável na relação com o mundo” (Frois et al, 2011).

Atualmente, a questão da corporeidade não se limita apenas ao problema de não ter o corpo desejado, mas inclui a concretização de desejos que podem ser difíceis de realizar. O desejo de mudar a forma corporal pode implicar a reconstrução do modo de vida, introduzindo novos padrões de dieta e de atividade física: “o corpo tende a tornar-se um objeto que se merece através de um trabalho constante do indivíduo sobre si mesmo.” (Lipovetsky, 2017, p.137).

Toda a gestão emocional, física e, até, económica, da correspondência com as imagens estereotipadas e voláteis, pode revelar-se difícil e extenuante para os jovens, uma vez que a velocidade a que a informação circula torna impossível a assimilação e processamento reflexivo das imagens. Os adolescentes da geração Z já nasceram imersos nesta cultura de tempo acelerado, focando-se no instante e no imediato: “no universo da moda adolescente, já não é a tendência sazonal que conta, mas a do instante. E cada um, na época do ciberespaço, pode anunciar a todo o momento o surgimento de uma enésima tendência.” (Lipovetsky 2014, p. 62)

## PARTE 2

### CAPÍTULO 5. Estudo Empírico

#### 5.1. Caracterização da escola - Escola Secundária Sebastião da Gama

A Escola Secundária Sebastião da Gama localiza-se na cidade de Setúbal, na rua que ainda ostenta um dos seus antigos nomes: Rua da Escola Técnica. Esta é uma das escolas mais antigas da cidade e tem uma localização geográfica privilegiada, situando-se entre a baixa e o Parque do Bonfim, coração verde de Setúbal e local de bons desfechos, dado que, após o terramoto de 1755, este território foi poupado pela tormenta da catástrofe natural. O Parque do Bonfim, localizado em frente ao edifício escolar é também um local de convívio dos alunos desta escola.



Ilustração 1 - Vista aérea da Escola Secundária Sebastião da Gama (fonte Google)

Setúbal é uma cidade que se localiza a cerca de 45 km a sul da cidade de Lisboa, as principais vias de acesso a esta cidade são as autoestradas A2 e A12. A cidade desenvolveu-se entre a margem Norte do rio Sado e a Serra da Arrábida, tendo sido o rio e as atividades económicas a ele ligadas, um dos grandes focos de crescimento económico da cidade.



Ilustração 2 - Vista da escola Sebastião da Gama (fotografia de Américo, fonte: Simões, N.)

A atual Escola Secundária Sebastião da Gama teve na sua origem a Escola de Desenho Industrial Princesa D. Amélia, criada por decreto de Emídio Navarro – ministro das obras públicas na época. A inauguração desta instituição de ensino aconteceu no dia 1 de Outubro de 1888; as primeiras instalações da escola funcionavam num edifício arrendado na então chamada Rua da Praia, hoje Avenida Luísa Todí. Desde então, a escola foi sofrendo alterações tanto na sua localização, como também na sua designação, que foram sendo modificadas consoante a época e políticas de ensino. Durante décadas, esta escola conheceu diversas moradas, resultado do crescente número de alunos, introdução de novos cursos e conseqüente falta de espaço.

A sua designação atual, Escola Secundária Sebastião da Gama, foi-lhe atribuída em 1987, devendo-se à homenagem prestada ao poeta e antigo professor da escola, Sebastião da Gama. É sede do Agrupamento de Escolas com o mesmo nome desde 2003 e fazem parte deste agrupamento, para além da própria Escola Sebastião da Gama, as seguintes: Escola Básica do 1.º ciclo das Areias, Escola Básica do 1.º ciclo e J.I. da Azeda, Escola Básica do 1.º ciclo e J.I. do Montalvão, Escola Básica do Bairro da Conceição e Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de Aranguez.

O edifício da Escola Secundária Sebastião da Gama, como hoje existe, é o resultado da harmonização entre a sua arquitetura original e a intervenção arquitetónica realizada entre 2009 e 2011 pela empresa Parque Escolar - criada pelo Decreto-Lei n.º 41/2007, de 3 de Janeiro de 2007, no então XVII Governo Constitucional de Portugal. Este organismo tinha como tarefa remodelar e requalificar o edificado destinado ao ensino secundário. A

remodelação na Escola Secundária Sebastião da Gama visou ampliar e renovar as instalações já muito desgastadas pelo tempo e utilização, e procurou valorizar os espaços interiores e exteriores, criando uma relação harmoniosa entre o conjunto. O projeto teve como um dos seus objetivos principais reorganizar e hierarquizar a circulação no espaço da escola e, assim, houve a necessidade de construir um novo edifício para albergar a biblioteca, sala polivalente, reprografia e papelaria, cafetaria e campo de jogos descoberto.

Esta construção foi implantada entre o original corpo principal das salas de aula e o corpo do ginásio primitivo, fazendo uma ligação entre ambos os blocos. O edifício original da escola foi assim integrado e preservado com a sua traça original.

## 5.2. Caracterização da turma



Ilustração 3 - Turma 12.º I na aula de Desenho (fonte própria)

Com esta caracterização, pretende-se ilustrar os aspetos gerais que estão relacionados com o contexto escolar, familiar e social dos alunos. A recolha desta informação é relevante para ajudar o professor a contextualizar e entender o aluno nas suas diferentes dimensões; desta forma, podem-se adequar as estratégias de ensino e de abordagem pessoal de modo a ter maior sucesso no processo de ensino aprendizagem. Conhecer as questões relacionadas com a vida pessoal do aluno é uma forma de enquadrar e compreender as suas atitudes e comportamentos na sala de aula, a sua relação com o outro e posicionamento face a todo o processo de aprendizagem.

No ano letivo de 2021/2022 considerou-se como fonte os dados recolhidos pela Diretora de Turma do 12.º I, que gentilmente colaborou com este trabalho.

Quanto ao número total de alunos, esta turma tem 25 alunos inscritos, dois dos quais estão em regime de ensino articulado com a Academia de Dança de Setúbal e que, por isso, apenas estão inscritos à disciplina de Português. Nem todos os alunos da turma frequentam a totalidade das disciplinas integradas no currículo do 12.º ano nesta escola: é o caso de um aluno que anulou a disciplina de Oficina de Artes e a disciplina de Desenho, inscrevendo-se em Inglês e integrando também a turma 12.º H. Outro caso é o de uma aluna que anulou a disciplina de Oficina Multimédia. Face a isto, inscritos na disciplina onde realizámos este estudo Desenho A, encontram-se 22 alunos.

Quanto à idade, na turma do 12.º I, existe 1 aluno com 21 anos, 3 alunos com 20 anos, 4 alunos com 19 anos, 10 alunos com 18 anos e 7 alunos com 17 anos. A média de idades da turma é portanto de 17, 44. Na turma existem 10 alunos do sexo masculino e 15 alunas do sexo feminino.

No que respeita ao agregado familiar destes discentes, na generalidade é constituído por pai, mãe e irmãos; no entanto, há três alunos que habitam com apenas um dos progenitores. A maioria dos pais e encarregados de educação tem uma idade compreendida entre os 36 e 60 anos. Quanto às habilitações dos pais, predominam licenciatura e ensino secundário, seguidos das habilitações de 3.º ciclo e, por último, os que só possuem como habilitação o 1.º ciclo.

Quando questionados acerca das suas disciplinas preferidas, os alunos apontaram como favoritas as disciplinas de Desenho e Oficina Multimédia, sendo que a disciplina em que os alunos afirmam ter mais dificuldades é a de Português. Uma aluna tem a disciplina de Geometria Descritiva em atraso e optou por não frequentar no presente ano letivo, enquanto outra aluna tem as disciplinas de Geometria Descritiva e História da Cultura das Artes em atraso, mas também não frequenta no presente ano letivo.

Quanto a perspectivas de futuro, ao momento da pergunta, 17 alunos mencionaram que querem prosseguir os estudos, dois apenas terminar o secundário e outros dois ainda não tinham decidido.

As razões referidas pelos alunos para frequentarem a Escola Secundária Sebastião da Gama no 12.º ano são: porque a frequentaram no ensino básico e naturalmente continuaram, pela situação geográfica pois a maior parte dos alunos reside na cidade, pela qualidade dos professores, pela qualidade do ensino, pelos amigos e finalmente por imposição dos pais.

Nesta turma não existem alunos retidos no ano anterior nem alunos da Educação Inclusiva. Relativamente a apoios sociais, dois alunos têm ASE escalão A e dois alunos ASE escalão B.

No que concerne ao comportamento da turma, relativamente à responsabilidade, o conselho de turma considerou que é não satisfatório, exceção feita ao caso do professor da disciplina de Educação Física que considera o comportamento satisfatório. O aproveitamento é considerado satisfatório, embora os professores da turma apontem uma falta de empenho generalizada, verificando-se poucas exceções a esta observação. O professor da disciplina de Desenho, salientou que ao longo do ano letivo, apenas por duas vezes, na primeira duas e na segunda três alunas, compareceram às aulas de apoio. Estas aulas decorriam semanalmente durante 90 minutos à segunda-feira. Embora o aproveitamento se diga satisfatório, os professores consideram que muitos dos alunos demonstram falta de atenção e concentração e/ou falta de pré-requisitos.

De um modo geral, pode dizer-se que revelam falta de empenho nas atividades propostas nas aulas e ausência de trabalho em casa, comprometendo assim a sua aprendizagem e as suas classificações. Na generalidade, os alunos manifestam falta de maturidade, assumindo por vezes comportamentos pouco ajustados para o nível de escolaridade em questão. A notar ainda, a existência de faltas disciplinares por parte de alguns alunos, consequência de comportamentos irregulares e desadequados. Não sendo estes casos considerados como muito graves, é de lamentar a sua ocorrência no 12.º ano de escolaridade. Esta turma mantém uma atitude desadequada para um ano de final de ciclo, evidenciando uma incompreensível tendência global para a falta de assiduidade, facto que demonstra um alheamento invulgar em alunos do 12.º ano de escolaridade. O excesso de faltas injustificadas de alguns alunos obrigou inclusivamente à realização de vários PIT (Plano Individual de Trabalho) no início do 3.º período, sendo que alguns já tinham sido realizados no segundo período. Estas foram as considerações gerais dos professores da turma.

### 5.3. A unidade didática - unidade de trabalho: "Corpologia"

*"Abrir-se à incerteza não é uma qualidade penetrante do nosso ambiente educacional corrente. Eu acredito que ela precisa de estar entre os valores que nós amamos. A incerteza precisa de ter o seu próprio lugar nos tipos de escola que nós criamos."* (Eisner, 2002)



Ilustração 4 - Apontamentos dos alunos para o trabalho "Body Unfiltered" (fonte própria)

Desenvolveu-se uma unidade didática que, por motivos de uniformização e reconhecimento imediato, nomeámos "Corpologia". Embora conheçamos a utilização deste nome associado a uma análise do corpo em ambientes virtuais (Bártolo, 2005), neste caso pretendemos adotar esta terminologia para tratarmos uma abordagem crítica à representação gráfica do corpo.

Aplicámos a nossa metodologia de ensino na disciplina de Desenho A e em interdisciplinaridade com a disciplina de Oficina Multimédia, tendo como objetivo possibilitar aos alunos a reflexão sobre a mesma problemática utilizando meios diferentes de expressão, neste caso a representação gráfica e o vídeo,

*"O aluno deve ter a oportunidade de ver o mesmo assunto mais que uma vez, com diferentes níveis de profundidade e com diferentes formas de representação. O professor não pode ser somente um transmissor de conteúdos. A sequência em que os conteúdos são transmitidos ao aluno vai facilitar a sua compreensão. Assim, se sabemos que, no nosso desenvolvimento intelectual, passamos progressivamente de representações*

*ativas para icónicas e, posteriormente, para simbólicas, então, a sequência ideal para a aprendizagem será, segundo Bruner, essa mesma.”. (Bruner, as cited in Lima, I. 2019).*

A unidade de trabalho “Corpologia” teve como foco central a questão da representação do corpo, o corpo na sua dimensão física, corpórea e enquanto objeto de representação no desenho, partindo da leitura e interpretação de imagens, desafiando à construção de um discurso pessoal: “olhar não está ligado a entender. Olhar imagens não explica, olhar imagens não ajuda a entender. A função da imagem, em todo caso, é desafiar, abalar a compreensão. O conhecimento vem pela mão da história, da possibilidade de narrar.” (Abramowsky, 2009)

A proposta de trabalho que se apresentou surgiu na sequência das aulas observadas e particularmente das representações do corpo feminino que vimos registadas em alguns diários gráficos dos alunos. Procurou-se ter como ponto de partida a realidade diária dos discentes, já que estes fazem parte de uma geração de *nativos digitais* (Prensky, 2001). Nesta geração, a partilha de imagens é uma prática constante: a *revolução digital* veio para ficar e alterou totalmente o mundo que conhecíamos.

Constatou-se que, de um modo geral, os alunos do 12.º I representavam recorrendo a estereótipos, quer formais - relacionados com as formas anatómicas do corpo humano, quer estéticos – representações gráficas de corpos que facilmente se identificam com uma estética imposta pelas imagens das redes sociais, anúncios publicitários da televisão ou internet, outdoors, mupis, vídeos musicais, etc.

Maffesoli (2002) ressalta a importância das construções simbólicas da ficção na vida cotidiana. Para o autor, o fictício atravessa o real, tornando-o mais atraente. O elemento ficcional tem como sentido organizar um espaço vital, mediando a experiência cotidiana. Os meios de comunicação de massa, bem como a publicidade, nessa perspetiva, são agentes nesse processo, contribuindo para uma construção simbólica mais complexa, capaz de interferir na forma como os sujeitos se localizam no mundo e constroem sua identidade, através das mais diversas referências. (Maffesoli, 2001).

Assim, com base nestas imagens promotoras de corpos idealizados, optou-se por colocar aos alunos a análise, questionamento e desmontagem destes estereótipos como problema de partida para esta proposta de trabalho. Como podemos através da representação gráfica do desenho desconstruir estes estereótipos e também, como representar sem recorrer a gestos e grafismos também eles estereotipados? Certos de que muitos alunos não tinham

noção da influência que estas imagens têm na forma como representam, nem estão conscientes da formatação cultural a que estão sujeitos.

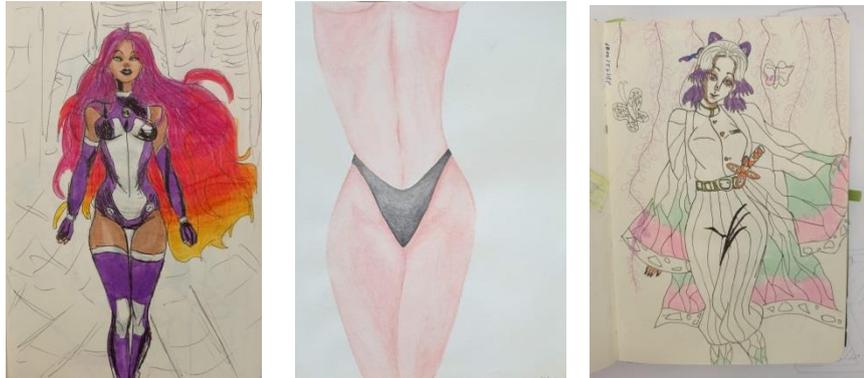


Ilustração 5 - Desenhos dos alunos antes da "Corpologia" (fonte própria)

O contacto com as artes visuais foi introduzido estabelecendo relações com o trabalho em questão e esclarecendo a pertinência conceptual das propostas apresentadas. Permitiu-se a cada aluno a liberdade e o espaço de poder acolher as aprendizagens decorrentes de cada encontro estético oferecido. Utilizando as imagens e os ambientes digitais que fazem parte da realidade do aluno, procurou-se utilizar como ponto de partida a sua cultura visual e a análise da mesma, bem como a observação crítica de fontes visuais por nós sugeridas.

Teve-se também como objetivo consciencializar o aluno para as mensagens implícitas e simbólicas da comunicação visual. Demonstrou-se como esta comunicação assenta numa linguagem própria, que à semelhança de outras contém os seus códigos e sistemas simbólicos, evidenciou-se como a representação social do corpo está condicionada por estes símbolos. Mais do que levar o aluno a ver, procurou-se desmontar a imagem para chegar ao seu âmago: “precisamos de ajudar os estudantes a aprender a perguntar não só o que alguém está a dizer, mas como é que alguém construiu um argumento, uma partitura ou uma imagem virtual.” Eisner (2002)

Resgatou-se as plataformas digitais para a aula e fez-se uso delas para comunicar e fomentar o pensamento crítico, promovendo a reflexão sobre as imagens e o conteúdo que transmitem; elaborou-se desta forma a estratégia para desenvolver este projeto de trabalho. Designou-se o corpo como ponto de partida e chegada, imagem sob a perspetiva da Cultura Visual como campo de investigação aberta e multidisciplinar das visualidades e o cotidiano como campo absoluto dos acontecimentos de interesse da pesquisa, no qual podemos apreender os significados e possibilidades das experiências que nele se materializam.

Na unidade didática “Corpologia” procurou-se ainda uma abordagem ao desenho numa perspetiva expandida, não servindo como um meio, um esboço para uma obra ou o registo de um objeto, mas sim como um desenho que se afirma, posicionando-nos na ótica de Claudia Betti (2008):

*“(…) a definição de desenho encontra-se expandida, o desenho hoje está para além de ser apenas um grafismo, o termo “obras em papel” surge para designar uma categoria mais abrangente que inclui impressão, fotografia, ilustração e posters. A autora acrescenta que até esta classificação é insuficiente para definir o papel contemporâneo do desenho, pois hoje em dia ele pode surgir em qualquer superfície; argila, vidro, tecido ou até mesmo na terra.”*  
(Betti, C., 2008)

Trabalhou-se, portanto, a partir desta premissa, levando o aluno a explorar suportes e modos de fazer que o aproximem de uma visão artística contemporânea.

Os conteúdos abordados foram expressos no enunciado e determinados de acordo com o previsto no documento do Ministério da Educação - Aprendizagens Essenciais para a disciplina de Desenho no 12.º ano de escolaridade.

#### **5.4. Relação da unidade “Corpologia” com o Plano Nacional das Artes**

O Plano Nacional das Artes (PNA) é um programa dos Ministérios da Cultura e da Educação cuja missão é promover a transformação social, mobilizando o poder educativo das artes e do património na vida dos cidadãos: para todos e com cada um. Este programa estabeleceu os seguintes objetivos, a serem atingidos entre 2019 e 2029: garantir o acesso e a participação dos cidadãos na fruição das artes e da produção cultural, expandir a oferta cultural educativa e promover o conhecimento, a integração e o encontro de culturas.

O Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama aderiu ao PNA no ano letivo de 2020/21 e tem como seu coordenador o professor de Desenho A da turma em estudo. Para elaborar o seu Projeto Cultural de Escola (PCE), a Escola Secundária Sebastião da Gama teve em conta as diretrizes do PNA e procurou conceber um projeto que fosse integrador dos

objetivos deste plano. O projeto cultural de escola escolheu para seu nome: “Um Património para o Conhecimento” e entre outros, tem como um dos seus princípios orientadores: promover a fruição e produção cultural que integra a diversidade de manifestações e linguagens artísticas, em formatos transdisciplinares.

Ao elaborar a unidade didática, teve-se em conta este fim e procurou-se desenvolver atividades que estimulassem nos alunos o desejo de serem criadores de cultura e deste modo promover uma ligação ao património e à cultura. Estendendo as suas criações à comunidade escolar e à comunidade de um modo geral, os discentes tiveram a possibilidade de se tornarem produtores de conteúdos. Nos espaços da escola, mas também na rua, comunicaram com a população, alteraram a paisagem local e puderam assumir-se assim como agentes ativos na criação. Tendo proporcionado aos alunos a oportunidade de agir desta forma, procurou-se despertar uma consciência, uma ligação e um entendimento do que é cultura. Participando como criadores, podem construir conhecimento a partir de uma experiência prática, desenvolvendo assim uma relação mais efetiva, uma relação que se cria através de uma ligação emocional e do exercício do que pode significar ser um agente de cultura.

Teve-se igualmente como objetivo promover atividades que possibilitassem trabalhar os Domínios de Autonomia Curricular (DAC), integrando esta opção curricular de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular, que visa a planificação de uma atividade que envolva diferentes disciplinas organizadas de modo a atingirem um fim comum, verificou-se esta articulação na atividade “#bodyperfection”, onde articulámos com a disciplina de Oficina Multimédia.

Ao planificar e desenvolver a unidade de trabalho “Corpologia”, procurou-se igualmente desenvolver um estreitamento da relação escola-território educativo onde a escola se insere, isto está patente por exemplo na ação de levar os alunos a expor numa galeria local, mostrando-lhes o espaço, familiarizando-os com o meio e os seus procedimentos próprios e integrando-os no processo de montagem e preparação de uma exposição e respetiva inauguração. Considerou-se que, entre outras coisas, foi importante ilustrar na prática qual o percurso da obra desde que parte do criador até que é exposta para fruição do público. Com esta iniciativa, assim como com a proposta de expor nos mupis, foi obrigatório estabelecer contacto com as diferentes entidades parceiras da comissão consultiva do PNA, dinamizando e reunindo os esforços de vários polos distintos para juntos atingirmos um fim comum e possibilitar a realização de um projeto que dificilmente seria executado apenas com a escola e a partir da escola.

Outro objetivo que definimos e que estabelece uma ligação com o que é proposto pelo PNA assim como pelo PCE, foi promover atividades que pudessem integrar visitas de estudo (no caso, visita ao Ateliê Rita Melo), ligando também assim a escola ao exterior e a uma realidade diretamente ligada à formação destes alunos.

Uma vez que trabalhámos integrando este pressupostos, foi sugerido pelo professor cooperante que os trabalhos propostos pelo projeto Corpologia integrassem o conjunto de atividades realizadas na escola no âmbito do Plano Nacional das Artes. A última atividade realizada com os alunos – “Body unfiltered”, foi até publicada na página [facebook.com/PlanoNacionalArtes](https://www.facebook.com/PlanoNacionalArtes):

<https://www.facebook.com/PlanoNacionalArtes/posts/pfbid02pL5YiZFhf78dEx9Pn2dnH7ZrDFF7ogfqSmvwjyFXWeV1qqiZd1eCtdjxJcbvuBopl>

Para atestar o impacto que o projeto “Corpologia” teve no meio escolar e também no meio social, juntamos alguns comentários elucidativos por parte de colegas e coordenadora do PNA: “mais uma vez venho agradecer o incrível trabalho, não tenho palavras. É algo com que me identifico e o maior elogio que me lembro é: UM TRABALHO DO QUAL GOSTARIA DE TER SIDO MENTORA e PARTICIPAR”, “Parabéns pelo Excelente Trabalho de Comunicação Escola-Sociedade! Excelente iniciativa.”, “Parabéns! Projeto muito interessante.”, “Muitos Parabéns aos professores, e a todos alunos, pelas fabulosas criações e generosa intervenção cultural, nos diversos espaços urbanos da região, MUITO BOM.”, “Muito bom. Parabéns pela iniciativa e aos artistas. Estas iniciativas são importantes para motivar e mostrar o que pode ser feito na educação.”.

