

SUSANA MARGARIDA FERREIRA CARVALHO VICENTE

**O HORIZONTE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
EM ARTES VISUAIS:
EM BUSCA DA QUALIDADE DA EXPERIÊNCIA
NA SALA DE AULA**

Orientadora: Professora Doutora Maria João Castelbranco da Silveira

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitectura, Artes
e Tecnologias da Informação**

Lisboa

2013

SUSANA MARGARIDA FERREIRA CARVALHO VICENTE

**O HORIZONTE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
EM ARTES VISUAIS:
EM BUSCA DA QUALIDADE DA EXPERIÊNCIA
NA SALA DE AULA**

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre no
Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º
Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário conferido
pela Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Orientadora: Professora Doutora Maria João
Castelbranco da Silveira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitectura, Artes
e Tecnologias da Informação

Lisboa
2013

Epígrafe

Se alguém me perguntasse o que nós somos, o que o homem é, responder-lhe-ia de qualquer forma: é abertura a todo o possível, é expectativa que nenhuma satisfação material poderá apaziguar e nenhum discurso iludir. Estamos à procura de um cume. Cada um, se quiser, pode deixar de o procurar. Mas a humanidade no seu conjunto aspira a esse cume, o único que a pode definir, o único que dela é justificação e sentido.

Bataille, G. (1988). *O Erotismo*. p.242

Agradecimentos

Ao longo do percurso académico, tive o privilégio de privar com alguns profissionais de excelência que me educaram e, que acima de tudo, me marcaram como ser humano: a todos, profundamente, agradeço.

À Professora Doutora Maria João Silveira por fazer parte desses profissionais e ter norteado esta fase.

Aos meus pais por serem um porto seguro, tolerando as peculiaridades de uma identidade que com eles cresce e que incondicionalmente apoiam.

À minha irmã, cunhado e pequenos sobrinhos – Francisco e Pilar –, pelo incentivo e disponibilidade, ajudando cada um à sua maneira.

Ao João Fernandes, pelas longas conversas que proporcionaram saltos qualitativos no processo criativo, à Ana Taipas e ao Nuno Grosso, pela paciência e atento trabalho de revisão.

A todos aqueles que tornaram este caminho mais fácil de percorrer, em particular: Martinho Capelão, Micaela Fonseca, Nídia Pereira, Nuno Pacheco, Sílvia Pinheiro e Susana Lanceiro.

E, porque os últimos são sempre os primeiros, aos alunos que fizeram parte deste estudo estabelecendo uma relação humana extraordinária. Muito em especial, ao professor Rui Silves pela liberdade criativa concedida e confiança depositada. À professora Dora Ponte, pela inteira disponibilidade para a realização das entrevistas e ao conselho executivo da Escola Secundária 2+3 Anselmo de Andrade, por as ter autorizado e atenciosamente ter acolhido a docente estagiária.

Sem vocês não teria sido possível.

A todos, um sincero bem-haja!

Resumo

O processo do ensino e da aprendizagem é indissociável. Este estudo aborda precisamente a relação entre o ensino das artes visuais, a criação artística e a qualidade da sua aprendizagem, com enfoque nas práticas pedagógicas da disciplina de Desenho A e respectiva influência para o desenvolvimento da literacia artística do aluno. A educação artística, assente na dimensão artística-estética-ética, é fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade, ampliando as capacidades cognitivas e expressivas dos indivíduos. O desenho é concretamente a expressão de uma forma de ver e ler o mundo e um pilar estruturante do pensamento, sendo necessário desenvolver a sensibilidade estética para desbloquear o processo criativo. Esta é uma forma de, na contemporaneidade, se preparar os alunos para a mudança e para nela saberem agir.

O estudo empírico desta dissertação visa clarificar as características da prática pedagógica que favorecem a emergência da qualidade da experiência significativa, contribuindo, por um lado, para a optimização e eficácia do ensino e, por outro lado, para a promoção do pensamento crítico do aluno. A pesquisa foi desenvolvida com uma turma do 11º ano de artes visuais em contexto de sala de aula, através do leccionamento de uma unidade didáctica assente na interpretação de referentes visuais e literários – *Projecto Identidade(s)* –, proporcionadora de crescentes desafios, sobretudo, a nível do processo criativo. Foram recolhidos, analisados e correlacionados diversos dados de observação de aulas e aplicada uma entrevista de reavaliação após um ano da prática pedagógica.

Os resultados demonstram que as práticas pedagógicas em causa contribuem para aprendizagens significativas críticas, através de um conjunto de variáveis interdependentes com o mesmo valor, relacionadas com o professor e o currículo, o aluno e a literacia, a autodeterminação e a experiência óptima na criação artística. Através deste conhecimento, o professor de artes visuais pode, de forma concertada, definir uma filosofia de ensino que melhor se coadune às necessidades dos alunos e ao contexto espaço-temporal em que estão inseridos, contribuindo para o afirmar da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem em artes visuais; currículo; criação artística; literacia artística; qualidade da experiência

Abstract

The process of teaching and learning are inseparable. This study is about the relation between visual arts teaching, artistic creation and quality of learning, with a focus on pedagogical practices in the subject Drawing A and its influence on the development of students' artistic literacy. Arts education, built on its artistic-aesthetical-ethical dimension, is fundamental for the development of sensitivity and creativity, amplifying the individual's cognitive and expressive capacities. Drawing is the expression of a way of seeing and reading the world and a structuring pillar of thought, making necessary the development of aesthetical sensitivity to unblock the creative process. This is a way to prepare students for change and for knowing how to act on it.

The empirical study tried to clarify the characteristics of a specific pedagogical practice that favours the emergence of meaningful quality, contributing, on one side, to the optimization and efficacy of teaching, and on the other, to the promotion of students' critical thinking. The research was developed with a year 11 visual arts class in a classroom context, in the teaching of a curriculum unit dealing with the interpretation of literary and visual references – *Projecto Identidade(s)* -, affording growing challenges, particularly in the creative process. Several observation data were collected, analysed and correlated and an interview was applied a year after the pedagogical practice.