Fomos também notícia na página do Município de Setúbal, para a qual elaborámos texto (em apêndice) ver: [https://www.mun-setubal.pt/alunos-dao-corpo-a-projeto-de-artes-visuais/?fbclid=IwAR31CsDfYwv1\\_rliHBE-gehDicZhE29XPvMxbuqGWXyvm5a2IJYI-FYti-s](https://www.mun-setubal.pt/alunos-dao-corpo-a-projeto-de-artes-visuais/?fbclid=IwAR31CsDfYwv1_rliHBE-gehDicZhE29XPvMxbuqGWXyvm5a2IJYI-FYti-s)

Podemos concluir que a nossa intenção de alastrar o discurso visual dos alunos para a comunidade foi amplamente sucedida.

## 5.5. Descrição da atividade

Por motivos de planificação das aulas do professor cooperante, acordou-se que a professora estagiária iniciasse a apresentação da unidade aos alunos na aula de Oficina Multimédia.

A unidade de trabalho planeada -"Corpologia", compõe-se de quatro atividades: 1 – "#bodyperfection", realizada em interdisciplinaridade com a disciplina de Desenho e Oficina Multimédia, 2 – "Why Can't I Be You", primeira atividade a realizar na disciplina de Desenho A, 3 – "Who Cares About Stereotypes?", atividade de desenho nos vidros realizada em paralelo com as outras, 4 – "Body Unfiltered", segunda atividade desenvolvida em Desenho A e conclusão do projeto. Iniciou-se a exposição da proposta de trabalho aos alunos, no dia 22 de Fevereiro (2.º período). Antes de mostrar uma apresentação multimédia (em anexo) preparada para enquadrar e determinar os pressupostos subjacentes à proposta de trabalho, pediu-se aos alunos que fizessem o retrato de um colega a partir da observação direta, deveriam utilizar lápis de grafite 2B ou 4B, sobre uma folha A3 de papel cavalinho, demoraram cerca de 45 minutos. Guardou-se estes desenhos para que mais tarde pudessem observar a evolução dos seus registos.

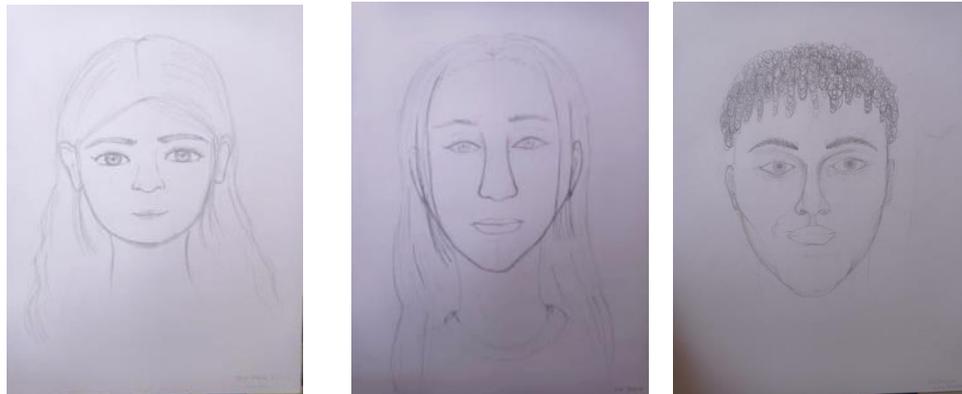
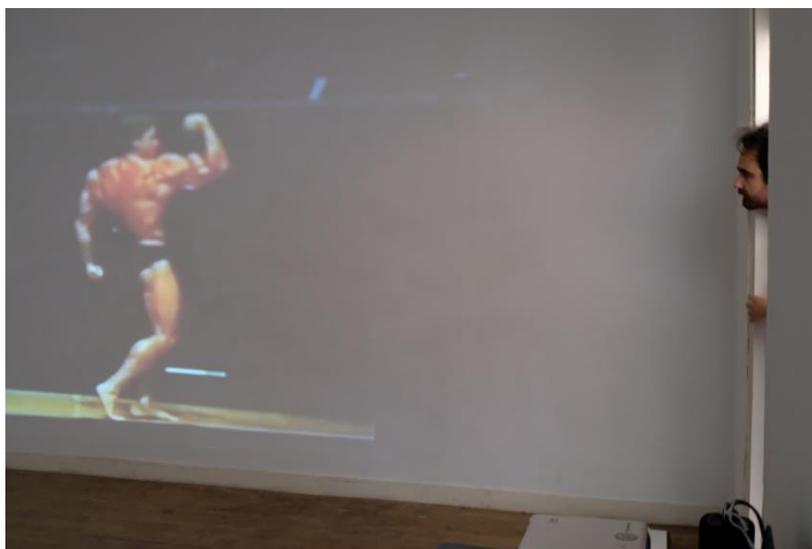


Ilustração 6 – Desenhos de retrato antes da "Corpologia" (fonte própria)

## Atividade 1 - #bodyperfection



**Ilustração 7 - Projeção vídeo do trabalho "#bodyperfection" (fonte própria)**

Na aula seguinte, ainda em Oficina Multimédia, apresentou-se aos alunos o enunciado e metodologia a aplicar nesta atividade. O desafio proposto foi para que realizassem um vídeo com cerca de 4 minutos de duração, onde misturando imagens que recolham das redes sociais e imagens gravadas por si, refletissem uma análise pessoal da situação que lhes foi apresentada, justificou-se o nome da atividade e mostrou-se de que modo se ligava à proposta de trabalho. Utilizou-se o hashtag para estabelecer uma ponte óbvia com o Instagram, simbolizando as redes sociais, por outro lado o uso da palavra em inglês deveu-se à língua que é mais utilizada para comunicar na internet, facto que influencia até mesmo o modo como os alunos comunicam entre si nos intervalos e que faz com que variadas expressões migrem para a linguagem diária. Reflexo de como vivemos influenciados por uma cultura hegemónica que se torna preponderante. A metodologia e calendarização desta atividade de vídeo, foi proposta pelo professor cooperante, uma vez que foi combinado entre nós que neste caso em específico estas questões assim com os assuntos técnicos ficariam a seu cargo, enquanto a professora estagiária faria o acompanhamento da proposta de vídeo, ajudando na execução das imagens originais, proposta conceptual e soluções estéticas e avaliação. Para facilitar o acompanhamento do trabalho e também com o objetivo de criar uma maior aproximação aos alunos, a professora estagiária criou um grupo no WhatsApp - “Corpologia”, onde se propôs que fossem partilhadas ideias para as filmagens ou até pequenos excertos de filme à medida que fossem realizando as gravações. Foi-lhes dito que seria um canal aberto para a

comunicação entre eles e a professora e que nos encontrávamos disponíveis para dúvidas e para o que eles precisassem. O professor propôs aos alunos que fossem realizando as filmagens em casa, já que a carga horária da disciplina não permitia que fossem feitas em aula. A data-limite para entrega da obra finalizada seria no dia 29 de Março; no entanto, as duas semanas anteriores a esta data estavam destinadas à edição e montagem da peça final, que ocorreria em aula. Assim aconteceu, mas por falta de interesse e de trabalho fora da aula por parte da maioria dos alunos, muitos grupos não concluíram o trabalho e o professor deu mais uma aula para que pudessem realizar a montagem completa.



**Ilustração 8 - Imagem de um vídeo realizado pelos alunos (fonte própria)**

## Atividade 2 – Why Can't I Be You



Ilustração 9 - Trabalho de uma aluna (fonte própria)

No dia 2 de março iniciou-se o desenvolvimento da proposta de trabalho na aula de Desenho. Apresentou-se uma proposta para realizar a pares, onde se utilizou uma metodologia faseada – através de uma sucessão de procedimentos gráficos e performativos proposta ao aluno, pretendeu-se conduzi-los à realização de um conjunto de experiências de representação e exploração gráfica. Pretendeu-se incitar uma atitude dinâmica, em interação com o outro, promovendo a publicação dos trabalhos na página Instagram/Corpologia que foi criada para o efeito. Procurou-se diversificar as experiências ao nível da utilização de diferentes suportes e materiais utilizados bem como introduzir a possibilidade de novas abordagens na representação. A planificação para a primeira aula incluía a apresentação e enquadramento da proposta de trabalho a realizar na disciplina de Desenho – “Why Can't I be You”, uma proposta de composição gráfica a partir da sobreposição de dois desenhos realizados a partir de observação direta, um em papel cavalinho A3 e o outro sobre folha de acetato A3. Para estabelecer uma maior relação visual e até emocional com os alunos, levou-se algumas bonecas “Barbie” para a aula para servirem de apoio à apresentação oral, pois, não só faziam parte dos conceitos que lhes queríamos transmitir, como se esperava que atuassem como elemento ativador da curiosidade e atenção.



**Ilustração 10 – Apresentação oral na aula (fonte própria)**

Mais tarde, foi interessante constatar como este momento teve significado e serviu para que se estabelecesse alguma identificação com a temática num grupo de alunas, que viria a utilizar estas bonecas como elemento central no vídeo criado na atividade “#bodyperfection”, desenvolvida em interdisciplinaridade com Oficina Multimédia.

Na parte final da aula, no último bloco de 45 minutos, propôs-se uma visita de estudo ao ateliê de uma artista plástica - (R.M.) a residir e trabalhar em Setúbal. Esta aula foi pensada para uma quarta-feira uma vez que neste dia da semana os alunos não estavam divididos por turnos. Optou-se por começar a atividade fazendo uma visita ao ateliê da artista para que os alunos tivessem oportunidade de perceber no local e pelas palavras da própria os processos que estão por trás da obra. Preparou-se esta visita contactando a artista e reunindo pessoalmente com a mesma no seu ateliê para lhe explicar a nossa proposta de trabalho. Então, pediu-se para que ao falar com os alunos sobre a sua pintura se focasse no processo de trabalho: o nosso desejo seria que os discentes pudessem entender que há toda uma preparação antes de se chegar à proposta final, a obra não surge resultado de uma inspiração mágica. Consequência da conversa que anteriormente descrevemos quando mencionámos as aulas assistidas, um dos nossos objetivos para a unidade “Corpologia” seria que estes alunos percebessem a metodologia projetual, ou seja, reconhecessem a sua importância e a adotassem como método de trabalho.

Face à turma que tínhamos, considerou-se que a melhor forma de lhes transmitir este conhecimento seria no local próprio, no espaço onde tudo acontece – no ateliê da pintora. Em termos de metodologia é mais dinâmico e interativo; emocionalmente é uma experiência que fica registada, certamente com um efeito mais permanente do que uma apresentação expositiva na sala de aula. Considerou-se que a visita de estudo correu muito bem:

deslocámo-nos a pé pois o ateliê situa-se próximo da escola e este momento foi positivo para falar com os alunos e mostrar como, à distância de alguns passos, podiam conhecer e contactar com alguém que faz da atividade artística a sua vida. Foi uma boa estratégia para começar, é a avaliação que fazemos agora à distância de alguns meses. Igualmente na avaliação final da unidade didática, uma aluna avaliou desta forma: “ reconheci que a professora tem uma personalidade forte e sabe o que quer. Ganhou a minha admiração quando não só nos levou a conhecer o ateliê da R. M., como a utilizar novas técnicas e trabalhar em grupo. (...) Mostrou-nos o mundo real – R. M., motivou-me bastante pois fez-me crer ser possível eu ter a mesma vida de artista como a R. M.”.

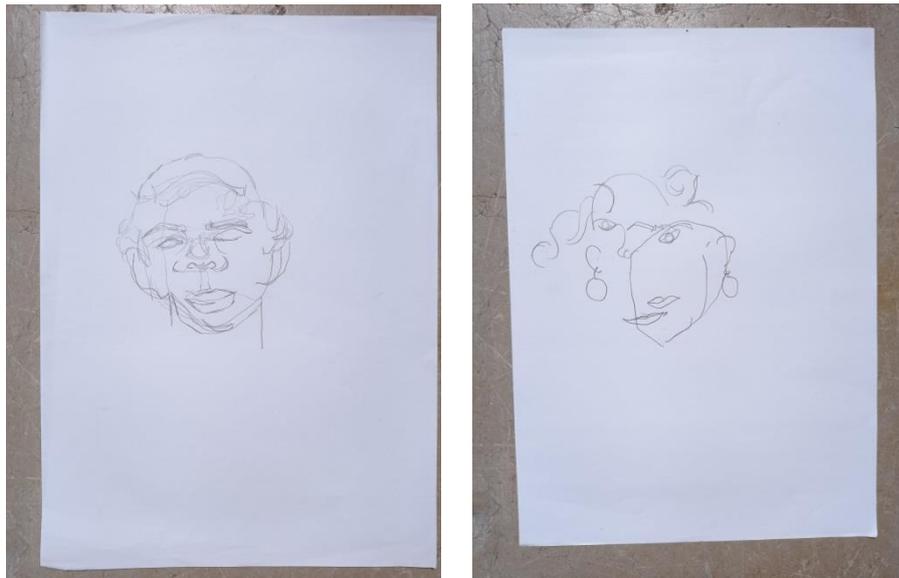


**Ilustração 11 - Visita de estudo ao ateliê da artista (fonte própria)**

Nesta primeira atividade na aula de desenho, optou-se por criar situações que promovessem a interação entre os alunos e simultaneamente projetou-se a possibilidade de uma organização mais descontraída, com o propósito de continuar o nosso processo de desbloqueio das relações entre alunos, da sua relação connosco e também dos seus processos de representação. Optou-se também por propor uma atividade com um guião mais fechado, definindo todos os passos necessários para chegar à proposta final, para que os alunos não se sentissem perdidos e se fossem gradualmente adaptando aos métodos e personalidade da professora estagiária, naturalmente muito diferentes daqueles a que estavam habituados desde o 10.º ano. No caso desta turma, por sentirmos que era um grupo pouco reativo e que

manifestava alguma indolência, já identificáramos que não seria expectável uma adesão imediata. Assim, iniciou-se a aula com a apresentação do enunciado aos alunos, foram desafiados a colocar perguntas e esclarecer dúvidas. Propôs-se a realização de um plano de imagem com recurso a folha de acetato A3 montada sobre moldura de cartão, para utilizar como instrumento auxiliar no desenho de retrato à vista, este instrumento causou alguma curiosidade. Deu-se início ao plano de trabalho, começando por dividir a turma por pares, escolhidos de acordo com os pares estabelecidos para o desenho que já tinham realizado na disciplina de Oficina Multimédia. Fomos para o pátio da escola desenhar, uma vez que devido à situação pandémica não podíamos tirar as máscaras dentro da sala de aula.

Sentados frente a frente, propusemos, como exercício de desbloqueio, que cada aluno fizesse um desenho de contorno cego do colega, cronometrado por nós. Uma vez que estes alunos nunca tinham feito este tipo de registo, foi com surpresa que aceitaram a proposta. Como esperado, os desenhos foram motivo de riso e de muitas observações como: “Está horrível, não está nada parecido...”



**Ilustração 12 - Desenho de contorno cego (fonte própria)**

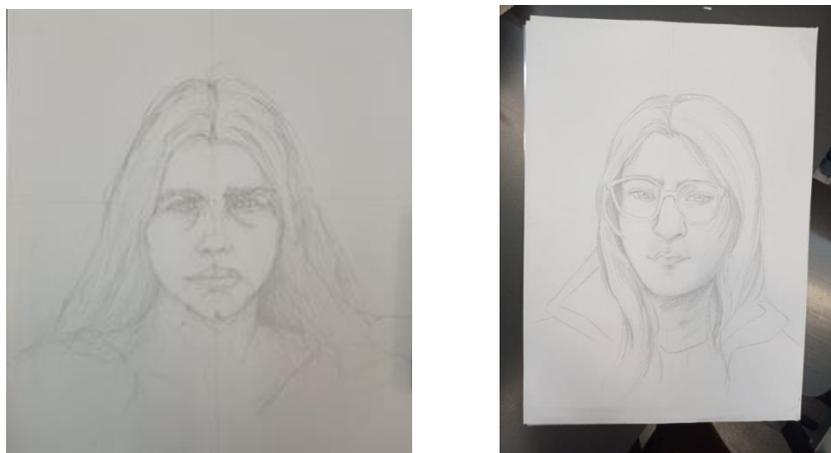
Continuou-se nas aulas seguintes, sempre a desenhar no exterior, fato que criou alguma interação com alunos de outras turmas e até com professores que se aproximavam para ver os desenhos. Considerou-se que a utilização do plano de imagem foi bastante proveitosa e um excelente auxiliar na interpretação da imagem tridimensional e respetiva transição para a bidimensionalidade.



**Ilustração 13 – Alunos em plena utilização do plano de imagem (fonte própria)**

A imagem projetada e registada no acetato foi um importante ponto de partida para o desenho de retrato a partir da observação direta, ajudando a estabelecer com clareza as proporções gerais e relação de tamanho entre as diferentes partes do rosto, cito palavras de uma aluna na sua avaliação da minha ação: “as novas técnicas como o plano de imagem, a utilização do elástico, incentivaram muito o empenho nos trabalhos. A turma riu e divertiu-se o que deu para fugir à rigidez do que é uma escola e à pressão de tudo sair perfeito.”

O passo seguinte nesta atividade seria a realização de outro desenho de observação direta, mas desta vez com o rosto do colega deformado por elásticos que lhe prendiam a face. A aula onde puderam intervir sobre o rosto do colega foi uma verdadeira novidade para estes alunos e sentia-se real satisfação e dinâmica. No fim da sessão, ao sair da aula uma aluna gritou para dentro da sala “Gostei muito desta aula!”: estas palavras também nos mostraram estar no caminho certo.



**Ilustração 14 - Desenhos de retrato depois da "Corpologia" (fonte própria)**



**Ilustração 15 - Deformação do rosto com elásticos (fonte própria)**



**Ilustração 16 - Sobreposição dos dois desenhos e composição final (fonte própria)**



**Ilustração 17 - Exemplo de desenhos durante o processo de realização (fonte própria)**



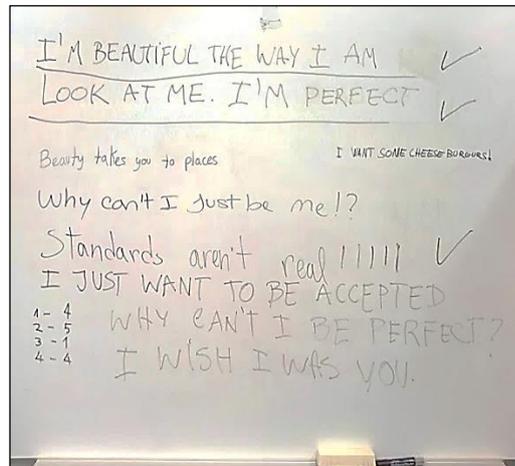
**Ilustração 18 - Exemplos de composição final (fonte própria)**

Esta atividade culminou na realização de três painéis onde se trabalhou em conjunto a imagem, frases e palavras que atuavam como um “statement”. O conjunto dos painéis constituía também uma obra em si, não eram mero suporte das composições gráficas previamente realizadas. Os alunos apoiaram-se na análise do trabalho de Barbara Kruger, cuja obra estudámos criticamente e esclareceu-se quais as relações que se podiam estabelecer a nível conceptual com a proposta de trabalho da unidade “Corpologia”.

Alertou-se também para a importância de observarem de que forma esta artista resolvia graficamente a questão que se propunha trabalhar. Inicialmente, quando pensámos nestas composições com acetato e papel seria para posteriormente projetar o desenho no acetato e criar um grande painel a exibir no gradeamento exterior da escola, mas por imposições de calendário, não foi possível avançar com este projeto.

Então, adaptou-se o trabalho para que pudesse circular pelo edifício da escola e estabelecer assim uma relação dinâmica com o resto da população escolar. Os painéis, feitos em papel de cenário pintado de preto, onde aplicámos desenhos e frases, foram afixados em expositores móveis que circularam por diferentes espaços da escola. As frases surgiram de um brainstorming promovido na aula de Desenho: durante o decurso da aula, à medida que os alunos se iam lembrando de frases que pudessem transmitir a mensagem que procuravam, iam registando no quadro. Procedemos a uma votação, o resultado foi as três frases que estão nas grandes faixas vermelhas que atravessam os painéis. As palavras soltas que figuram com

“hashtag”, são palavras retiradas de ideias que não obtiveram tantos votos, mas que agora, visual e conceitualmente, fazia sentido integrar.



**Ilustração 19 -Frases registadas no processo de "brainstorming" (fonte própria)**

Mais tarde, estes três painéis estiveram em exposição numa galeria local, a “Casa da Avenida”, que prontamente respondeu sim à nossa solicitação para utilizar o espaço para uma inauguração/exposição com o formato de um “happening”.

Durante uma tarde de Sábado, os três painéis, em conjunto com os vídeos realizados pelos alunos na disciplina de Oficina Multimédia, estiveram expostos para convidados e público externo. Consideramos que este foi também um ponto de viragem na recetividade dos alunos à proposta de trabalho, pois terem a possibilidade de ver exposto numa galeria o que tinham feito em sala de aula, com público, pais, amigos, professores, revelou-se uma experiência impactante. Previamente, em aula, sugerimos que os alunos apresentassem o trabalho na inauguração e um aluno prontamente se ofereceu para o fazer. Apoiado pela professora estagiária, redigiu um texto que enquadrava a proposta de trabalho e apresentou-o oralmente no dia da exposição. Como mais tarde relatou: “foi muito importante para mim fazer o trabalho e poder explicá-lo aos meus amigos”; outros alunos disseram ainda: “Senti que o meu trabalho valia alguma coisa”, “Parecia que o meu trabalho afinal era importante”, “Expor os trabalhos fez-me sentir alguém, sentir-me vista. Fez-me sentir que posso realmente ter um lugar e uma vida neste mundo, como artista”.



Ilustração 20 - Composição das peças finais nos painéis (fonte própria)



Ilustração 21 - Exposição num local de passagem na escola (fonte própria)



Ilustração 22 - Montagem da exposição na galeria “Casa da Avenida” e cartaz (fonte própria)



Ilustração 23 - Panorâmica da exposição na galeria “Casa da Avenida” (fonte própria)

### Atividade 3 – Who Cares About Stereotypes?



Ilustração 24 - Desenho realizados nos vidros de um local de passagem (fonte própria)

Simultaneamente, enquanto se desenrolavam as atividades do projeto “Corpologia”, fomos desenvolvendo em paralelo uma atividade de desenho, que foi realizada em alguns momentos em que os alunos puderam sair da aula de Oficina de Artes (gentilmente autorizados pela professora da disciplina que desta forma nos apoiou), em tempos destinados à hora de apoio ao desenho ou até em alguns intervalos.

Procedemos desta forma para conseguir dar vida a esta proposta uma vez que não havia disponibilidade no horário para encaixar mais uma atividade e assim, mobilizámos os alunos para ao longo de todo o período irem realizando progressivamente os desenhos até preencher os 19 vidros da sala dos diretores de turma. A esta atividade chamou-se: “Who Cares About Stereotypes?”.

A nossa ideia era que os alunos pudessem desenhar no vidro, um suporte diferente, e uma vez que o fariam em vidros grandes que funcionam como parede de uma sala, teriam muita visibilidade na comunidade escolar. Por outro lado, ao desenhar neste suporte, estávamos a estimular que soltassem a mão e o gesto, permitindo um grafismo espontâneo e gestual. Uma vez que os alunos já tinham utilizado o plano de imagem transpusemos este recurso para a realização de desenhos em grande formato utilizando o vidro como um enorme plano de imagem. De um lado e do outro da parede de vidros de uma sala, um aluno faz de

modelo e o outro regista o que vê; o vidro é plano de imagem, portanto suporte do desenho realizado a caneta de tinta acrílica, branca ou preta, conforme a iluminação que vem da sala.



**Ilustração 25 - Alunos durante o processo de realização dos desenhos (fonte própria)**



**Ilustração 26 - Modelo e o desenho (fonte própria)**



Ilustração 27 - Desenhos sobre vidro - Processo de execução (fonte própria)



Ilustração 28 - Desenhos sobre vidro - Processo de execução (fonte própria)



**Ilustração 29 - Desenhos finalizados (fonte própria)**

No caso desta intervenção, o mote específico foi pensar sobre os estereótipos culturais relacionados com os papéis sociais do homem e da mulher. Debateu-se sobre o sentido que têm estas ideias hoje e de que forma se poderia comunicar com a comunidade escolar uma perspetiva menos castradora das distinções sociais associadas ao feminino e ao masculino.

Na sequência de um diálogo, optou-se por representar alunos do sexo masculino com objetos associados “convencionalmente” ao feminino e no caso das alunas do sexo feminino fez-se o inverso, representou-se objetos associados ao masculino. Foi muito interessante, não só o impacto visual destas imagens, a aprendizagem realizada ao nível da representação gráfica, mas sobretudo a reflexão que foi gerada durante o processo de execução.

Uma dificuldade com a qual os alunos se depararam foi a identificação de objetos associados ao papel masculino, conseqüentemente, constaram que existem muito mais estereótipos culturais relacionados com o feminino. Sendo que este projeto foi resultado da insistência da professora estagiária em conduzir conscientemente um processo que já previa impactante e com uma forte presença no espaço físico da escola, (os desenhos localizam-se num local de passagem e convívio de alunos), não podíamos antever o sentimento de orgulho, podemos dizer, que estes desenhos despertaram na comunidade docente.

## Atividade 4 – Body Unfiltered



Ilustração 30 - Processo de execução dos desenhos de grande formato (fonte própria)

Por último, realizada durante a maior parte do terceiro período, foi a atividade de trabalho em grupo: “Body Unfiltered”, uma proposta de desenho em grande formato a partir de selfies alteradas através da aplicação de filtros de imagem disponíveis na plataforma Instagram, realizadas por cada aluno em aula. Foi um processo divertido e dinâmico em que puderam interagir e testar a distorção do próprio rosto e perceber as relações de claro/escuro e qual a importância que estas têm na definição de uma forma – aprenderam fazendo, experimentando, errando. Mencione-se Eisner (2002), que bem esclarece o quão elástico pode ser o processo artístico e importância que esta característica pode ter no processo de aprendizagem:

*“Nas artes os fins podem seguir os meios. Alguém pode agir e a ação, em si, pode sugerir fins, os quais não precederam, mas seguiram a ação. Neste processo os fins mudam; o trabalho produz pistas que alguém segue. De certa forma, rende-se àquilo que o trabalho em processo sugere. Este processo de mudança e objetivos, enquanto se faz o trabalho à mão, é aquilo a que Dewey chama propósito flexível. O propósito flexível é oportunista; ele sustenta-se nas características emergentes que aparecem dentro de um campo de relações. Ele não está rigidamente agrupado a objetivos predefinidos quando a oportunidade de melhores aparecem. O tipo de pensamento que o*

*propósito flexível requer tem maior sucesso num ambiente em que a aderência rígida a um plano não é uma necessidade.” (Eisner, 2002)*

Cientes das muitas vantagens, mas também dos desafios que surgem durante um trabalho de grupo, alertou-se para a importância de inicialmente ser criada uma boa dinâmica; para isso, seria importante que a atividade fosse planeada incluindo todos os elementos do grupo, sendo necessário chegar a um consenso por maioria sempre que surjam divergências, todos os problemas deveriam ser resolvidos em conjunto.

Neste último trabalho, teve-se como objetivo final alastrar para a comunidade o que fora realizado na escola, tendo a professora em estágio curricular “sonhado” que seria possível fazê-lo em mupis publicitários espalhados pela cidade. Feitos os contactos, a divisão de educação da Câmara Municipal de Setúbal respondeu positivamente à nossa solicitação e pudemos concretizar o que só na nossa imaginação parecia possível. A Câmara cedeu sete mupis habitualmente destinados a publicidade institucional; inicialmente foi proposto que ficassem expostos três semanas, sugestão que aceitámos com agrado. Os desenhos estariam distribuídos em vários locais da cidade, principalmente na zona da baixa, um desenho ficaria em Azeitão, situação que fazia todo o sentido pois alguns alunos desta turma residem nesta localidade.

Sendo que a proposta de trabalho parte da interação social, foi sempre transmitido aos alunos que uma das suas missões enquanto estudantes de arte seria analisar um problema, exercer pensamento e posição sobre ele e devolver à comunidade na forma de um trabalho artístico; era também por isso muito importante realizar a exposição nestes moldes. Sendo um mupi (mobiliário urbano para informação) um equipamento utilizado para publicidade nas grandes cidades, era muito significativo que fosse o suporte destas obras que igualmente tecem um olhar sobre as imagens publicitárias. Citamos a memória descritiva de um grupo de alunos que optou por refletir sobre o consumismo incentivado pelas imagens publicitárias: “queríamos fazer uma crítica ao consumismo pois este é uma das principais influências para criar insatisfação pessoal e a conseqüente necessidade da pessoa se integrar no padrão...” Foi o fechar de um ciclo, uma “cereja no topo do bolo”, palavras do professor cooperante referindo-se ao último trabalho realizado com os alunos.

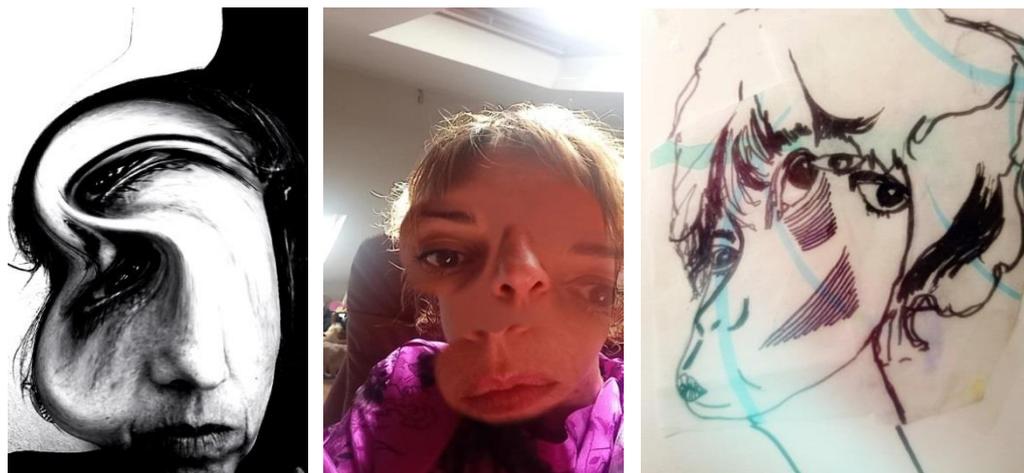


Ilustração 31 - Selfies/teste das deformações possibilitadas pelos filtros e teste de composição gráfica (fonte própria)

Para chegar a esta proposta de trabalho fizeram-se muitas experiências e estudos gráficos, tiraram-se selfies com filtros, explorou-se a aplicação de diversos filtros no Instagram com o objetivo de selecionar quais serviriam o nosso propósito. Também nós desenvolvemos bastante o nosso conhecimento acerca destes recursos que não fazem parte da nossa abordagem diária às redes sociais.

Sendo que, por um lado, não queríamos limitar demasiado os alunos, e que, por outro, sabíamos que não seria possível lançar uma proposta com tudo em aberto porque estes discentes ainda não tinham atingido uma maturidade gráfica que permitisse tal opção, o dilema instalou-se. Talvez numa outra turma deste nível de escolaridade fosse possível outra abordagem, mas com os alunos em questão considerou-se que o nosso papel seria orientar para que pudessem criar livremente dentro de determinados limites que previamente se estabeleceram.

Propôs-se assim, como problema de partida, que os sete grupos de trabalho que se formaram em aula, partindo de um debate, refletissem sobre o assunto que vínhamos a trabalhar desde o início da unidade “Corpologia” e que, num jogo gráfico de mancha, linha e cor, desenvolvessem no mínimo duas propostas por grupo, para no final selecionarmos em conjunto um dos projetos a ampliar em grande formato. Acordou-se com o professor da disciplina, de forma a termos possibilidade de desenvolver esta última atividade do projeto, que para além do trabalho que vinha a desenvolver no diário gráfico (para ajudar os alunos na preparação do exame de Desenho), cujos enunciados se encontram em apêndice, também ficaríamos responsáveis por aprofundar os conteúdos relacionados com a cor. Assim, num

tempo de 45 minutos, apresentou-se um vídeo que expunha harmonias cromáticas, cores primárias, secundárias, opostas e que sobretudo, ilustrava num modo muito prático como combinar cor. Realizaram-se também uns cartões com harmonias de cor que juntámos ao “Mood Board” que já estava exposto na sala de aula. Neste momento já estávamos bastante pressionadas pelo tempo e cientes da importância de permitir que o professor pudesse concluir o seu trabalho com os alunos, com vista à lecionação das aulas de preparação para exame. Nesta fase do projeto, já sentíamos os alunos mais ligados à professora e ao trabalho. Expor na cidade, já ganhava para eles a dimensão que ainda não tínhamos sentido, certamente resultado da exposição realizada na Casa da Avenida, que teve um impacto bastante positivo nestes discentes.

Anteriormente sentíamos estes alunos muito desligados dos trabalhos que lhes eram propostos: pensávamos neste 12.º ano como o reflexo claro da *educação bancária* (Freire, 2007) instalada no sistema de ensino, uma “educação bancária vista como uma negação do corpo do educando.” (Brighente e Mesquida, 2016), passivos, inertes, a fingir atenção mas com os olhos a espelhar ausência... um *corpo negado*:

*“corpo negado como aquele ao qual foi proibida a possibilidade de ser sujeito. Assim, é visto apenas como objeto, como se ao corpo, ao ser, lhe fosse negada a capacidade de compreensão da realidade, da sua apreensão e da sua comunicação”.* (Freire, 2007).

Uma vez que se pretendia que os alunos adotassem uma metodologia projetual, na qual estão definidas várias etapas a cumprir até chegar ao resultado final, propôs-se como metodologia de trabalho a realização um portfólio do projeto. Para isso, à medida que iam pensando e lançando hipóteses, deveriam fazer apontamentos desenhados e escritos, elaborar um “Mind Map”, uma memória descritiva e fazer pesquisa e menção de três obras de arte que tivessem servido de referência para a realização do trabalho. Percebeu-se que estes processos não lhes eram desconhecidos, pois tinham até realizado um “Mind Map” anteriormente noutra disciplina. Sabemos que o professor da disciplina referiu inúmeras vezes a importância de fazer desenhos preparatórios, mas constatou-se que não incorporaram estes métodos nos anteriores trabalhos que realizaram nas aulas a que assistimos.

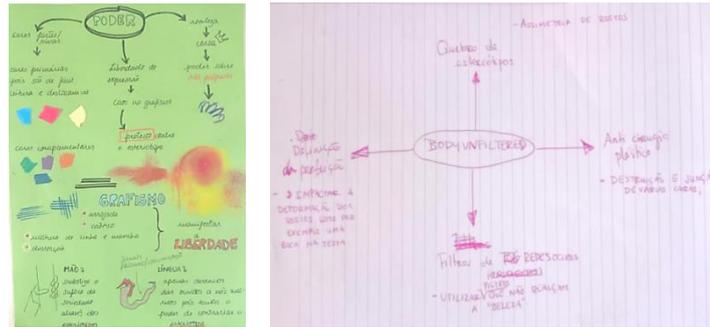


Ilustração 32 - Exemplos de "Mind Maps" realizados pelos alunos (fonte própria)

Foi necessária uma certa imposição da nossa parte para que se apropriassem destes meios e pudessem assim obter os excelentes resultados finais que conseguiram. Sendo o produto final importante, não deixámos de valorizar e transmitir a importância do processo, incluindo este momento na nossa avaliação final.

Como estratégias adicionais, utilizou-se a demonstração de um processo criativo por nós realizado nas aulas de Teorias e Práticas Artísticas, do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, fruto de uma proposta da professora da disciplina. Levou-se para a aula os desenhos anteriormente realizados num rolo de papel grande, cada um executado no seguimento do anterior, desenrolou-se o rolo de papel sobre três mesas e descreveu-se a nossa forma de estruturar o pensamento face ao desafio que nos foi proposto pela professora. Mostrou-se como testámos grafismos, materiais, como encontramos soluções e como, a partir do desenho, passámos para a criação de um objeto tridimensional. Logicamente, falamos de um processo criativo de alguém com alguma experiência na criação, desenvolvimento e fundamentação de conceitos, cientes de que este é um caminho complicado para ser percorrido por alunos no 12.º ano, mas considerou-se importante, uma vez mais, que os alunos pudessem beneficiar de um discurso na primeira pessoa.

Outra abordagem que adotámos, foi a construção de um painel de imagens, apropriando-nos da ideia de um “Mood Board”, muito utilizado em sessões fotográficas. Fizemo-lo com uma dupla intenção: por um lado, colmatar a falha na pesquisa de imagens por parte dos alunos, por outro lado, para servir de apoio visual quando mencionávamos oralmente alguns registos gráficos. Afixou-se o painel na sala durante o decorrer desta atividade para que sempre que os alunos sentissem necessidade de referências o pudessem consultar. Juntou-se também ao painel a letra da canção “Gaudi” (em apêndice) e os cartões com exemplos pintados de harmonias cromáticas, que elaborámos para demonstração, como acima referimos.



**Ilustração 33 - Demonstração de exemplos no "Mood Board" (fonte própria)**

Embora estívéssemos cientes de que estávamos a propor e desenvolver um projeto de trabalho complexo, optou-se consciente e ponderadamente por fazê-lo. Sabemos que não estávamos perante uma turma de “futuros artistas”: muitos alunos desta turma optaram pela área das artes para escapar a matemática, não demonstravam nem conhecimento nem interesse pelas questões artísticas ligadas a autores e obras. De um modo geral, pode dizer-se que era uma turma desinteressada, pareciam vencidos...

Sem termos chegado na totalidade a perceber porquê, aproveitou-se alguns momentos mais informais, enquanto desenhávamos nos vidros, para lhes fazer perguntas. Disseram que ao longo dos anos os diferentes professores da turma foram optando por um discurso negativo, que apontava o que faziam mal em vez de valorizarem o bem. Afirmaram também que já tinham desistido, que só esperavam que o tempo passasse para poderem sair dali.

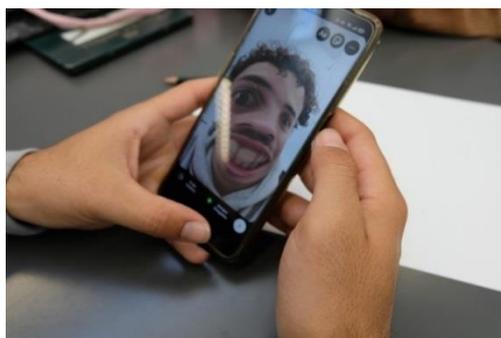
Fruto de conversas com colegas e de comentários nas reuniões, sabíamos que estas observações relativamente aos professores seriam pouco realistas: ao longo de um ciclo de 3 anos, alguns professores incentivaram-nos, congratularam-nos, motivaram-nos e a resposta foi quase sempre a mesma: inação, desmotivação, alheamento, cumplicidade com comportamentos atrás descritos desfasados do gosto pelo conhecimento.

No entanto, considerando que existe sempre algo que podemos retirar de uma conversa e utilizar para reflexão, a última frase ficou a ecoar no nosso pensamento “...só estamos à espera que o tempo passe...”. Esta afirmação confirmou a nossa leitura de um grupo de pessoas que apenas espera, não age, ao olhar para este grupo de jovens, apercebemo-nos de uma certa desistência... Esta constatação levou-nos a fazer ainda mais, a desafiar mais, a desassossegar mais, a lançar obstáculos mas ajudar a superá-los. A nossa opção não foi

facilitar, mesmo conhecendo as características dos alunos: a estratégia foi antes motivar, incentivar, dizer constantemente que acreditávamos neles e os sabíamos capazes.

Registamos parte da mensagem que uma aluna nos enviou através de WhatsApp, uma vez que ficou doente no último dia de aulas: “ agradeço à professora toda a ajuda que me deu e por me ter ensinado técnicas novas e ter estado ali sempre em cima sempre a ajudar e a dar dicas, foi muito bom ter tido a professora neste último ano do secundário (...) Espero que consiga chegar onde quer, a professora mostrou-nos que se nos esforçarmos que conseguimos chegar onde queremos e isso foi mesmo muito inspirador não só para desenhos mas para a vida. Obrigada por ter ido sempre para todas as aulas cheia de energia e sempre a tentar nos motivar, obrigada por tudo professora.”

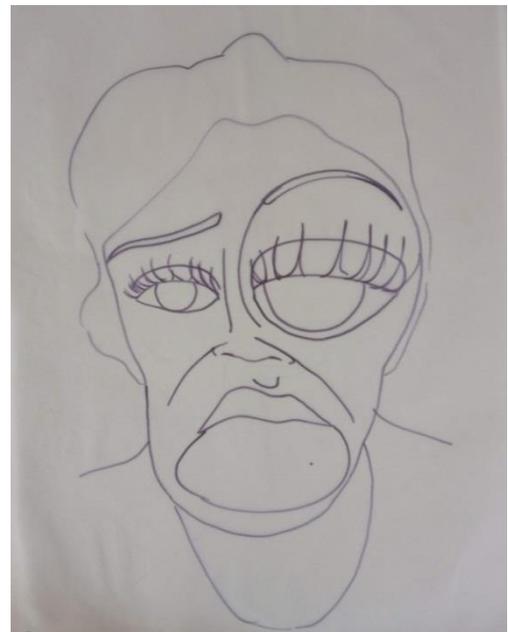
Estas palavras resumem-nos de um modo muito sincero, refletem até o aspeto de insistirmos em acompanhar de muito perto tudo o que os alunos vão fazendo. Acreditamos num processo de construção que nasce da discussão, gostamos que partilhem e discutam as suas ideias; não nos parece correto que o aluno apresente uma proposta fechada na qual não tivemos oportunidade de participar, nem de o questionar e confrontar com as suas opções. Durante as aulas, constantemente foram lançados desafios, foram sugeridas estratégias como, por exemplo, no processo de conceção destes últimos desenhos dizia-se para cortarem, amachucarem, rasgarem os vegetais, como forma de testarem composições. E eles olhavam para nós incrédulos... Certamente estávamos a desassossegá-los, a desviá-los do que lhes era conhecido, mas foi uma estratégia para lhes mostrarmos outras possibilidades, para os retirarmos da “área segura”.



**Ilustração 34 - Selfie com aplicação de filtro e testes de cor e composição das obras finais (fonte própria)**

Gostaríamos de referir que o impacto desta atividade no espaço público foi tão positivo que as três semanas (18 de maio a 7 de junho) que foram propostas inicialmente para ocupação dos mupis, foram alargadas a três meses, fruto do reconhecimento da autarquia.

Terminou-se as atividades letivas no dia 19 de maio.



**Ilustração 35 - Processo de desenho a partir das selfies deformadas pelos filtros (fonte própria)**



**Ilustração 36 - Exemplo de composição gráfica resultante das imagens dos três membros do grupo (fonte própria)**



Ilustração 37 - Selfie deformada pelo filtro e mancha gráfica resultante (fonte própria)

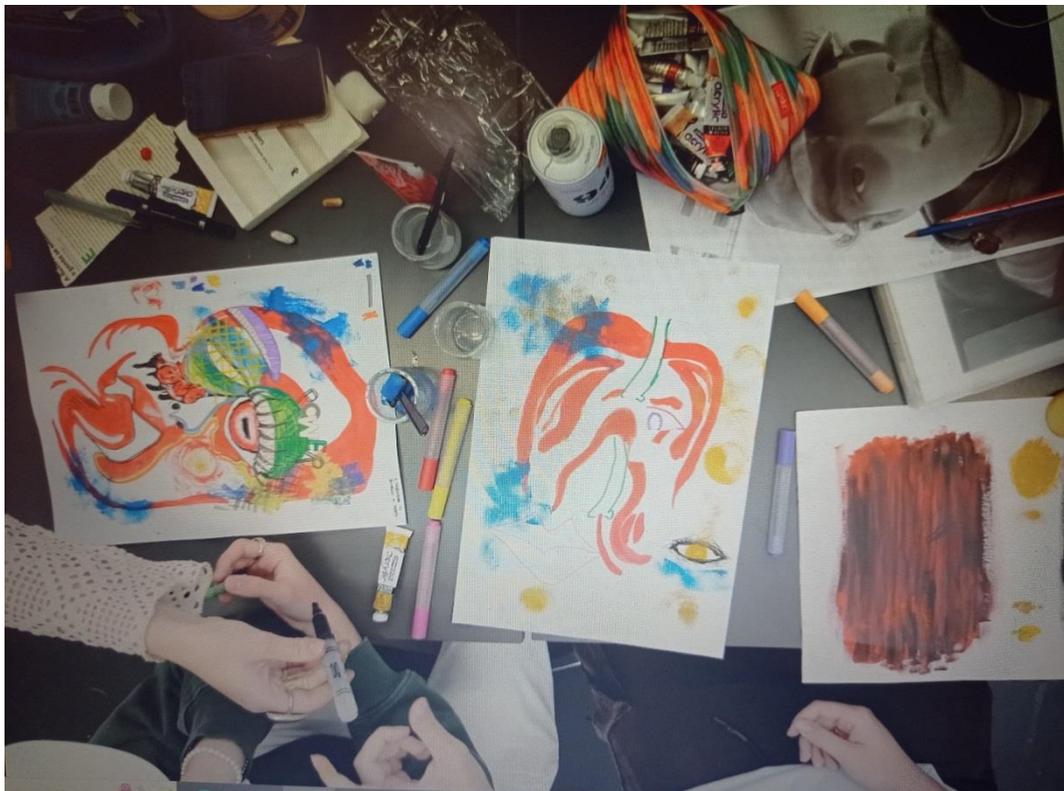


Ilustração 38 - Estudos de composição e de cor (fonte própria)



**Ilustração 39 - Estudo de composição e registos gráficos a partir das selfies deformadas (fonte própria)**



**Ilustração 40 - Registos gráficos a partir das selfies deformadas e estudo de composição (fonte própria)**



**Ilustração 41 - Estudo de composição e desenho final em execução (fonte própria)**

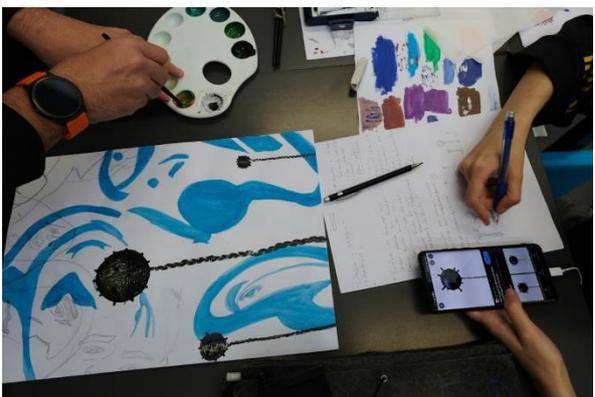
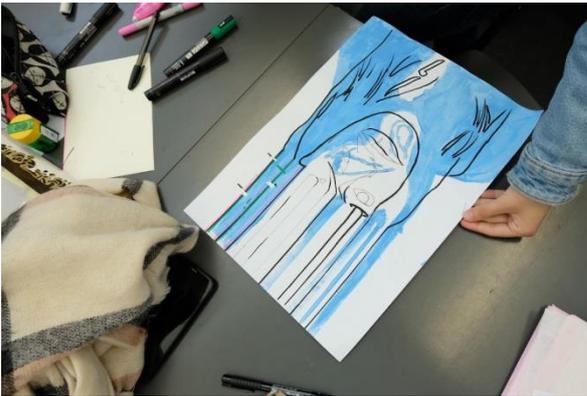
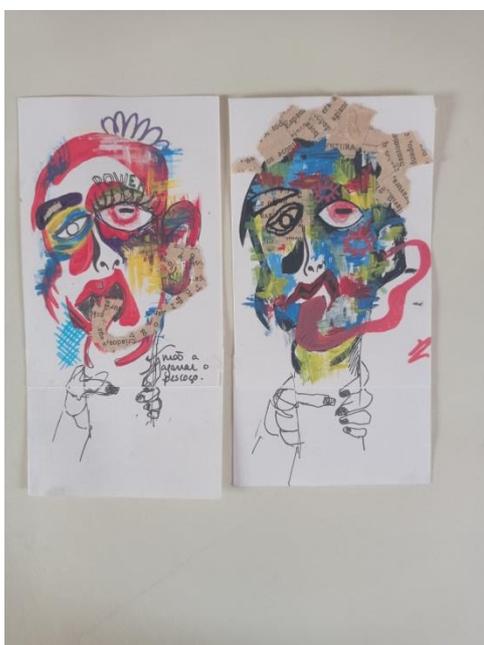


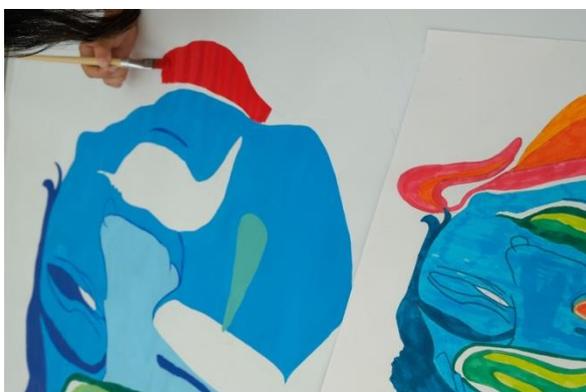
Ilustração 42 - Estudos realizados durante o processo de trabalho (fonte própria)



**Ilustração 43 - Realização dos desenhos finais (fonte própria)**



**Ilustração 44 - Estudos e desenho final (fonte própria)**



**Ilustração 45 - Realização dos desenhos finais (fonte própria)**



Ilustração 46 - Desenhos expostos nos mupis (fonte própria)

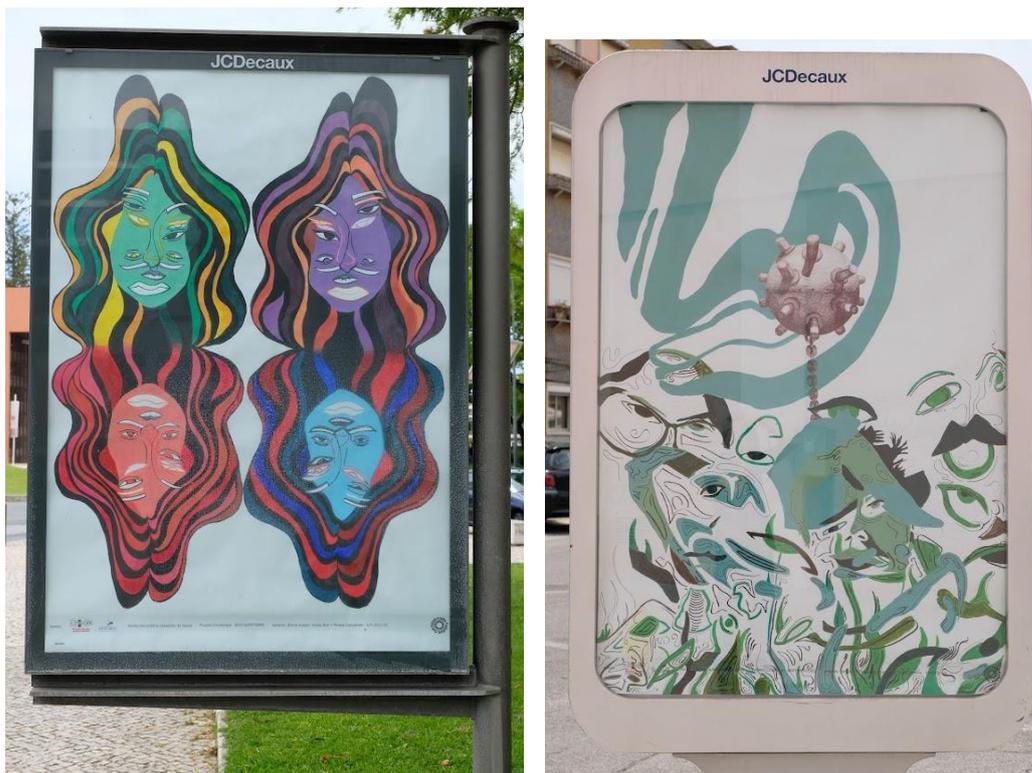


Ilustração 47 - Desenhos expostos nos mupis (fonte própria)

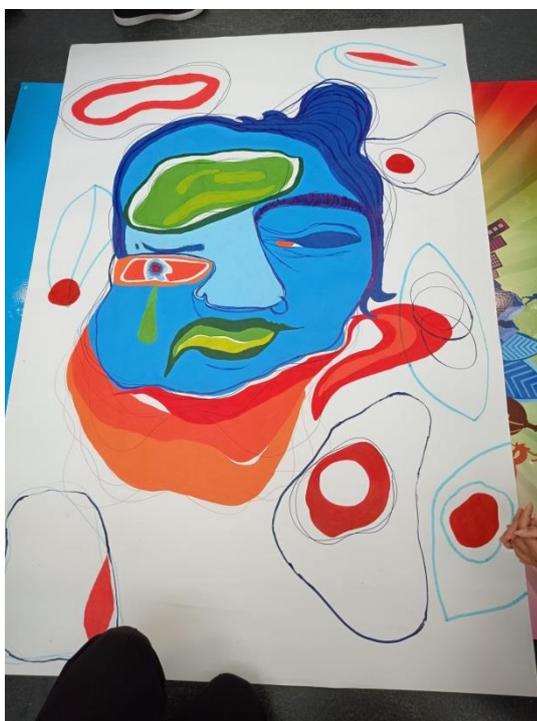


Ilustração 48 - Desenho final antes de ser montado no mupi (fonte própria)



Ilustração 49 - Vista do mupi em contexto urbano (fonte própria)

## 5.6. Metodologia Desenvolvida

### 5.6.1. A Metodologia de Investigação Ação

“Precisamos de utilizar os acontecimentos da nossa atuação como professores como oportunidades para aprender a ensinar e de nos pensarmos como praticantes da pesquisa docente” (Eisner, 2002, p.56)

A metodologia utilizada neste trabalho de investigação aplicado ao ensino das artes visuais foi a metodologia de investigação ação. Faremos uma breve caracterização desta abordagem apoiando-nos nas ideias de autores de referência: Latorre (2005) entende que a investigação pode considerar-se um instrumento que congrega um conjunto de estratégias utilizadas para melhorar o sistema educativo e social em geral e o desenvolvimento profissional do professor em particular.

Este tipo de investigação contempla uma intervenção educativa de carácter prático e reflexivo que pretende alcançar uma melhoria educacional. Kemmis acrescenta ainda que este tipo de investigação é essencialmente prático e é realizada por quem pratica, neste caso os professores.

Vasconcelos (2020) corrobora o que foi enunciado anteriormente e acrescenta que a investigação-ação tem como aspetos mais importantes: “(...) o propósito da melhoria das práticas educativas para o sucesso dos alunos; a ligação da teoria à prática corrigindo o desfasamento entre saber teórico e contexto real; e o empoderamento dos professores como profissionais críticos, interventivos e não apenas executores técnicos de currículos, muitas vezes desfasados da realidade”.

Lewin (1946) considera a necessidade da investigação, da ação e da formação, como três elementos essenciais para o desenvolvimento do professor, a estes elementos também se dá o nome de “Triângulo de Lewin”. Com este triângulo pretende demonstrar que a investigação ação deve ser um processo executado de forma colaborativa e reflexiva, já que representa um ciclo que visa o aperfeiçoamento da prática educativa. Para este psicólogo social, a investigação ação tem um duplo propósito, de ação para mudar uma organização ou instituição e de investigação para gerar conhecimento e compreensão da prática.

Para Zuber-Skerritt (1992), a pessoa que realiza a investigação ação deve refletir e estar aberta a novas estratégias e/ou sugestões que possam melhorar a sua prática educativa, estabelecendo ligação não só entre a sua própria ação de investigador mas também com outras pessoas que possam beneficiar deste processo. Refere que este tipo de investigação se distingue de outras porque tem características evidentes:

1. Prática: os resultados obtidos não afetam apenas a teoria mas têm efeito direto na prática durante o processo da investigação.
2. Participativa e colaborativa: o investigador é um agente interno que investiga com e para pessoas interessadas diretamente no sucesso atingido durante e depois da intervenção.
3. Emancipatória: atribui um protagonismo a todos os participantes no projeto.
4. Interpretativa: os resultados não advêm de postulados do investigador, mas resultam da interpretação e dos pontos de vista das pessoas envolvidas na investigação. A validade da investigação resulta de estratégias qualitativas.
5. Crítica: os participantes não visam apenas uma melhoria do seu trabalho mas também procuram causar uma mudança no ambiente em que atuam.

Pring (2000) enumera quatro características da investigação ação: cíclica, participativa, qualitativa e reflexiva. Bassey (1995), por seu lado, indica que a investigação ação pretende compreender as práticas sociais para melhorá-las com um propósito.

Verifica-se que existem diferentes conceções do processo de investigação ação e também vários modelos propostos por autores distintos. Porém todos se assemelham ao modelo base de Lewin (1946). Este autor descreve a investigação ação como ciclos de ação reflexiva, ou seja, cada ciclo é composto por diferentes etapas: planificação, ação e avaliação da mesma. Identifica-se o plano, executa-se e por fim avalia-se. O plano é depois revisto à luz da nova informação e atua-se novamente em posse do novo conhecimento.

### 5.6.2. O Pensamento Artístico subjacente ao projeto

Encetamos o enquadramento do pensamento artístico que nos interessou perseguir na realização deste trabalho sublinhando que, embora a questão particular do feminismo não tenha sido diretamente abordada, surgiu como uma pergunta lateral que aparece implícita na observação dos registos analisados. Para nós teria sido bastante relevante e pertinente a exploração deste assunto, mas uma vez que estivemos sujeitas a limitações temporais, esse objetivo foi remetido para posterior trabalho. Ainda assim, iniciamos a definição do lugar artístico onde nos situamos com uma citação de Griselda Pollock (1996), cuja obra tece uma interessante reflexão entre a articulação dos “Novos Feminismos” com a política do corpo:

*“Os novos feminismos constituem-se, de modo significativo, como uma política do corpo - através de campanhas em torno da saúde e da sexualidade femininas, da luta contra a violência e a pornografia, da maternidade e do envelhecimento. Esta nova política articula a especificidade do feminino com a problemática do corpo, não enquanto entidade biológica, mas enquanto imagem psicologicamente construída que traduz a localização e as imagéticas dos processos do inconsciente, do desejo e da fantasia” (Pollock, 1996)*

Esta autora constata que diversas artistas contemporâneas (a exemplo Cindy Shermann e Barbara Kruger, artistas de referência na realização da atividade “Corpologia”) confrontam

o espectador com práticas de des-identificação e de rutura, atitude esta que tem integrado o paradigma principal da arte pós-moderna. Refere a autora:

*“As práticas de “des-identificação” reportam-se a estratégias que se destinam a impedir o espectador de se identificar com os mundos ficcionais ou ilusórios oferecidos pela arte, pela literatura ou pelo cinema, deste modo provocando uma rutura na “dança da ideologia” de que somos reféns, em nome dos sistemas opressivos de classe, sexismo, heterossexismo compulsivo ou outros posicionamentos e classificações racistas” (Pollock, 1996).*

Segundo Pollock (1996), as práticas artísticas destas mulheres procuram conduzir a um afastamento dos sistemas castradores que atuam na sociedade ainda hoje e que conduzem a uma limitação da diversidade dos olhares, acrescentaria. Situamo-nos, portanto, aqui, no desafio à abertura do olhar contra os discursos hegemónicos e unificadores veiculados pelas imagens hoje. Como criar imagens que contrariem os relatos homogeneizadores e estereotipados do corpo?

Os trabalhos realizados com os alunos instigam ao estranhamento crítico através da distorção e descaracterização das formas, agudizando a tensão entre a mensagem e o observador. Pretende-se provocar a reflexão através das imagens coloridas de um rosto que surge apenas evocado ou desconstruído. Pretende-se resignificar a beleza através do espanto e desconstrução formal: o rosto deixa de ser um espaço de afirmação dos estereótipos da beleza para ser o lugar do questionamento desses mesmos cânones.

Redesenhou-se distorcendo, sobrepondo, repetindo, usando a cor como elemento de comunicação da mensagem visual. Afirmou-se o objetivo de representar graficamente através da decomposição das imagens de referência iniciais, colocando em questão as identidades e os estereótipos, apropriando-se de modos alternativos de ver a realidade, recombinação das diversas imagens de um modo desestabilizador e desterritorializador, procurando deslocar o foco do objeto central, o rosto, e almejando uma visão inquisidora e ampliada do objeto representado. Ter-se-á procurado causar um deslumbramento e um estranhamento no espectador face a uma representação dos rostos desligada dos cânones de representação da beleza convencional estereotipada, bem como uma visão nova e distanciada.

### 5.6.3. Bases e pressupostos da investigação

O estudo que apresentamos nesta dissertação centra-se numa questão que deriva da nossa observação durante as aulas de Desenho A, onde, adotando o olhar de observadora participante, observámos e registámos que os alunos recorriam a formas estereotipadas para representar o corpo, mostrando pouca observação do real e escassa capacidade crítica e de questionamento das figurações produzidas.

Ao constatar que as representações gráficas do corpo (sobretudo, as do corpo feminino) surgiam à semelhança dos corpos construídos que proliferam nas imagens que circulam pelas redes sociais, colocou-se a questão: até que ponto os alunos estão conscientes desta influência no modo como representam o corpo e de como isto os limita? Será possível que através da identificação dos estereótipos relacionados com o corpo presentes nas imagens da cultura visual e suscitando um pensamento crítico sobre os mesmos, se consiga provocar alterações ao nível da representação gráfica? Ainda: terá isto implicação no modo como o aluno sente e vê o seu próprio corpo?

Por outro lado, imersos no projeto, percebemos que seria possível considerar mudanças ao nível da representação, mas também ao nível da própria noção de identidade dos alunos: incitámos, portanto, a um modo de representação transformador que requeria uma aproximação ao corpo próprio com consciência, para assim usá-lo como objeto da obra. Estimulámos a aceitação do erro e sugerimos a integração do inesperado no próprio processo de trabalho, promovendo a expressão pessoal. Até que ponto estas representações poderiam influenciar a construção da identidade nos alunos? Surgiu assim outra questão que merecia a nossa abordagem do ponto de vista da investigação.

Observámos que tipo de referentes selecionam os adolescentes na sua expressão gráfica e quais os referentes visuais a que recorrem impulsivamente, sem refletir. Igualmente necessário para podermos responder às nossas questões iniciais, revelou-se a urgência de suscitar nos alunos a motivação, a curiosidade e a melhoria das suas relações interpessoais, uma vez que nos pareceram muito dispersas e frágeis.

Constatou-se que lhes era difícil refletir sobre as suas escolhas, tanto ao nível conceptual, como ao nível da representação gráfica. Tomámos, pois, como demanda convocar o pensamento crítico e a análise das imagens que produziam, bem como dos gestos e técnicas gráficas, elementos visuais ou materiais a que recorriam.

A totalidade do trabalho desenvolvido aconteceu da necessidade principal de investigar o nosso problema inicial, mas também da constatação de que seria necessário

percorrer um caminho de construção de ligações emocionais, de modo a obter um resultado que para todos os intervenientes fosse positivo.

Atendendo à faixa etária dos alunos, inicialmente, foram sentidas dificuldades em estabelecer um relacionamento mais estreito, tanto entre alunos e professora estagiária, como entre os alunos, como já se referiu. A adolescência, de acordo com a teoria de Marcia (1980), está ainda mergulhada num sentido identitário de difusão, moratória ou mesmo insolvência. Notaram-se algumas resistências, mas consideramos que foram superadas no decorrer do trabalho.

Entendeu-se que a disciplina de Desenho A do 12.º ano correspondia ao momento ideal para os alunos colocarem em prática através de uma atividade mais aberta e disruptiva os conhecimentos previamente adquiridos e serem expostos a uma abordagem crítica, tanto da visualidade circundante, como das suas próprias expressões individuais.

Assim, a atividade “Corpologia” não aponta unicamente uma perspetiva aquisitiva de competências, mas procura estimular e desenvolver no aluno a sua experiência estética e a sua capacidade de se posicionar criticamente face às imagens vorazes da contemporaneidade. Pretendeu realizar-se um trabalho de natureza transdisciplinar que entrecruzasse modos de fazer facilitadores de um discurso polissémico, alternativo ao discurso hegemónico veiculado pelas redes sociais.

O estudo conduzido tomou a forma de uma investigação-ação, subordinada a uma estrutura suficientemente flexível para que o trabalho com os alunos pudesse informar e alterar, consoante as necessidades, as próprias práticas pedagógicas.

#### **5.6.4. Análise e discussão de resultados**

##### **5.6.4.1. Análise e discussão dos depoimentos escritos**

Como instrumentos de pesquisa para esta investigação, utilizou-se a observação participante, o questionário, a autoavaliação, relatos orais e registos escritos dos alunos. Salienta-se que todas as citações de depoimentos dos alunos estão conforme a sua ortografia e linguagem verbal, sem minha alteração ou correção.

Durante a observação das aulas, constatou-se que estes alunos mostravam uma atitude indolente, que evidenciava pouca curiosidade e pouca capacidade de autocrítica, apresentando

um baixo envolvimento com o próprio trabalho. A este respeito, uma aluna referiu na sua apreciação escrita da atividade “Corpologia”:

- Aluno 1: “reconheço que não teve muita sorte com a turma pois são deveras muito apáticos e inertes com tudo e todos mas sinto que a professora o aceitou como um desafio”.

Comentário: Pessoalmente, considerou-se que o que seria uma desvantagem foi tomado como um desafio e levou-nos a criar soluções desafiantes e estimulantes da nossa criatividade e capacidade de ação enquanto docente.

Aferimos que as abordagens utilizadas, amarrando a cara com elásticos, pintando e distorcendo a autoimagem com recurso a filtros disponíveis na plataforma “Instagram”, permitiu aos alunos confrontarem-se com o “ridículo”, o “feio”, e o inesperado.

- Aluno 2: “ Fez-nos perceber que o erro é importante e sinto que essa descontração nas aulas é fundamental.”;
- Aluno 3: “As novas técnicas como o plano de imagem, a utilização dos elásticos e maquilhagem incentivaram muito o empenho nos trabalhos”.

Comentário: Observou-se que estes processos inicialmente conduziam a alguma vergonha e receio de prejuízo da imagem social mas gradualmente foram conduzindo a uma maior capacidade de libertação e de expressão.

Por outro lado, verificou-se que o método de trabalho com recurso à distorção e desconstrução das imagens do rosto provocou alguma estranheza nos alunos, mas foi compensador verificar com a abraçaram e dela retiraram partido para melhor desenvolverem os seus projetos gráficos.

- Aluno 4: “A remontagem das faces com fragmentos de outras, as selfies tiradas editadas, uma parte que soube muito bem porque outra ferramenta surgiu, e bastante peculiar digo desde já.”;
- Aluno 5: “Achei o processo muito interessante, interativo como digo, mas acima de tudo prático, mostrou-me mesmo como mudar, como a criatividade não conhece a palavra limites”.

Comentário: A estranheza inicial em mexer com o seu aspeto físico transformou-se numa diversão em que todos parodiavam com a imagem de todos. Verificou-se que adquiriram a capacidade de troçar deles próprios, reconhecendo as suas particularidades e características individuais. Foram colocados na mesma situação enquanto grupo e isso concedeu uma força

individual a cada um em singular. A nossa interpretação é que conseguimos demonstrar possibilidades de representação que os alunos ainda não tinham explorado nem consideravam sequer possíveis, observámos que a sua expressão conseguiu libertar-se dos maneirismos gráficos a que constantemente recorriam no passado.

Curiosamente verificou-se que houve alterações significativas na postura corporal e até modo de vestir e mudança no corte de cabelo de duas alunas em particular, que cresceram durante este percurso e denotaram maior autoconfiança e capacidade de traduzirem os seus gostos na sua imagem pessoal, neste caso especulamos se a nossa intervenção terá facilitado estas atitudes?

Foi também interessante verificar que propondo uma estratégia de trabalho de grupo os alunos se mostraram mais participativos e as suas capacidades individuais foram potenciadas no contacto com o grupo. Foi notória uma mudança de postura face ao trabalho por parte de toda a turma em geral, mas destacamos um aluno em particular, uma vez que se observou uma mudança radical: passou de passivo e apático a ativo e opinador, atitudes que constatámos que surgiram da motivação originada pelo contacto com os colegas do grupo e dos métodos de trabalho que permitiam uma maior liberdade física no espaço da sala de aula. Registamos:

- Aluno 6: “valorizei também o facto de trabalharmos em grupo. A união faltou muito nesta turma ao longo dos anos. (...) Poder discutir e partilhar o conhecimento com os outros faz-nos crescer e acho que isso foi muito possível com os trabalhos da professora”;
- Aluno 7: “a turma riu e divertiu-se o que deu para fugir à rigidez de uma escola e à pressão de tudo sair perfeito”.

Comentário: Apesar do enunciado, observou-se algumas dificuldades na gestão das diferentes opiniões dos membros do grupo mas através da nossa orientação para o foco na análise da mensagem que se pretendia transmitir e da promoção do diálogo entre os pares, considera-se que foram superadas. Ao refletir sobre isto, os alunos escreveram:

- Aluno 8: “gostei de trabalhar em grupo e ter de gerir as opiniões dos meus colegas, foi um desafio”.

Comentário: No que concerne ao envolvimento no trabalho por parte dos diferentes membros do grupo, no geral observou-se que o empenho dos diferentes membros foi semelhante, no

entanto, dois dos grupos de trabalho, devido às escolhas feitas pelos alunos baseadas em critérios de amizade (decidimos que os grupos fossem determinados por escolha dos alunos da turma) ficaram mais desequilibrados e isto refletiu-se em todo o processo de trabalho. Durante o decorrer da atividade, observou-se que se poderia corrigir esta situação se fossem trocados dois elementos de cada grupo entre si, mas os alunos rejeitaram esta proposta e optaram por continuar a trabalhar com os elementos escolhidos de início. Citamos a opinião dos discentes na sua apreciação final do processo:

- Aluno 9: “Gostei só da interação que tive com a turma e a minha colega”;
- Aluno 10: “achei positivo os diferentes tipos de trabalhos, menos bom foi o facto do grupo não ter trabalhado muito deixando-me sempre com quase todo o trabalho”.

Comentário: Considerando a turma analisada neste estudo, avaliamos como muito positiva a estratégia de dividir os alunos em grupos de trabalho uma vez que se recuperaram as relações interpessoais e se facultou a construção de conhecimento assente no diálogo e na partilha de ideias.

Por fim, interpretando quantitativamente os resultados através das notas finais dos alunos pode concluir-se que na maior parte dos casos estes valores subiram dois pontos, pelo que no geral toda a turma subiu a sua média.

Em tom de conclusão, os alunos escreveram comentários sobre a nossa presença e desempenho que nos motivam a continuar o desafio constante que é ser professor:

- Aluno 11: “Sinto que a presença da professora Dina foi bastante positiva e revolucionária.”;
- Aluno 12: “É tão necessário contagiar os alunos com essa paixão que a professora carrega pelas artes”.

Comentário: Durante as aulas, sentimos e observámos que estes alunos se libertaram e que se conseguiu criar um ambiente de descontração e de crescimento pessoal motivador das aprendizagens e da expressão visual. O facto de terem sido expostos a vários exemplos da cultura visual mas também solicitados a ter uma opinião crítica sobre os estereótipos visuais possibilitou uma concretização dos projetos de acordo com as suas características, gostos e personalidade. No final da última atividade – “Body Unfiltered”, que também coincidiu com o final do ano letivo, todos os envolvidos se mostraram satisfeitos com o resultado obtido e sentiram-se bastante valorizados pelo reconhecimento do seu trabalho no ambiente escolar

mas também no ambiente social. De entre tudo o que nos foi dado a observar e registar, consideramos que para a maioria dos alunos este trabalho foi o ponto de partida para uma nova atitude perante a arte, a sociedade e a vida em geral, concluímos citando:

- Aluno 13: “A professora Dina Piçarra foi a meu ver muito estimulante e enriquecedora (...) agradeço em nome de quem motivou, ajudou e vai ajudar, não a iremos desapontar”.

#### 5.6.4.2. Análise e discussão do questionário

No que concerne ao questionário aplicado aos alunos no término da atividade, fazendo a sua análise foi interessante verificar que se retiram algumas elações que podem ser relevantes para o estudo em causa. Responderam ao questionário 20 alunos, de um total de 22 solicitados.

#### **Pergunta 1 | Consideras que a unidade de trabalho “Corpologia” te permitiu entender o corpo e a sua representação numa nova perspetiva?**

Respostas: Sim.

Comentário: As respostas dos alunos evidenciam que o nosso trabalho foi importante e cumpriu um dos objetivos a que nos propúnhamos.

#### **Pergunta 2 | Antes desta unidade de trabalho, consideravas que a tua forma de desenhar estava condicionada por estereótipos?**

Respostas: Abaixo ilustra-se com o gráfico para esclarecer quais as cinco hipóteses de resposta oferecidas aos alunos:



Ilustração 50 - Gráfico n.º 1

Metade dos alunos respondeu negativamente, o que consolida a pertinência da nossa pergunta inicial: "Até que ponto os alunos estão conscientes da influência dos estereótipos visuais relacionados com o corpo no modo como representam o mesmo e de como isto os limita?"

Comentário: Este resultado confirma que os alunos não estão conscientes desta influência. No decorrer da nossa observação das aulas assistidas, verificou-se que representavam formas humanas que não resultavam da observação mas sim de ideias preconcebidas presentes no inconsciente, conforme o estereótipo do corpo feminino ou masculino. Mesmo quando lhes foi solicitado que realizassem um autorretrato, muitas destas representações surgiram à semelhança de um personagem de animação – olhos grandes e redondos, nariz muito pequeno.

### **Pergunta 3 | Antes desta unidade de trabalho, já tinhas identificado a existência de estereótipos veiculados pelos média e redes sociais? Se sim, quais?**

Respostas: 75% respondeu sim. A maioria mencionou os estereótipos relacionados com o corpo, embora alguns tenham referido estereótipos pertencentes às restantes categorias. Como exemplo transcrevemos algumas respostas que atestam esta análise:

- Aluno 1: "Na publicidade tanto na televisão como nas redes sociais, são contratadas pessoas com o corpo "perfeito" para apresentar qualquer tipo de produto e mesmo nos desenhos animados em que principalmente as personagens femininas correspondem ao estereótipo.";
- Aluno 2: "Antes de saber escolher o que queria ver nas redes sociais, encontrava milhares de modelos e influencers que não tinham nada haver comigo como mulheres brancas, corpo perfeito sem marcas, narizes "perfeitos" e etc...";
- Aluno 3: "O corpo "perfeito", ser se magro, usar as roupas x, etc".

Comentário: Os alunos identificaram alguns estereótipos que podemos agrupar nas seguintes categorias: estereótipos relacionados com o corpo, género, etnia, vestuário e ideias pré concebidas.

**Pergunta 4 | A representação a partir de imagens desconstruídas (desenho de rosto com elásticos, selfies com filtros de deformação), ajudou-te a chegar a novas abordagens de representação? Se responderes sim, refere duas.**

Respostas: Nesta situação constata-se que as respostas obtidas se distribuíram de modo quase uniforme: 40% respondeu talvez, 35% respondeu não e 25% sim.

Comentário: Aborda-se uma estratégia de trabalho adotada com o propósito de se obter imagens gráficas radicalmente diferentes das que os alunos usavam habitualmente, mas também como estratégia para os alunos se confrontarem com “o feio” expresso no seu próprio corpo e na imagem que o reflete. Utilizou-se a deformação da autoimagem do aluno como método exploratório da forma. Observou-se alguma dificuldade inicial em brincar com as formas, testar composições e distorcer o realismo da sua representação.

**Pergunta 5 | Consideras que foi positivo abordar a cultura visual (redes sociais, anúncios, canções, vídeos...) para introduzir o tema da unidade de trabalho?**

Respostas: 90% respondeu sim.

Comentário: Segundo a sua perspetiva, foi óbvia a vantagem de utilizar a análise das imagens da cultura visual como método de trabalho.

**Pergunta 6 | Consideras que foi importante para a realização dos desenhos, partir de um conceito e explorá-lo?**

Respostas: 50% respondeu sim, uma vez que existindo um conceito para ser trabalhado se tornava mais fácil elaborar uma imagem que fosse reveladora dessa mesma ideia. Quanto aos restantes, dividem-se:

- 25% declararam que sim pois ficaram a perceber que as opções gráficas são suportadas por um conceito;
- 15% consideraram que a existência de um conceito de partida os conduziu a pensar antes de representar;
- 10% entenderam que o facto de iniciarem o trabalho de desenho com um conceito os levou a ter um entendimento mais abrangente do que pode ser um desenho.

Comentário: Acrescentamos, compreenderam então que não se trata apenas de uma conjugação formal mas que a escolha de determinado grafismo ou estética está diretamente relacionada com a ideia que se pretende transmitir. Desenhar também é comunicar e intervir no campo social.

**Pergunta 7 | Consideras que os meios técnicos e expressivos utilizados foram eficazes para te ajudar a analisar os estereótipos?**

Respostas: A maioria dos alunos foi unânime ao considerar que sim.

**Pergunta 8 | A exposição pública dos trabalhos serviu como motivação para aprofundares o tema?**

Respostas: Foram unânimes ao considerar que sim. Afirmaram que foi importante a exposição em espaços públicos dos trabalhos realizados.

Comentário: Acrescentamos que embora em anos transatos também tenham exposto em espaços públicos, desta vez sair da escola teve um outro significado para este grupo. Neste caso os alunos foram envolvidos em todo o processo, desde montagem da exposição até à preparação de um pequeno beberete para a inauguração. Por outro lado, a nossa opção por expor nos MUPIS dispersos por vários locais da cidade for muito impactante e disruptiva, não usual, algo a que nem os alunos nem a comunidade tinham assistido anteriormente.

**Pergunta 9 | Consideras que a realização destes trabalhos contribuiu para uma maior consciência social das questões do corpo?**

Respostas: Das cinco opções que foram apresentadas para respostas, a maioria dos alunos optou por escolher: Sim, porque realizámos trabalhos que provocaram interação com a comunidade.

Comentário: Nesta resposta verifica-se novamente a importância que conferiram à exposição pública dos trabalhos. Tivemos oportunidade de observar fotos dos alunos com os seus pais frente aos trabalhos realizados, algo que nos parece muito significativo para atestar as nossas afirmações.

**Pergunta 10 | Dos meios utilizados, qual ou quais consideraste mais eficaz? Assinala uma ou duas hipóteses**

Respostas: De entre as quatro hipóteses de escolha: Vídeo, painel coletivo com frases, desenho em grande formato nos vidros e desenho em grande formato exposto nos MUPIS, a maioria dos alunos respondeu vídeo.

Comentário: A participação destes alunos na disciplina de Oficina Multimédia foi considerada pelo professor titular muito fraca e longe do desejável, no caso da atividade por nós proposta: “#bodyperfection”, a adesão dos alunos não foi diferente. No entanto, foi com surpresa que

quando solicitados a falar do projeto durante a sua autoavaliação oral, os alunos evidenciaram que houve reflexão sobre a problemática apresentada e uma aluna em particular relatou de modo bastante sincero e até cruel o modo como durante muito tempo sentiu e avaliou o seu corpo, considerando-o não conforme as imagens que via e portanto sentindo-se desajustada e inferior perante o outro. Comunicou-nos que percebia agora como o seu crescimento em contacto com bonecas como a “Barbie” ou a assistir aos desenhos animados “Winx”, contribuíram para a sua ideia formatada de um tipo ideal de corpo feminino. Compreendemos que ao desafiar os alunos a construir uma narrativa visual que conjugava imagens originais gravadas por si e imagens retiradas das redes sociais, os alunos pensaram sobre o real conteúdo das imagens e sobre as questões levantadas, tomando assim consciência de si e dos seus sentimentos, neste caso, negativos acerca da sua autoimagem.

**Pergunta 11 | Numa escala de 1 a 5, como avalias esta unidade? Considera que 1 é Insuficiente e 5 Muito Bom**

Respostas: A maioria dos alunos avaliou com 4 valores.

**Pergunta 12 | Relativamente ao trabalho realizado na disciplina de Oficina Multimédia, quais foram as principais aprendizagens conquistadas?**

Respostas: Perante as três opções dispensadas aos alunos, metade dos inquiridos escolheram a opção: A nível da capacidade de comunicação através da imagem. As restantes opções propostas foram: A nível de desenvolvimento técnico, A nível de exploração e justificação de conceitos.

Comentário: A resposta mais escolhida foi fundamental para confirmar a nossa ideia de que trabalhar de modo interdisciplinar proporcionando uma utilização de vários meios de expressão visual, seria benéfico para que os alunos melhorassem as suas competências ao nível da comunicação de conceitos através da imagem. Face a esta resposta avalia-se como positiva a estratégia adotada.

**Pergunta 13 | Relativamente ao trabalho realizado na disciplina de Desenho, quais foram as principais aprendizagens conquistadas?**

Respostas: Como ilustra o gráfico, apresentaram-se três opções de resposta. Observa-se que a maioria dos alunos optou por responder que as suas principais aprendizagens foram ao nível da criatividade na criação de imagens.



**Ilustração 51 - Gráfico n.º 2**

Comentário: Entendemos como positiva esta avaliação já que um dos nossos objetivos de partida consistia na verificação da possibilidade de conseguir alterações ao nível da representação do corpo, criando um distanciamento dos registos estereotipados identificados em aula, favorecendo representações mais criativas.

**Pergunta 14 | Relativamente ao trabalho realizado na disciplina de Desenho, o que consideraste mais positivo e o que consideraste menos bom?**

Respostas: Neste caso, os alunos podiam responder livremente, sem opções de resposta sugeridas, assim, transcrevem-se algumas das suas respostas:

- Aluno 1: “O que considerei mais positivo foi termos feito o trabalho todo em conjunto, em turma, e também dos nossos trabalhos serem postos nas ruas, foi um gesto muito agradável e simpático da nossa stora, gostei bastante, e agradeço bastante a stora.”;
- Aluno 2: “Achei positivo a liberdade que tivemos durante os trabalhos de desenho, embora nos momentos que a professora faltou, tivemos mais necessidade dela para a execução. Achei menos bom o facto que o trabalho foi ligeiramente entediante, porque falava sobre algo que na minha opinião é banal e que para algumas pessoas pode fazer mais mal do que bem (exemplo: uma pessoa insegura de si ver outras "pessoas perfeitas" e sentir-se mal). A execução dos trabalhos foi interessante: usamos outros tipos de meios como o plano imagem com acetato, desenhámos em grande escala...algo incomum que fizemos nas aulas de desenho durante estes 3 anos.”;

- Aluno 3: “achei muito interessante o facto de termos feito a exposição dos nossos trabalhos fora da escola, gostei da forma como exploramos materiais e usamos suportes diferentes.”; “uma experiência estimulante que todos os pontos bons e maus serão mais tarde utilizados como recursos para a minha evolução como artista”;
- Aluno 4: “Considerarei positivo a abordagem da professora e a sua dedicação em conseguir quebrar os estereótipos impressos em nós e conseguir gerar a dúvida e fazer cada um questionar o mundo à sua volta e dar força e incentivo para conseguirmos passar a nossa dúvida aos outros através da arte, sendo que é através da dúvida que a sociedade cresce”;
- Aluno 5: “Eu gostei de termos exposto o trabalho”;
- Aluno 6: “gostei de trabalhar em grupo e ter de gerir as opiniões dos meus colegas, foi um desafio.”.

Comentário: Observamos que os principais aspetos positivos destacados pelos alunos foram: realização do trabalho em grupo, exposição dos trabalhos, os métodos de trabalho utilizados e a capacidade da professora de incutir a motivação.

#### **5.6.4.3. Análise e discussão dos depoimentos orais**

No término do último trabalho proposto, foi solicitado aos alunos que realizassem uma avaliação oral de toda a atividade “Corpologia”, mencionando o que mais gostaram e o que poderia ser melhorado. Ao ouvir as gravações dos alunos deparamo-nos com depoimentos muito elucidativos, que refletem a sua perspetiva de todo o trabalho realizado. Verificou-se que, de acordo com a área que o aluno evidencia ter sido mais eficaz, se poderia agrupar em oito categorias os aspetos que foram mencionados pelos discentes:

1. Métodos de ensino aprendizagem;
2. Metodologia de projeto;
3. Temas contemporâneos ligados à realidade do aluno;
4. Utilização de meios e suportes diferentes para comunicar a mesma mensagem;
5. Motivação;
6. Envolvimento da família;

7. Trabalho de grupo;
8. Contacto com o meio.

Seguem alguns depoimentos que iluminaram as nossas questões de partida e proporcionaram chegar a algumas conclusões neste estudo:

#### Categoria 1 | Métodos de ensino aprendizagem

- Aluno 1 - “Gostei de desenhar o rosto com novas técnicas, gostei de desenhar lá fora”
- Aluno 2 - “Abriu-nos os olhos para uma série de técnicas como por exemplo desenhar sem olhar para o papel e que tínhamos todos receio de como é que ia ficar mas que até foi uma experiência divertida.”
- Aluno 3 - “Explorar a deformação na fotografia e como podemos transformar isso numa coisa artística e em pinturas”
- Aluno 4 - “Foi revigorante ter uma professora com outro método de ensino. Fez-nos a todos sair da casca.”
- Aluno 5 - “Gostei muito da forma criativa como a professora organizou o trabalho”

#### Categoria 2 | Metodologia de projeto

- Aluno 1 - “ Uma obra não se faz só do trabalho final, o processo está essencialmente incluído, foi uma coisa bastante interessante durante o tempo em que a professora cá esteve.”
- Aluno 2 - “Eu acho que a visita ao ateliê da Rita Melo também ajudou muito neste trabalho. Procurar artistas e ver outros trabalhos também ajuda muito no processo de desenvolver o conceito”

#### Categoria 3 | Temas contemporâneos ligados à realidade do aluno

- Aluno 1 - “A professora veio trazer temas que se passam hoje em dia e veio-nos fazer pensar e como é que passamos a frustração que sentimos para a arte e para nos expressarmos”
- Aluno 2 - “Este tema foi completamente diferente da cena do desenho na escola, nunca é nada disto...”

#### Categoria 4 | Utilização de meios e suportes diferentes para comunicar a mesma mensagem

- Aluno 1 - “Os três trabalhos tiveram o mesmo “core”, o mesmo núcleo, mas deram para explorar áreas e técnicas diferentes”
- Aluno 2 - “Gostei de termos usado vários materiais e suportes”

### Categoria 5 | Motivação

- Aluno 1 - “Estamos num ambiente de calma e depois aparece uma pessoa: Vamos fazer isto, vamos fazer aquilo, é um choque, é o oposto... Sentir apoio, sentir segurança perto de um professor é alguma coisa que todos devemos ter de vez em quando. Fiquei mais seguro, não tive aquele medo de errar. Aprendi que mesmo se errar posso arranjar uma solução.”
- Aluno 2 - “Gostei da stora, de 0 a 10 talvez seja um 11. Simpática, paciente, interativa, motivadora... Amiga também, que compreende e respeita as opiniões”
- Aluno 3 - “As tentativas de arriscar foi divertido. Foi desafiante, gostei. Saí da zona de conforto”
- Aluno 4 - “Foi o que nos fez sair da caverna, foi deixar de ter medo das coisas novas e enfrentá-las. Acho que foi o que me aconteceu a mim e a muitos outros, foi pegar numa experiência e fazer dela algo novo para a nossa experiência pessoal e conseguirmos utilizar isso no futuro”

### Categoria 6 | Envolvimento da família

- Aluno 1 - “O meu padrasto quando soube que eu queria ir para artes visuais ele só pensou: A Joana vai acabar como um sem-abrigo. (...) Usando este exemplo do último trabalho; pôr o trabalho num sítio que não é a escola e que é visível a toda a gente e depois dizer: - A “Olha, tá aqui, isto é prova que eu consigo pôr o trabalho num sítio mesmo que não seja numa galeria, pode ser noutra sítio qualquer, mesmo naquele placard enorme que está ao pé do posto de gasolina”. Mostrar ao meu padrasto que consigo pôr um trabalho fora da escola e que toda a gente pode ver e dizer: - “Wow, isto é fixe!”. Eu gostei.
- Aluno 2 - “Eu pelo menos envolvi muito a minha família e eles ficaram todos entusiasmados porque pela primeira vez viram mesmo assim de perto e em grande dimensão os trabalhos e isso aproximou-os da minha área, eu acho que isso foi a vantagem”.

### Categoria 7 | Trabalho de Grupo

- Aluno 1 - “Senti dificuldade por causa de ser em grupo. Como é em grupo vai sempre haver opiniões diferentes e depois queríamos: - “Ah, eu queria que fosse assim...”. No nosso grupo houve opiniões divididas e isso dificultou o trabalho.”

### Categoria 8 | Contacto com o meio

- Aluno 1 - "O que eu gostei mais da experiência da stora Dina aqui foi o contacto com o exterior. Saímos muito da escola não só para contactar pessoas como para expor o nosso trabalho, eu acho que nunca tanta gente tinha visto o nosso trabalho."
- Aluno 2 - "Gostei também da parte de que o nosso trabalho saiu da sala para a cidade. O nosso trabalho está a fazer algum impacto em vez de estar num espaço fechado para nós próprios. Os MUPIS foi o que eu gostei mais."
- Aluno 3 - "Foi bastante memorável a primeira exposição coletiva que realmente me inspirou bastante, foi um começo bastante bom não só porque tive a oportunidade de apresentar um discurso meu mas também foi muito bom poder ver os trabalhos expostos e perceber o impacto que pode ter nas outras pessoas e saber explicar."

Observamos que a maior parte dos alunos se refere aos métodos utilizados, mostrando que gostaram da novidade trazida pelas abordagens propostas e do aspeto de frequentemente terem trabalhado fora da sala de aula. De facto, verificou-se uma maior relação entre os discentes apenas pelo motivo de serem deslocados do seu ambiente normal de trabalho. Observou-se igualmente que esta situação originou a curiosidade e provocou uma interação entre os alunos e colegas de outras turmas bem como entre alunos e professores que circulavam pelo local. Pode afirmar-se que os comentários positivos por parte das pessoas em trânsito contribuíram para um sentimento de valorização nestes alunos.

Nestes comentários percebe-se que os métodos por nós utilizados com o objetivo de conduzir a novas construções imagéticas causaram surpresa, mas foram aceites com entusiasmo. Constata-se que os discentes consideram que através destas estratégias compreenderam como chegar a novas figurações.

Outros aspetos muito referenciados pelo grupo em questão foram o contacto com o meio social e o envolvimento da família na apresentação das obras. Mais uma vez, os seus sentimentos de autoconfiança viram-se reforçados por este envolvimento. Constata-se que, mais do que ver o seu trabalho reconhecido, os alunos valorizaram o seu reconhecimento enquanto indivíduos que legitimamente optam por uma área artística. Considera-se que a exposição pública dos trabalhos facultou o reforço de que necessitavam e contribuiu para aumentar a sua autoestima. Conclui-se igualmente que os aspetos identitários individuais beneficiam da valorização que deriva do contacto com o público. Utilizar o espaço exterior da

escola assim como o espaço exterior à escola como local de aprendizagem contribuiu para fortalecer a auto estima dos jovens e possibilitou o estabelecimento de relações interpessoais.

Os alunos também referem o recurso ao trabalho colaborativo como estratégia. Concluímos que trabalhando em grupo se possibilitou o confronto com ideias e personalidades diferentes e acionou-se a capacidade de afirmação identitária bem como a aptidão para gerir as relações interpares.

Observa-se que alguns alunos referem o recurso à metodologia projetual como um método eficaz para entenderem o processo de trabalho por detrás da obra. Uma das nossas demandas iniciais, que assentava no propósito de demonstrar que não existe uma única e imediata solução para a obra final, crença que observámos nos alunos quando observámos as suas atitudes durante as aulas assistidas, foi cumprida. Consideramos que fomos bem-sucedidos ao inteirar os alunos de todo o processo por detrás da criação de uma obra, neste caso uma obra visual.

Os alunos também mencionaram a relevância e consistência da temática ao longo de todo o processo de trabalho como sendo benéfica. Salientam a importância de trabalhar o mesmo tema recorrendo a diferentes linguagem e suportes. Referem igualmente o trabalho de grupo como estratégia, neste caso mencionam o aspeto de serem levados a chegar a um consenso para gerir as diferentes opiniões. Consideramos que a interpretação do mesmo tema ao longo do desenvolvimento deste projeto de trabalho permitiu uma reflexão mais profunda capacitando os alunos para traduzirem os conceitos recorrendo a diferentes linguagens, neste caso o vídeo e o desenho. O trabalho colaborativo foi também motivo de observação, neste caso mostrando que os alunos sentiram algumas dificuldades inerentes à situação.

## **PARTE 3.**

### **Considerações Finais**

Uma vez percorrido o processo de análise das observações e recolhas efetuadas durante este estudo, cabe agora elucidar algumas conclusões que se nos afiguram pertinentes.

Parece-nos correto afirmar que apresentámos um problema relevante para o ensino das artes visuais no século XXI, uma vez que propomos uma abordagem ao ensino na disciplina de Desenho A que não assenta na destreza manual, mas promove a análise crítica das imagens com as quais somos constantemente bombardeados e que, na nossa perspetiva, exigem maior capacidade de apreciação e de estudo.

Assim, no primeiro ponto do nosso enquadramento teórico, onde citando Freedman (2004) referimos que: “a razão fundamental para o ensino das artes é preparar os alunos para compreender o mundo social e cultural em que habitam. Esses mundos são representações criadas com a qualidade estética dos meios de comunicação de massas”, podemos concluir que foi possível consciencializar o aluno para o facto de que hoje criamos e distribuímos os nossos próprios relatos.

Adquirimos, assim, um importante papel de meio através do qual a informação circula, mas simultaneamente possuímos o poder de gerar e disseminar um discurso, uma visão. O corpo pessoal é hoje, simultaneamente, sujeito e objeto da cultura, assistindo-se a uma vulgarização de padrões de beleza exterior que enfatizam uma visualidade apelativa da sexualização do corpo e evidenciação das formas características de cada sexo. Concluimos, igualmente, que esta proliferação de códigos visuais isenta de uma análise crítica contribui para unificar a expressão da identidade individual e para o espantilhamento de discursos visuais alternativos.

Embora alastre de modo transversal por toda a sociedade, podemos aferir que esta exacerbação da visualidade sexualizada exerce particular pressão nos jovens e, desta forma, fomenta as suas inseguranças e gera um sentimento de impotência na impossibilidade de corresponder aos estereótipos e, em último caso, provocando infelicidade e desvalorização.

Depois deste trabalho com a turma descrita, podemos vividamente afirmar que transportar estes temas para o universo da educação é tão mais relevante quanto mais

somos confrontados com as poderosas imagens da estética corporal desumanizada e estereotipada, veiculada nos espaços educativos informais, nos media, na internet e, particularmente, nas redes sociais. Podemos asseverar e concluir que, através de uma abordagem reflexiva e crítica ao ensino das artes, facilitadora do diálogo e da expressão individual, ter-se-á proporcionado uma formação alternativa da noção de valor estético do corpo. Com este estudo propôs-se uma interpretação da imagem física que incida na valorização da pessoa e proporcione a exaltação livre e incondicionada das suas características identitárias.

No segundo ponto teórico do nosso trabalho mencionamos quanto “(...) a cultura visual tem contribuído para que os indivíduos *fixem* representações sobre si mesmos, o mundo e a sua forma de pensar” (Hernández, 2010). Na sequência deste estudo e ação sobre a turma em causa foi possível concluir que a adoção de uma pedagogia com recurso à análise crítica das imagens da cultura visual potencia um processo de descoberta da identidade pessoal e da representação gráfica comprometida com um discurso.

Sabemos como a globalização acarretou o paradoxo da afirmação da identidade pela sua dissolução: no momento presente torna-se mais relevante do que nunca a questão da afirmação da identidade, da autoexpressão e da capacidade de possuir uma voz consciente e crítica capaz de atuar interventivamente na sociedade. A afirmação do singular e irrepetível torna-se imperativa face à possibilidade da sua obliteração por uma cultura global aparentemente democrática na sua agregação indistinta de traços culturais polimorfos, mas que, concretamente, perpetua assimetrias de poder, promovendo discursos hegemónicos e totalizadores, castradores das individualidades.

Numa tentativa de gerar uma resposta à uniformização, sobretudo a visual, mas também das identidades, adotámos uma metodologia de ensino que roque novas experiências, desafios que permitam abrir espaço à autoexpressão, fazendo desabar os convencionalismos bafiosos e cristalizadores dos métodos puramente funcionalistas. Igualmente concluímos que, durante a nossa ação pedagógica, contribuímos positivamente para um maior entendimento do ser humano na sua diferença e para o desenvolvimento da capacidade de abraçar a diversidade estética e formal.

Indicámos na nossa investigação teórica que “praticar uma pedagogia que faz a apologia do acolhimento e da integração da diferença requer a disposição para pensar de forma crítica e inculcar no aluno o pensamento crítico, contrário à reprodução mecânica”: em última instância comprova-se que a abordagem através da dinamização de uma pedagogia

crítica é claramente promotora de uma maior capacidade de estudo crítico e de reflexão por parte destes alunos. Estes, não só ficaram capacitados para uma observação mais consciente dos códigos visuais presentes nas imagens veiculadas pelos média, como adquiriram maior aptidão para desmontar os seus discursos. Pode concluir-se igualmente que se observou um progresso notável ao nível da expressão gráfica: os trabalhos que ilustram este documento podem atestar a nossa afirmação.

No ponto três do nosso trabalho, afirmamos que “a voracidade das publicações digitais é tal que o sujeito mais desatento pode facilmente ser «arrastado» para uma narrativa que lhe foi imposta e não por si conscientemente escolhida”. Constatámos que os adolescentes, de um modo geral, estão cada vez mais padronizados na forma e nos gestos e a expressão da sua identidade encolhida e sujeita à uniformidade; mas, simultaneamente, multiplicam-se as identidades de género, os modos de dizer, de escrever, de comunicar. Escrevem “elu”, “mesme”, “linde” (substituindo ele, mesmo, lindo), procurando utilizar uma linguagem inclusiva, que não incita à perpetuação do discurso centrado no masculino; contudo, ainda assim observamos a constante reprodução alienada dos códigos visuais que acentuam as características físicas de cada sexo e perpetuam uma cultura do corpo como objeto, para deleite principal do sexo masculino.

Os nossos jovens da Geração Z são conjuntamente inclusivos e reprodutores acríticos de estereótipos visuais. Todavia, assentes no presente estudo, podemos concluir que é possível a partir de uma abordagem pedagógica como a utilizada em “Corpologia”, acionar no aluno as competências para produzir um relato visual consciente que exprima traços da sua identidade e cimente a confiança na autoimagem.

Considerando que a relação com o desenho (e, neste caso, com o desenho de grande formato) foi bastante física, acionou e solicitou todo o corpo, confirmamos que neste projeto se estabeleceu uma ligação corporal intensa com a obra. É de corpo que se trata e o corpo esteve em ligação direta com o objeto da sua expressão. Podemos concluir que se desenvolveu em simultaneidade uma conexão física e emocional: no último caso, porque encerrou todo um processo de desbloqueio emocional da relação com a autoimagem, acionado pela distorção e exibição do rosto deformado frente aos colegas da turma. Todo este método de expressão gráfica conduziu a uma maior libertação dos indivíduos, conclui-se.

Ainda no ponto três, considerámos que “esta geração vive num mundo híbrido em que age e comunica simultaneamente através das práticas digitais e de práticas convencionais utilizadas nas relações intersociais”. Pode afirmar-se agora a título final que, apesar desta

vivência ambivalente do espaço, o contacto físico entre pares tem um real potencial para despoletar a confiança e a valorização do indivíduo acerca de si próprio e da projeção que faz de si no seu trabalho. Conclui-se, igualmente, que a utilização das redes sociais despida de uma análise crítica e não mediada pelos educadores, pode gerar baixa autoestima e pouca autoconfiança. O ser diferente, estranho, não reconhecido ou aceite, pode originar medo de assumir uma identidade, receios que têm particular expressão no grupo de estudo em causa neste trabalho – adolescentes da geração Z.

De acordo com o ponto quatro do nosso enquadramento teórico: “pode dizer-se que os meios de comunicação têm um papel formativo no crescimento do indivíduo e desenvolvimento da sua identidade.”, avançamos ainda para outra questão conclusiva: a formação dos adolescentes, neste caso específico, com base nas imagens de corpos veiculadas pelos media e a acontecer na ausência de uma formação crítica, contribuirá para formatar e perpetuar os relatos da visualidade dominante.

Na mesma linha, consideramos que a reprodução mimética da cultura visual carece de um estudo urgente e mais aprofundado, colocando em questão se, na sua tentativa de afirmar as individualidades, os jovens não estão inconscientemente a replicar uma tendência. Pelo que se questiona: poderá o estudo crítico das imagens em contexto escolar proporcionar o espaço e o tempo necessários para uma apreciação crítica da visualidade acelerada em que vivemos?

Todos os autores, pensadores, críticos, artistas e pedagogos que habitaram a nossa escrita foram companheiros de ideias partilhadas, práticas consumadas. De todos recebemos não só informação, mas apelos de reflexão aprofundada e de modelos de trabalho interessantíssimos.

Teria sido aliciante desenvolver este estudo numa janela temporal mais alargada, pois consideramos que a nossa ação e percurso foi preponderante para obtermos relatos gráficos menos conforme (ou mais divergentes) ao estereótipo dos corpos. Não obstante, são limites reconhecidos deste estudo a mencionada economia de tempo, a circunscrição a um registo de dissertação de mestrado, a não abrangência de mais turmas da escola, a outros e mais alunos de outra faixa etária, ou até, a integração de outras temáticas afins e igualmente elucidativas do papel crítico do ensino das artes.

Oxalá outros depois de nós tomem o mesmo ímpeto, o aumentem e assim desenvolvam esta abordagem a estes e outros públicos, em outras geografias e outras circunstâncias, suprimindo (no caminho das artes, da criatividade e da pedagogia) qualquer falha ou lacuna aqui presente.

Habitamos um mundo de avanços tecnológicos de enorme impacto a nível da produção, difusão de imagem, criação de realidades e experiências virtuais. O futuro já começou e, cada vez mais jovens, os seres humanos experimentarão a vertigem dessa experiência imersiva, invasiva e (talvez) pouco crítica. Inquieta-nos a ideia de um ensino das artes que conduza à reprodução mecânica de ideias e maneirismos, descurando aspetos fundamentais para a formação e o desenvolvimento plenos do indivíduo: a curiosidade, a rebeldia, o atrevimento, a renovação, a capacidade de desenvolver um pensamento crítico e autónomo...

Por isso, neste percurso, foi nosso desejo provocar uma séria interferência no funcionamento da “engrenagem”, encontrando na unidade “Corpologia” um possível caminho para a levar a cabo, munidos daquela contestação e inconformidade que gostaríamos que habitasse o professor e o aluno, pois acreditamos que vem desse exercício uma felicidade que não se inventa e aquela resiliência que mantém a civilização humana enquanto humana.

## Referências Bibliográficas

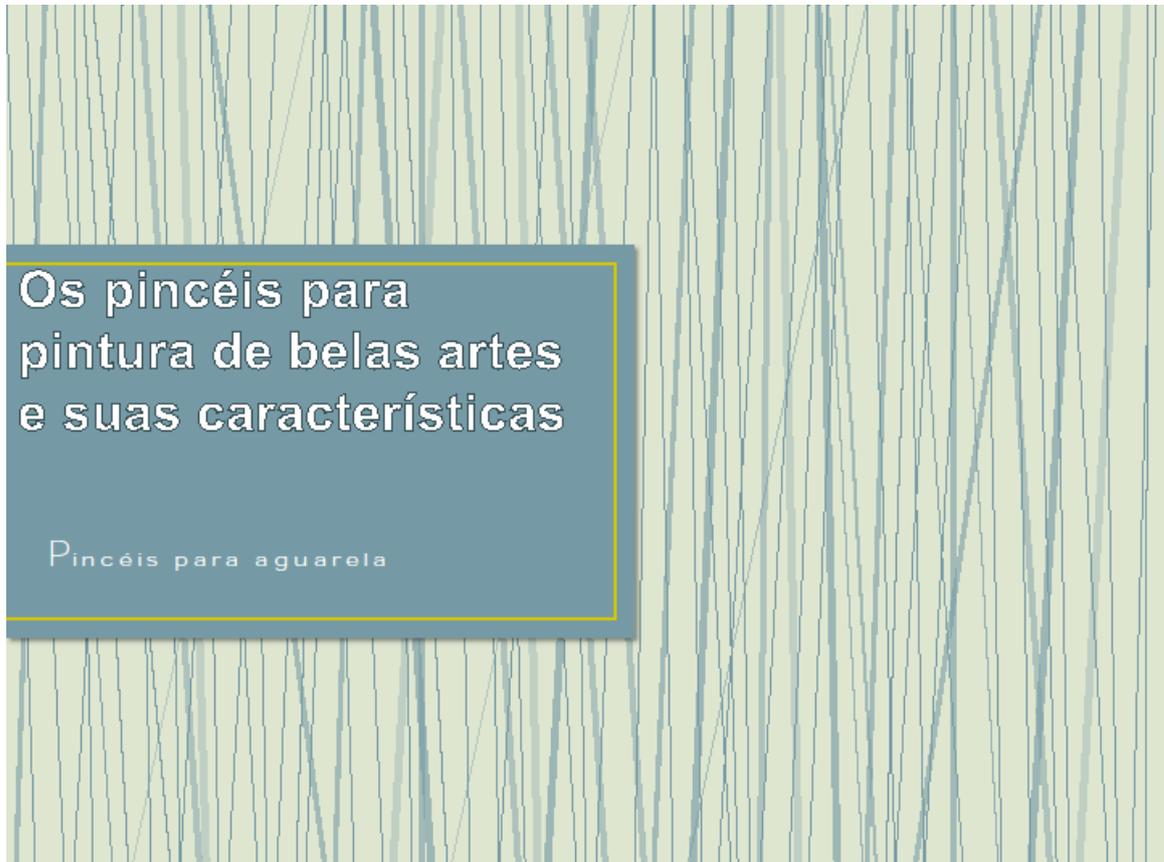
- Acaso, M. & Megías, C. (2017). *Art thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Bártolo, J. (2005). *Corpologia. Uma análise do corpo, da imagem e da tecnologia em ambientes virtuais*. Revista tecnologia e Sociedade. Nº 1. 71-85.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4966/496650320006.pdf>
- Betti, C. (2008). *Drawing A Contemporary Approach*. Teel Sale
- Brighente, M. e Mesquida, P. (2016). *Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora*. Pro-Posições, v. 27, n. 1 (79), 155-177.  
<https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?format=pdf&lang=pt>  
 lido em 06/22
- Cilliers, E. (2017). *The challenge of teaching generation Z*. People: International Journal of Social Sciences, 3 (1), 188-198. <https://doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198>
- Corredor, J. A., Pinzón, H. e Guerrero, R.M. (2011). Mundo sin centro: cultura, construcción de la identidad y cognición en la era digital, Revista de Estudios Sociales , 40. 44-56.  
<http://journals.openedition.org/revestudsoc/6570>
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience* (Perigee Books (Ed.). G.P. Putnam's Sons.  
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226247212.003.0006>
- Domínguez, Y. (2021). *Maldito Estereotipo*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Duncum, P. (2020). *Picture pedagogy. Visual culture concepts to enhance the curriculum*. Bloomsbury academic.
- Efland, A., Stuhr, P., Freedman, K. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston. VA: National Art Education Association.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity. Youth and crisis*.  
 W.W. Norton & Company.
- Eisenhauer, J. (2006). *Beyond bombardment: Subjectivity, visual culture, and art education*. *Studies in art education*, 47 (2), 15 -169.  
<https://www.jstor.org/stable/3497106>

- Fajardo, I., Villalta, E. e Salméron, L. (2016). *Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital*. *Anales de Psicología*. 32(1), 89-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16743391010>
- Fontelles, J.B. e Enestam, J.-E. The European Parliament and the Council of the European Union. (2006, 12 30) *Recommendation of the european parliament and of the council on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union. Brussels. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Freedman, Kerry. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
- Freedman, Kerry e Stuhr, Patricia (2004). *Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education* em E. Eisner e M. Day (Editores) *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, Paulo. (1992) *Post-colonial discourse, and the politics/pedagogy of border crossings*. *The Journal of Advanced Composition*, v. 12, n. 1, p. 15-26.
- Frois et al (2011) *Mídias e a Imagem Corporal na Adolescência: O Corpo em Discussão*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 71-77. <https://www.scielo.br/j/pe/a/7yndSDgPJX4jXXYJymhcWkM/?lang=pt&format=pdf>
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e Identidade*. Zahar.
- Giroux, H. A. (2016). *Pedagogia crítica, Paulo Freire e a coragem para ser político*. *Revista e-Curriculum*, vol. 14, 1, p. 296-306. <https://www.redalyc.org/pdf/766/76645155016.pdf>
- Hall, S. (2020). *A identidade cultural na pós modernidade*. Lamparina editora.
- Hernández, F. (2012). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hooks, Bell (2020). *Ensinando pensamento crítico – sabedoria prática*. Editora Elefante.
- Ito, Mizuko et al. (2008). "Foreword". *Youth, identity and digital media*. MIT Press.
- Jameson, F. (2000) *Pós-Modernismo. A lógica Cultural do Capitalismo Tardio*. Editora Ática. São Paulo.
- Jencks, C. (1977). *The language of post-modern architecture*. New Haven: Yale University Press

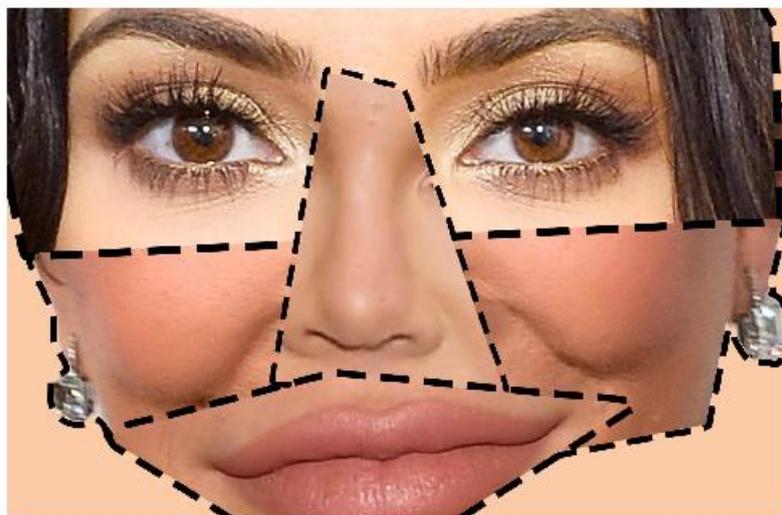
- Latorre, A. (2005.) *La investigación acción. conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. Barcelona
- Leary, M. e Tangney, J. (2012). *Handbook of Self and Identity (second edition)*. The Guilford Press
- Levy, P. (2000). *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora
- Lima, I. (2019). *Aprender Ensinando - Uma oficina de pintura para jovens em risco, desenvolvida e aplicada por alunos do 12º ano de Artes Visuais*, (Dissertação de Mestrado em Ensino de Artes Visuais), Univesidade de Lisboa. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa.  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/42005/1/ulfpie055634\\_tm\\_tese.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/42005/1/ulfpie055634_tm_tese.pdf)
- Lipovetsky, G. (2017). *A Terceira Mulher – Permanência e revolução no feminino*. Edições Piaget
- Lipovetsky, G. e Serroy, J. (2014). *O Capitalismo estético na era da globalização*. Edições 70.
- Lytard, J. F. (2015). *A Condição Pós-Moderna*. José Olympio Editora, Rio de Janeiro.
- Macedo, A. G. (2017). *Who will make me real? Mulheres, arte e feminismos. Modos de ver diferentemente*. Vista. Revista de Cultura Visual nº1. P. 93 – 107.  
<https://doi.org/10.21814/vista.2975>
- Maffesoli, M. (2001). *Elogio da razão sensível*. Vozes.
- McLaren. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós. Barcelona
- Morin, E. (1999). *Cultura de massas no século XX: necrose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro (2ª ed.)*. Cortez Editora. Brasília: UNESCO, 2000.
- Nóbrega Simões, M. (2008) *A escola que abraçou a cidade – Escola Secundária Sebastião da Gama (1888 – 2000)*. Maria Adriana Nóbrega Simões.
- Osorio, L. *Adolescente Hoje*. Porto Alegre: Artmed, 1989
- Pollock, G. (1996). *Generations and geographies in the visual arts*. Routledge.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants part 1*. On the Horizon, nº9, 1 – 6.  
 doi : 10.1108/10748120110424816 R
- Read, H. (2020). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

- Santos, B. S. (1999). *Pela mão de Alice. O Social e o Político na pós Modernidade*. Edições Afrontamento.
- Secchi, K., Camargo, B. V. e Bertoldo, R. B. (2009). *Percepção da Imagem Corporal e Representações Sociais do Corpo*. *Psicologia: Teoria e pesquisa*. 25 (2)  
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000200011>
- Silva, T. T. (2000). *A produção social da identidade e da diferença*. Silva, T.T.(org), Hall, S. e Woodward, K. *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. p. 73 – 102. Editora Vozes.  
[http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/SILVA\\_\\_Identidade\\_e\\_Diferen%C3%A7a.pdf](http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/SILVA__Identidade_e_Diferen%C3%A7a.pdf)
- Silveira, M. J. (2021). *Educar a pensar pensando*. Unidade Curricular/Filosofia da Educação. Universidade Lusófona.
- Sprinthall, N. e Collins, A. (2003) *Psicologia do Adolescente*. Uma Abordagem Desenvolvimentista. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, Maria Constança & Marques, Inês Andrade (2020). *Investigação-Ação em Educação Visual: uma reflexão a partir de casos concretos*. *Revista Matéria-Prima*. Vol. 8 (1) p. 152-165.  
<https://materiaprima.belasartes.ulisboa.pt>
- Viadel, M. (2003). *Didáctica de La Educación Artística*. Pearson Prentice Hall. Madrid

## Apêndices



**Apresentação sobre pincéis e suas características (clique na imagem para abrir apresentação)**

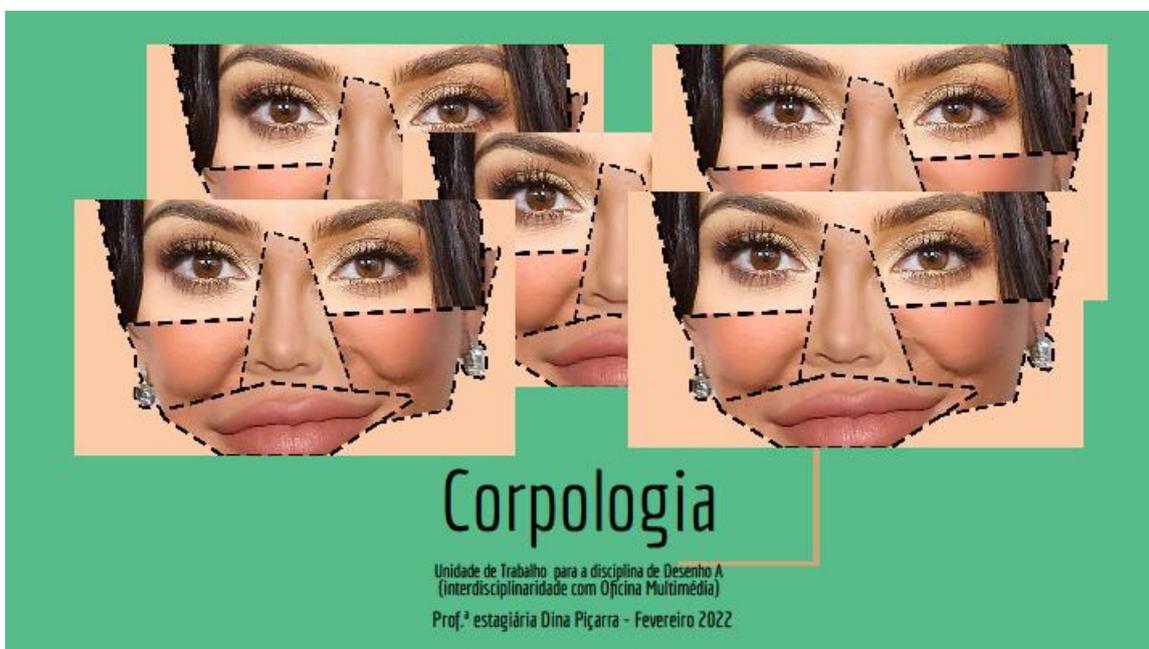


# Corpologia

Unidade de trabalho para Desenho 1

Professora estagiária Dina Piçarra Março 2022

**Apresentação de Corpologia (clique na imagem para abrir apresentação)**



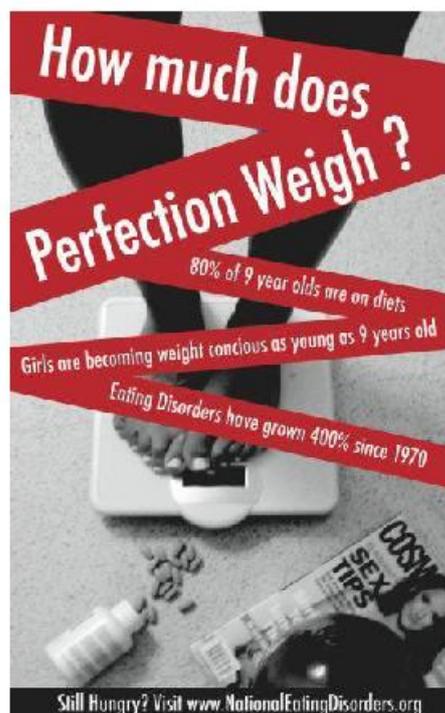
**Apresentação de Corpologia (clique na imagem para abrir apresentação)**



**Apresentação de Corpologia (clique na imagem para abrir apresentação)**

## Barbara Kruger

- **Artista americana feminista, conceptual**, nasceu a 26 de Janeiro de 1945 em Newark, New Jersey.
- Estudou na “Syracuse University and Parsons School of Design”.
- Trabalhou inicialmente como designer gráfica.
- Combina tipografia e imagem com o objetivo de fazer uma **crítica direta, de carácter feminista, à cultura ainda muito dominada pelo homem**.
- O seu trabalho reflecte um **olhar sobre os estereótipos e o consumismo**, utilizando texto sobreposto a imagens divulgadas pelos media.



**Apresentação Barbara Kruger - Atividade Why Can't I Be You (clique na imagem para abrir apresentação)**

## Letra da canção “Gaudi” de Capicua

[Verso 1]

Eu sei que hoje está difícil e só queres sumir do mundo  
 Comer baldes de gelado e entrar em coma profundo  
 Que estás farta das humilhações, do fracasso das relações  
**De conselhos e sugestões, bom senso e boas intenções**  
**Do corpo, do desporto, do teu saldo, do teu salto**  
 Porque o saldo é sempre baixo e o teu salto é muito alto!  
 Tu estás farta dos e-mails e dos grupos do WhastApp  
 Dos chatos do chat, do teu chefe e toda a internet  
 Tu t'ás farta de segundas, e de terças e de quartas  
 E de quintas e de sextas, até das folgas te fartas!  
 Porque há brunch e sumos detox, laser e botox  
 Porque há secas e dietas e profetas e blogs  
**E estás farta do bom gosto, do suposto, do imposto**  
 Tu estás farta do bom moço, e do desgosto bem disposto  
 Tu estás farta, farta, farta até de ti  
 Mas bora colar os caquinhos e fazer um Gaudí!

[Refrão]

Eu vou colar esses caquinhos e fazer um Gaudí  
 Fazer um Gaudí, bora fazer um Gaudí

Eu vou colar esses caquinhos e fazer um Gaudí  
 Fazer um Gaudí, bora fazer um Gaudí

[Verso 2]

Eu sei que t'ás de TPM, com fome, mal dormida  
 Que t'ás farta da rotina e dizes mal da tua vida  
 Sem pachorra para nada, para a nata, para a night  
**Para a make, para o date, para o face, para o hype**  
**Para o lifestyle, livestream, live fast, live the dream**  
 Gente snob, pseudo star, do indie ao mainstream  
 Farta do excesso, do processo e da prece  
 Do sexo dos anjos, dos anos de stress  
 Da falta de tempo, de falar do tempo  
 Tudo ao mesmo tempo, sem tempo p'ra ti!  
 Da falta de jeito, de ficar sem jeito  
 E de não haver jeito de saíres daí!  
 Farta de clichês, de guichês, de porquês  
 Farta de tirar a senha e esperar pelo fim do mês!  
 'Tás de coração partido, ego ferido, já vi  
 Mas bora colar os caquinhos e fazer um Gaudí!

[Refrão]

Eu vou colar esses caquinhos e fazer um Gaudí  
 Fazer um Gaudí, bora fazer um Gaudí  
 Eu vou colar esses caquinhos e fazer um Gaudí  
 Fazer um Gaudí, bora fazer um Gaudí  
 Eu vou colar esses caquinhos e fazer um Gaudí  
 Fazer um Gaudí, bora fazer um Gaudí  
 Eu vou colar esses caquinhos e fazer um Gaudí  
 Fazer um Gaudí, bora fazer um Gaudí  
 [Pós-refrão]  
 Parte, parte para fazer um Gaudí  
 Gaudí  
 Parte, parte para fazer um Gaudí  
 Gaudí

[Verso 3]  
 Sei que 'tás pelos cabelos, da DR, do divã  
 De falar de problemas e dos planos para amanhã  
 Farta de ser pró ou contra, anti ou semi  
**Bora aceitar a indecisão e escolher o melhor p'ra ti**  
**Sem pena, nem dilema, ter orgulho no B.I**  
**Há que aceitar a imperfeição p'ra ser melhor versão de si**  
 Iguana cada escama é drama que passou por ti  
 E se este mundo é surreal, bora fazer um Dalí!

[Refrão]  
 Eu vou colar esses caquinhos e fazer um Gaudí  
 Fazer um Gaudí, bora fazer um Gaudí  
 E se este mundo é surreal bora fazer um Dalí  
 Fazer um Dalí, bora fazer um Dalí!  
 Eu vou colar esses caquinhos e fazer um Gaudí  
 Fazer um Gaudí, bora fazer um Gaudí  
 E se este mundo é surreal bora fazer um Dalí  
 Fazer um Dalí, bora fazer um Dalí!

## **Textos para imprensa (solicitado pela autarquia) e textos para integrar as exposições de trabalhos dos alunos**

Este projeto foi realizado durante a unidade de trabalho “Corpologia”, desenvolvida na disciplina de Desenho pela turma do 12º I, sob proposta da professora estagiária Dina Piçarra (aluna do curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais pela Universidade Lusófona de Lisboa), no âmbito da sua prática de ensino supervisionada, orientada pelo professor de Desenho João Nunes na escola Secundária Sebastião da Gama.

Nesta unidade, explorou-se o facto de que vivemos rodeados de imagens e que através destas, se difundem estereótipos que podem condicionar a forma como concebemos e até representamos o corpo.

Pretendeu-se realizar um trabalho onde pela linguagem própria do desenho se identificasse, interpretasse, desconstruísse e comunicasse esta realidade à comunidade. No caso específico deste trabalho - “body unfiltered”, corresponde a um conjunto de sete desenhos expostos em mupis espalhados em diversas localizações da cidade.

O corpo está em todo o lado, anúncios televisivos, cartazes publicitários, revistas, redes sociais, o corpo perfeito, transformado, exercitado, tatuado, eternamente jovem, o corpo sexualizado. O corpo pessoal, biológico, transcende a pessoa para se alastrar para o domínio público - o corpo avaliado, controlado, espartilhado, pelas imagens que controlam e dominam a sociedade actual. Assim, colocaram-se algumas questões sobre as quais os alunos reflectiram e produziram um discurso gráfico.

Até que ponto é que as redes sociais modelam e controlam a perceção que temos do corpo?

Será que o auto conceito do corpo é definido por este “derramamento” da realidade digital nas nossas vidas?

De que forma crescemos a ver e avaliar o nosso corpo?

Num mundo em que a linguagem visual expressa o que muitas vezes seria politicamente incorrecto dizer por palavras, somos vítimas de um discurso velado que nos formata diariamente. As imagens controlam e dominam a sociedade actual, importa educar e desenvolver no aluno a capacidade de descodificar esta linguagem e criar um sentido crítico sobre ela, não se deixando engolir pelo “terrorismo visual” de que nos fala Maria Acaso (2017)\*.

Dina Piçarra 2021/2022

\*Acaso, M. (2017), *Art Thinking*, PAIDÓS Educación, Barcelona.

## “Why Can't I be you”

Trabalho da turma 12.º I realizado na disciplina de Desenho A no âmbito da unidade de trabalho “Corpologia”.

Tomando como ponto de partida a realidade em que vivemos atualmente – rodeados de imagens e de estereótipos difundidos pelos média e redes sociais, realizámos um trabalho que identifica, interpreta e desconstrói esta realidade.

Analisámos a obra da artista feminista americana - Barbara Kruger, vimos como através das suas obras - em que combina texto sobreposto a imagens divulgadas pelos média, realiza uma crítica à sociedade contemporânea, dominada pelos estereótipos e pelo consumismo.

Compreendendo que os meios de comunicação de massas utilizam uma linguagem simbólica e visual para estabelecer uma relação entre a pessoa e a realidade, e que desta forma a publicidade e imagens divulgadas pelas redes sociais interferem no modo como o indivíduo constrói a sua personalidade, através de um processo de desconstrução refletimos sobre questões como a aparência, a autoconfiança e a afirmação social dos jovens.

Esta perceção, permitiu-nos entender que a influência sofrida atinge proporções que levam a que o indivíduo do Século XXI se afirme pela posse de bens e não por uma identificação a valores que definam o SER como mais importante do que o PARECER.

Entendendo que a aparência deve ser uma afirmação pessoal, resultante de uma construção própria e consciente, não um produto que resulta de múltiplas exposições a conceitos impostos pelo exterior, comunicamos através da expressão gráfica do desenho uma atitude que convoca a interpelação e reflexão do observador.

A linguagem artística, também ela simbólica e desafiante pode e deve servir para lançar questões e pontos de vista alternativos para que juntos possamos ajudar na construção de cidadãos mais conscientes,

pensantes e não apenas meros seguidores de influências. A experiência estética passa também por questionar e fazer perguntas para as quais talvez não encontremos resposta imediata, mas trazer uma experiência de fruição visual onde o incómodo e o “feio”, substituí algo mais agradável, poderá representar o início da conexão com os problemas e questões que se levantam na sociedade atual.

Professora estagiária Dina Piçarra Abril 2022

## “Who Cares About Stereotypes?”

Este projeto foi realizado durante a unidade de trabalho “Corpologia”, desenvolvida na disciplina de Desenho pela turma do 12º I, sob proposta da professora estagiária Dina Piçarra (aluna do curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais pela Universidade Lusófona de Lisboa), no âmbito da sua prática de ensino supervisionada, orientada pelo professor de Desenho João Nunes na escola Secundária Sebastião da Gama.

Nesta unidade, explorou-se o facto de que vivemos rodeados de imagens e que através destas, se difundem estereótipos que podem condicionar a forma como concebemos e até representamos o corpo.

Pretendeu-se realizar um trabalho onde pela linguagem própria do desenho se identificasse, interpretasse, desconstruísse e comunicasse esta realidade à comunidade. No caso específico destes desenhos, reflectiu-se sobre os estereótipos associados ao papel da mulher e ao papel do homem – O que são “coisas de mulher”? O que são “coisas de homem”? O que é que a sociedade espera de cada membro destes sexos? De que forma crescemos condicionados por imagens que atribuem papéis diferentes ao sexo feminino e masculino?

Num mundo em que a linguagem visual expressa o que muitas vezes seria politicamente incorrecto dizer por palavras, somos vítimas de um discurso velado que nos formata diariamente. As imagens controlam e dominam a sociedade actual, importa educar e desenvolver no aluno a capacidade de descodificar esta linguagem e criar um sentido crítico sobre ela, não se deixando engolir pelo “terrorismo visual” de que nos fala Maria Acaso (2017)\*.

Dina Piçarra 2021/2022

\*Acaso, M. (2017), *Art Thinking*, PAIDÓS Educación, Barcelona.

	<b>ESCOLA SECUNDÁRIA DE SEBASTIÃO DA GAMA</b> Grupo de Artes Visuais			
	<b>Disciplina:</b> Desenho	<b>Ano:</b> 12º	<b>Turma:</b> I	<b>Exercício “Body unfiltered”</b>
Ensino Secundário	<b>Enunciado n.º 2</b> <b>Unidade de Trabalho “Corpologia”:</b> Utilização do desenho como meio gráfico e exploratório de representação e como meio intencional para expressar ideias e conceitos. Estimulo do sentido crítico e estético através de processos de reflexão e análise das imagens criadas.			
Ano letivo 2021/22	<b>Sumário:</b> Desenho colectivo de grande formato... observação, análise, reflexão, transformação e composição. Pesquisa, estudos e realização de texto para enquadramento gráfico e conceptual da proposta final apresentada.			
<b>Ações estratégicas</b>	Aplicação de uma metodologia faseada no desenvolvimento dos trabalhos de desenho e no processo criativo e inventivo de imagens. Incitação da capacidade de agir utilizando processos artísticos de pensar e de fazer como forma de ação e de participação cívica. Proposta de exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e colectiva. Reconhecimento da importância do desenho como forma de pensar e de comunicar. Estimulo da partilha de ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros.			
<b>Aprendizagens essenciais</b>	Refletir sobre a relação entre os eixos estruturantes das imagens [significante e significado (s)] e a sua articulação com as vivências e os conhecimentos dos fruidores/observadores. Compreender a relação dinâmica entre o aprender a Ver – a Criar – e a Comunicar, conjugando a análise crítica e reflexiva sobre o que se vê, com a experimentação de conceitos/temáticas com diferentes materiais. Compreender que os processos de observação de diferentes imagens articulam perspectivas múltiplas de análise da(s) realidade(s). Aprofundar conhecimentos sobre a relação entre o que é percebido e os diferentes modos de representação da(s) realidade(s). Utilizar o desenho de forma autónoma e intencional, nas suas diferentes vertentes, para comunicar ideias, temas, conceitos e ambientes. Dominar as relações entre os elementos da linguagem plástica, evidenciando um gradual desenvolvimento estético nas suas composições (unidade, variedade, vitalidade, harmonia, síntese, entre outros). Utilizar, de forma autónoma e intencional, as possibilidades expressivas dos meios digitais.			
<b>Atividade “Body unfiltered”</b>	<b>Exercício de desenho em grande formato a partir da decomposição de uma “selfie” com filtro.</b> Cada grupo deverá desenvolver um <b>conceito sólido</b> para a sua imagem e registá-lo <b>graficamente através do desenho e por escrito (ao longo do processo, tirar apontamentos no diário gráfico, fazer um mind map)</b> . Num texto, os alunos deverão apresentar e <b>justificar a sua ideia e de que modo que foi resolvida/traduzida graficamente</b> . Deverão igualmente, justificar a intencionalidade da sua composição, escolha de grafismo e cores referindo o modo			

Professora estagiária Dina Piçarra

	<p>como organizaram os elementos no campo visual e o aspeto gráfico, plástico pretendido.</p> <p>Cada grupo deverá <b>pesquisar</b> pelo menos <b>três exemplos de obras</b> que serviram como referência visual e <b>partilhar na página do Instagram_Corpologia</b>, a sua escolha.</p> <p>Para a realização do projeto final, cada grupo deverá apresentar <b>dois estudos gráficos</b>.</p> <p>O projeto final resultará de um trabalho colectivo desenvolvido a partir da articulação e harmonia das diferentes expressões individuais. Deverá revelar coerência plástica, evidenciando um desenvolvimento estético da composição (unidade, variedade, harmonia) e um pensamento criativo e inventivo.</p> <p><b>Método:</b></p> <p>1 – Individualmente, tirar uma “selfie” onde o rosto ocupe o máximo de espaço no ecrã, aplicar o filtro “Stretch”. (Manipular as ferramentas de edição de imagem para passar a fotografia a preto e branco e para que a foto fique com alto contraste preto/branco de modo a acentuar as diferenças de luz no modelo). Imprimir a imagem numa folha A3 Decalcar a mancha escura para uma folha de papel esquiço A3 e preencher a preto.</p> <p>2 – Individualmente, tirar duas “selfies” com recurso ao telemóvel e aplicar os filtros “Face Melt” e “Inflate”. Imprimir as imagens numa folha A3. Decalcar os contornos de cada imagem para uma folha de papel vegetal.</p> <p>3 - Em grupo, analisar as diversas manchas disponíveis e avaliar qual ou quais poderão ser mais adequadas para integrar o desenho, como fundo.</p> <p>4 – Em grupo, analisar os desenhos de contorno da segunda e terceira fotos e perceber como conjuga-los graficamente no sentido de melhor utilizar a expressão conceptual e a expressão colectiva do grupo.</p> <p>Utilizar diversas formas de registo e de composição (linha, mancha, trama, sombra, cor, contorno, sobreposição e justaposição, entre outros). Utilizar diferentes materiais riscadores e tirar partido da expressividade dos diferentes tipos de linha, incluindo a linha traçada a pincel. Dominar e utilizar os efeitos da cor, manipulando-a de acordo com o aspeto gráfico/plástico pretendido. Utilizar o desenho de forma autónoma e intencional, nas suas diversas vertentes, para comunicar ideias e conceitos</p>
<b>Materiais</b>	Folhas de papel cavalinho A3, papel vegetal A3, lápis de grafite, canetas pretas com pontas de grossura e forma diferente, canetas de feltro, <u>tinta da china</u> , <u>ecoline</u> , tinta acrílica, trincha e pincéis redondos de diferentes tamanhos.
<b>Estratégias/ Recursos</b>	Análise da obra de Cindy Sherman, Barbara Kruger, Jenny Saville e Paula Rego; Audição e análise da canção de Capicua “Gaudi”; e respectivo vídeo; Consulta na internet relacionada com o tema; Consulta do “MoodBoard” exposto em aula; Utilização de meios audiovisuais e tecnológicos.
<b>Data de início</b> <b>Data de conclusão</b>	06 de Abril 2022 12 de Maio 2022
<b>Tempos</b>	27 <u>tempos</u> de 45’
<b>Avaliação</b>	Revela conhecimentos e capacidades: No domínio dos diversos meios atuantes; Na capacidade de análise e representação;

Professora estagiária Dina Piçarra

	<p>No domínio e aplicação de princípios de composição; Na coerência formal e conceptual do resultado final.</p> <p>Revela atitudes: Comportamentais; Participativas; Responsáveis.</p> <p>Nota: A publicação das fotos de referências visuais, estudos, apontamentos no diário gráfico e texto justificativo da obra final, serão considerados para avaliação.</p>
--	--

Professora estagiária Dina Piçarra

### Enunciado da atividade "Body Unfiltered"

## Planificação da Unidade Corpologia

**Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama**  
**Escola Secundária Sebastião da Gama**  
**Departamento de Expressões - Grupo de Artes Visuais**  
**ENSINO SECUNDÁRIO - DESENHO 12.º ANO - 2021-2022**  
**PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA “CORPOLOGIA”**

ATIVIDADES A DESENVOLVER E CALENDARIZAÇÃO	ORGANIZADOR	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PERFIL DOS ALUNOS	MATERIAIS	AVALIÇÃO
#bodyperfection* (interdisciplinaridade com Oficina Multimédia)  23 Fevereiro a 22 de Março	Domínio das ferramentas de edição de vídeo; - Interpretação e aplicação do conceito; - Processo criativo.  B.C.D.E.H.I.	O aluno deve ficar capaz de:  - Conhecer o enquadramento de planos e ângulos de captação de vídeo. - Saber editar vídeo. - Criar um guião com narrativa para vídeo; - Manifestar sentido crítico e sentido estético, articulando processos diversos de análise, síntese, argumentação e apreciação, enquanto observador-criador; - Utilizar, de forma autónoma e intencional, as possibilidades expressivas dos meios digitais; - Compreender que os processos de observação de diferentes imagens articulam perspetivas múltiplas de análise da(s) realidade(s).	- Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos, incidindo em: - mobilizar o discurso argumentativo, expressando tomadas de posição, apresentando argumentos e contra-argumentos; - discutir conceitos ou factos numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar, incluindo conhecimento específico da área; - Problematizar situações; - Analisar factos, teorias e situações, identificando os elementos ou dados, em particular, numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar.	- Computador; - Telemóvel; - Adereços considerados necessários pelo aluno.	- Trabalhos em grupo; - Apresentações orais; - Observação direta; - Apresentação oral; - Auto-avaliação.
Why Can't I Be You  2 a 16 de Março	- Domínio dos diferentes meios artuais, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações; - Capacidade de síntese, expressão visual, capacidade de invenção e construção de formas; - Estratégias da linguagem plástica.	- Refletir sobre a relação entre os eixos estruturantes das imagens (significante e significado (s)) e a sua articulação com as vivências e os conhecimentos dos fluidos/observadores; desenvolver processos próprios de representação em torno do conceito de forma (linha, mancha, sombra, cor, contorno, sobreposição e justaposição, entre outros); - Desenvolver, de forma autónoma e criativa, os processos de análise explorados anteriormente, através do desenho de várias expressões do corpo e da cabeça; - Compreender que os processos de observação de diferentes imagens articulam perspetivas múltiplas de análise da(s) realidade(s).	- Promover estratégias que estimulem a criatividade das/as alunas/os, como por exemplo, através de: Articulação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva. Participação criativa em trabalhos e/ou projetos (envolvendo a turma, a escola e/ou a comunidade) para exploração de temas transversais a várias disciplinas, de forma a promover a reflexão participada e ação proativa sobre questões identitárias e de cidadania democrática. Criação de unidades de trabalho que valorizem a exploração prática, assim como o questionamento de conceitos e de capacidades de reflexão críticas sobre o desenho. Utilização de uma metodologia baseada no desenvolvimento dos trabalhos de desenho e no processo criativo e inventivo de imagens; - Promover estratégias que envolvam, por parte da/da aluna/o: A reflexão crítica sobre os conhecimentos específicos da disciplina e suas interpretações possíveis. A combinação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva; Promover estratégias que envolvam, por parte da/da aluna/o: A interiorização de métodos	Bloco de papel cavalete A3, papel vegetal, 2 folhas de acetato A3, lápis de grafite 4B (em alternativa 2B ou 3B), caneta de acetato preta, caneta de feltro numa cor forte, cola líquida ou balão, fita-cola, X-ato, cartão prensado.	- Trabalho individual e de grupo; - Observação direta; - Auto-avaliação.

<p>Who Cares About Stereotypes? A realizar ao longo do desenvolvimento das outras atividades</p>	<p>D,E,H,I,J. - Apropriação e reflexão; - Interpretação e comunicação; - Experimentação e criação. D,F,E,H,J.</p>	<p>- Aprofundar conhecimentos sobre a relação entre o que é percebido e os diferentes modos de representação da(s) realidade(s); - Utilizar o desenho de forma autónoma e intencional, nas suas diferentes vertentes, para comunicar ideias, temas, conceitos e ambientes; - Dominar as relações entre os elementos da linguagem plástica, evidenciando um gradual desenvolvimento estético nas suas composições (unidade, variedade, vitalidade, harmonia, síntese, entre outros). - Utilizar o desenho de forma autónoma e intencional, nas suas diferentes vertentes, para comunicar ideias, temas, conceitos e ambientes; - Desenvolver, de forma autónoma e criativa, os processos de análise explorados anteriormente, através do desenho de várias expressões do corpo e da cabeça; - Manifestar sentido crítico e sentido estético, articulando processos diversos de análise, síntese, argumentação e apreciação, enquanto observador-criador; - Avaliar o trabalho realizado por si e pelos seus pares, justificando as suas opções relativamente aos processos desenvolvidos e utilizando critérios de análise fundamentados nos seus conhecimentos e em referências culturais e artísticas.</p>	<p>- Promover estratégias que estimulem a criatividade dos/as alunos/as, como por exemplo, através de: Articulação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva. Participação criativa em trabalhos e/ou projetos (envolvendo a turma, a escola e/ou a comunidade) para exploração de temas transversais a várias disciplinas, de forma a promover a reflexão participada e a ação proativa sobre questões identitárias e de cidadania democrática. Criação de unidades de trabalho que valorizem a exploração prática, assim como o questionamento de conceitos e de capacidades de reflexão críticas sobre o desenho. Utilização de uma metodologia faseada no desenvolvimento dos trabalhos de desenho e no processo criativo e inventivo de imagens; - Promover estratégias que envolvam, por parte do/a aluno/a: A reflexão crítica sobre os conhecimentos específicos da disciplina e suas interpretações possíveis. A combinação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva; - Promover estratégias envolvendo tarefas em que, com base em critérios estabelecidos, se oriente o/a aluno/a para: A autoanálise e autoavaliação dos seus trabalhos, sustentada pelos conhecimentos adquiridos, utilizando vocabulário específico da linguagem visual. O desenvolvimento do nível de autoexigência, no contexto das aprendizagens e da elaboração dos seus trabalhos.</p>	<p>Canelas de tinta acrílica cor branca e preta, superfície de vidro.</p>	<p>- Trabalho individual; - Comentário crítico; - Auto-avaliação.</p>
<p>Body Unfiltered 6 Abril a 12 de Maio</p>	<p>Apropriação e reflexão; - Interpretação e comunicação; - Experimentação e criação. A,B,C,D,E,H,J.</p>	<p>- Refletir sobre a relação entre os eixos estruturantes das imagens (significante e significado (s)) e a sua articulação com as vivências e os conhecimentos dos fruidores/observadores; - Compreender a relação dinâmica entre o aprender a Ver – a Criar – e a Comunicar, conjugando a análise crítica e reflexiva sobre o que se vê, com a experimentação de conceitos temáticos com diferentes materiais; - Aprofundar conhecimentos sobre a relação entre o que é percebido e os diferentes modos de representação da(s) realidade(s); - Utilizar o desenho de forma autónoma e</p>	<p>- Promover estratégias que estimulem a criatividade dos/as alunos/as, como por exemplo, através de: Articulação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva. Participação criativa em trabalhos e/ou projetos (envolvendo a turma, a escola e/ou a comunidade) para exploração de temas transversais a várias disciplinas, de forma a promover a reflexão participada e a ação proativa sobre questões identitárias e de cidadania democrática. Criação de unidades de trabalho que valorizem a exploração prática, assim como o questionamento de conceitos e de capacidades de reflexão críticas sobre o desenho. Utilização de uma metodologia faseada no desenvolvimento dos trabalhos de desenho e no processo criativo e inventivo de imagens; - Promover estratégias que envolvam, por parte do/a aluno/a: A reflexão crítica sobre os conhecimentos específicos da disciplina e suas interpretações possíveis. A combinação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva; - Promover estratégias envolvendo tarefas em que, com base em critérios estabelecidos, se oriente o/a aluno/a para: A autoanálise e autoavaliação dos seus trabalhos, sustentada pelos conhecimentos adquiridos, utilizando vocabulário específico da linguagem visual. O desenvolvimento do nível de autoexigência, no contexto das aprendizagens e da elaboração dos seus trabalhos.</p>	<p>Folhas de papel cavaleiro A3, papel vegetal A3, lápis de grafite, canetas pretas com pontas de grossura e forma diferente, canetas de feltro, tinta da china, esmalte, tinta acrílica, trincha e pincéis redondos de diferentes tamanhos.</p>	<p>- Trabalho individual e de grupo; - Observação direta; - Portfólio; - Auto-avaliação.</p>

intencional, nas suas diferentes vertentes, para comunicar ideias, temas, conceitos e ambientes.	- Dominar as relações entre os elementos da linguagem plástica, evidenciando um gradual desenvolvimento estético nas suas composições (unidade, variedade, vitalidade, harmonia, síntese, entre outros).	- Utilizar, de forma autónoma e intencional, as possibilidades expressivas dos meios digitais;	- Dominar e utilizar os efeitos da cor, manipulando-a de acordo com o aspeto gráfico/plástico pretendido.																																																																																																																																																		
- Promover estratégias que envolvam, por parte do/a aluno/a: A interiorização de métodos de trabalho individual, no sentido de, conscientemente, otimizar as suas capacidades de organização. A justificação da intencionalidade das suas composições, referindo o modo como organizou os elementos no campo visual. A integração consciente, nos trabalhos que realiza, dos conhecimentos adquiridos ao longo da aprendizagem: O registo de esboços, notas e reflexões num diário gráfico que deve acompanhar o seu processo de trabalho. A organização de um portefólio (digital e/ou físico) para ilustrar o processo de desenvolvimento do seu trabalho.																																																																																																																																																					

## Plano de Aula

**Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama**  
**Escola Secundária Sebastião da Gama**  
**Departamento de Expressões - Grupo de Artes Visuais**  
**ENSINO SECUNDÁRIO - DESENHO 12.º ANO - 2021-2022**  
**PLANO DE AULA - UNIDADE CORPOLOGIA - Atividade "Why Can't I Be You"**  
 Professora Estagiária: Dina Piçarra - Professor Cooperante: João Nunes

Aula número:	Ano/turma	Data	Hora	Duração Tempo x 45	Local
2	12.º I – 1.º turno	03/03/2022	8.25 – 10.50	3	Sala de Desenho e pátio da escola

ATIVIDADES E HORARIO	ORGANIZADOR Domínio A.E.	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>Atividade Why Can't I be you</p> <p>Procedimentos: Execução de um plano de imagem</p> <p>2x45'</p>	<p>- Domínio dos diferentes meios atuantes, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações;</p>	<p>Promover estratégias que estimulem a criatividade dos/as alunos/as, como por exemplo, através da:</p> <p>- Articulação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva.</p> <p>- Utilização de uma metodologia faseada no desenvolvimento dos trabalhos de desenho e no processo criativo e inventivo de imagens</p> <p>- Da análise dos seus trabalhos e a dos seus colegas, sustentada com os conhecimentos adquiridos em diferentes situações de observação e análise e tendo em conta os seus contextos de elaboração.</p> <p>- A combinação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva;</p> <p>- A interiorização de métodos de trabalho individual, no sentido de, conscientemente.</p>	<p>1.ª parte da aula:</p> <p>- Apresentação do trabalho a desenvolver;</p> <p>- Material a utilizar;</p> <p>- Exemplos e motivação</p> <p>2.ª parte da aula:</p> <p>- Preparação da superfície de trabalho;</p> <p>- Elaboração de desenhos;</p> <p>- Acompanhamento dos alunos na realização dos trabalhos, ao longo da aula;</p> <p>- Balanço da aula e preparação da aula seguinte.</p>	<p>- Folhas de acetato - Cartão prensado - X-acto - Cola - Fita-cola.</p> <p>- Papel cavalete - Fita-cola - Lápis de grafite 2B</p>	<p>- Observação directa;</p> <p>- Domínio e aquisição de conceitos;</p> <p>- Concretização de práticas e método de trabalho;</p> <p>- Valores e atitudes</p>
<p>Procedimentos: Desenho de contorno cego</p> <p>1x45'</p>	<p>- Aprofundar conhecimentos sobre a relação entre o que é percebido e os diferentes modos de representação da(s) realidade(s).</p> <p>- Avaliar o trabalho realizado por si e pelos seus pares, justificando as suas opções relativamente aos processos desenvolvidos e utilizando critérios de análise fundamentados nos seus conhecimentos e em referências culturais e artísticas.</p> <p>- Desenvolver processos próprios de representação em torno do conceito de forma (ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição), selecionando contextos, ambientes, formas de registo e de composição (linha, mancha, sombra, cor, contorno, sobreposição e justaposição, entre outros).</p>				

SUMÁRIO
<p>Início da atividade "Why Can't I be You" – composição gráfica a partir de dois desenhos de observação.</p> <p>Apresentação do plano de trabalho para a aula. Execução de um plano de imagem. Desenho de contorno cego realizado a pares.</p>

## Exercício para realização no diário gráfico

Partindo da obra de Roy Lichtenstein, *Bull Profile Series*, de 1973, realiza em seis etapas, um processo de registo, simplificação e transformação da forma, que te conduza à abstração.

Etapa 1 - Utiliza grafite para o primeiro registo. Recorrendo à linha e mancha, executa um registo à mão livre do modelo (sapato masculino), na posição que desejares, transmitindo a morfologia, proporções, tridimensionalidade e claro/escuro. Regista a superfície onde está assente e representa a sombra projetada.

Etapa 2 - Utiliza tinta-da-china no segundo registo. Trabalha a imagem do modelo aplicando alto contraste preto/branco, de modo a acentuar as diferenças de luz existentes no objecto observado. Representa forma e fundo.

Etapas 3, 4, 5 e 6 - Utiliza canetas pretas de várias espessuras e marcadores coloridos. Nos quatro registos seguintes, simplifica e transforma gradualmente a forma do objecto até chegares à abstração.

Dimensiona os registos de modo a obteres uma ocupação equilibrada do espaço da folha.



Professora estagiária Dina Piçarra - Março 2022

## Enunciado para exercício a realizar no diário gráfico

## Exercício de Ilustração para desenvolver no Diário Gráfico

9 a 16 de Março

**Lê o texto com atenção e imagina/constrói mentalmente** as cenas que se descrevem.

Mas já o perceptor o conduzia pela mão através das câmaras e recâmaras dos seus vastos aposentos particulares. No quarto do Espelho, fechou de novo a porta. Levando-o diante do cristal, disse-lhe: - Vê-te! (...)

Quando acabou por esgarçar o turbante com os dedos brutais como garras, o próprio abalo de todo o seu ser fez empinarem-se-lhe as pobres orelhas no geral tão contrafeitas. E peludas, compridas, aguçadas se lhe arrebatarem elas de entre os louros cabelos anelados, formando um ângulo agudo cujo vértice mais ou menos caíria na ponta do belo nariz grego: peludas, compridas, aguçadas, cartilaginárias – tal-qualmente as do bom animal nosso amigo que todos injuriamos.

José Régio, O Príncipe com Orelhas de Burro, pp112-114, in luso-livros.net

Executa no diário gráfico, um conjunto de **quatro ilustrações** que **reflectam o ambiente e ação descritos no texto acima**.

Cada ilustração deverá reflectir um olhar diferente sobre este mesmo texto, ou seja, as **quatro ilustrações serão diferentes**, apesar de partirem do mesmo ambiente e personagens.

As ilustrações serão **originais**, não devem ser baseadas em figuras já existentes.

Podes e deves **pesquisar** o ambiente que existiria no espaço descrito, **recolhe imagens e cola** numa ou duas páginas do diário gráfico. Pesquisa igualmente sobre o aspeto dos personagens - cola essa pesquisa. Mostra que houve investigação para melhor resolver esta atividade.

**Dimensiona a ilustração** de acordo com os meios atuantes e com as técnicas escolhidas.

Ilustração 1 – Representa, recorrendo apenas à linha, uma **linha de contorno**, para representar as formas. Material riscador: caneta de ponta média (0.8, por ex.).

Ilustração 2 – Representa graficamente forma e volume através de **linha e tramas de linhas**. Material riscador: caneta de ponta fina (0.3, por ex.).

Ilustração 3 – Representa, aplicando uma **técnica mista** que te pareça mais adequada à dimensão da representação e à qualidade do teu suporte. Deves utilizar materiais com **cor**.

Ilustração 4 – Representa, conjugando **traço e mancha**, transmitindo com correcção as formas, volumes e sombras, próprias e produzidas pelo objecto. Utiliza lápis de grafite de diferentes graus de dureza.

A Professora Estagiária Dina Piçarra

Enunciado para exercício a realizar no diário gráfico

## Exercício para realização no diário gráfico

24 a 31 Março

### **Exercício:**

**Representação à vista de um modelo tridimensional, com exploração da capacidade de análise.**

Visualiza o vídeo:

<https://youtu.be/xHpSYaYVoY4>, disponível no WhatsApp "Corpologia" e constrói o modelo apresentado, usando uma folha de papel colorido 20x20 cm e seguindo as instruções para a dobragem.



- Em **cinco folhas** do diário gráfico, **executa cinco representações** à mão livre do modelo.
- Transmite a **morfologia geral**, as **proporções**, a **tridimensionalidade** e o **claro/escuro do modelo**.
- **Ocupa de forma equilibrada o espaço da folha**.

1 - Utiliza apenas **grafite com mancha**. Regista a **relação espacial** entre o modelo e a superfície onde está assente, recorrendo à representação da **sombra projetada**.

2 - Utiliza **grafite com mancha e trama**. Resista o modelo e a **sombra própria**.

3 - Utiliza apenas **caneta de feltro preta** e trabalha a imagem aplicando um **alto contraste preto/branco**, de modo a acentuar as diferenças de luz do modelo.

4 - Aplica uma **técnica mista com lápis de cor e marcadores** num modo de registo que conjugue **traço e mancha**. Não utilizes água.

5 - Utiliza **marcadores** e explora a cor, aplicando **cores complementares**. Podes alterar a cor original do modelo mas mantendo as relações de claro/escuro. Aplica uma técnica que conjugue **traço e trama**. Trabalha a imagem, utilizando um processo de **transformação e criação gráfica**, aplicando a **sobreposição** e a **fragmentação**.

Prof.ª Estagiária Dina Piçarra – Março 2022

Enunciado para exercício a realizar no diário gráfico

## Questionário – unidade de trabalho “Corpologia”

Este questionário pretende indagar qual a tua opinião face à unidade de trabalho Corpologia trabalhada na disciplina de Desenho e Oficina Multimédia.  
Lê com atenção as questões e assinala a hipótese que te parecer mais adequada.

### \*Obrigatório

1. Nome \*

---

2. Idade \*

---

3. 1. Consideras que a unidade de trabalho “Corpologia” te permitiu entender o corpo e a sua representação numa nova perspetiva? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Talvez.
- Não.

4. 2. Antes desta unidade de trabalho, consideravas que a tua forma de desenhar estava condicionada por estereótipos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, porque nunca tinha refletido sobre isso.
- Sim, porque tinha pouca cultura visual em geral.
- Talvez, agora ganhei mais consciência sobre este assunto.
- Talvez, estava limitado a formas de representar mais comuns.
- Não.

5. 3. Antes desta unidade de trabalho, já tinhas identificado a existência de estereótipos veiculados pelos média e redes sociais? Se sim, quais? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.  
 Talvez.  
 Não.

6. 3A. Se sim, quais?

---

---

---

---

---

7. 4. A representação a partir de imagens desconstruídas (desenho de rosto com elásticos, selfies com filtros de deformação), ajudou-te a chegar a novas abordagens de representação? Se responderes sim, refere duas. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.  
 Talvez.  
 Não.

8. 4A. Se responderes sim, refere duas.

---

---

---

---

---

9. 5. Consideras que foi positivo abordar a cultura visual (redes sociais, anúncios, canções, vídeos...) para introduzir o tema da unidade de trabalho? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.  
 Talvez.  
 Não.

10. 6. Consideras que foi importante para a realização dos desenhos, partir de um conceito e explorá-lo? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, porque o conceito de partida ajudou-me a criar objetivos no desenho.  
 Sim, ajudou-me a entender que a opção por determinada linguagem gráfica é suportada por uma ideia.  
 Talvez tenha ampliado a minha ideia do que é um desenho.  
 Talvez me tenha levado a refletir mais antes de desenhar.  
 Não.

11. 7. Consideras que os meios técnicos e expressivos utilizados foram eficazes para te ajudar a analisar os estereótipos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.  
 Talvez.  
 Não.

12. 8. A exposição pública dos trabalhos serviu como motivação para aprofundares o tema? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.  
 Talvez.  
 Não.

13. 9. Consideras que a realização destes trabalhos contribuiu para uma maior consciência social das questões do corpo? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, porque me levou a identificar e refletir sobre estas questões.  
 Sim, porque realizámos trabalhos que provocaram interação com a comunidade.  
 Talvez, porque os desenhos transportam uma mensagem.  
 Talvez, eu refleti e talvez o público tenha refletido também.  
 Não

14. 10. Dos meios utilizados, qual ou quais consideraste mais eficaz? Assinala uma ou duas hipóteses. \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- Vídeo  
 Paineis coletivos com frases  
 Desenho em grande formato nos vidros  
 Desenho em grande formato exposto nos mupis

15. 11. Numa escala de 1 a 5, como avalias esta unidade? Considera que 1 é Insuficiente e 5 Muito Bom. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1  
 2  
 3  
 4  
 5

16. 12. Relativamente ao trabalho realizado na disciplina de Oficina Multimédia, quais foram as principais aprendizagens conquistadas. \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- A nível de desenvolvimento técnico.  
 A nível de exploração e justificação de conceitos.  
 A nível da capacidade de comunicação através da imagem.

17. 13. Relativamente ao trabalho realizado na disciplina de Desenho, quais foram as principais aprendizagens conquistadas. \*

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- A nível de desenvolvimento gráfico.  
 A nível de exploração e justificação de conceitos.  
 A nível de criatividade na produção de imagem.

18. 14. Relativamente ao trabalho realizado na disciplina de Desenho, o que consideraste mais positivo e o que consideraste menos bom? \*

---



---



---



---



---

## Termo de autorização para uso da imagem

Eu \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, da turma 12.º I, da Escola Secundária Sebastião da Gama - Setúbal, autorizo que fotos e filmagens que incluam o/a meu/minha educando/a sejam feitas e utilizadas pela professora Dina Piçarra, professora estagiária nesta escola no ano letivo 2021/22, a realizar o seu estágio curricular em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo e Secundário, pela Universidade Lusófona de Lisboa.

A) para fins de publicação do trabalho realizado pelos alunos na escola, na sua dissertação de mestrado.

B) para fins de publicação na página *Instagram/Corpologia*.

Estou ciente de que as imagens serão usadas apenas para fins pedagógicos e não comerciais, resguardadas as limitações legais e jurídicas.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_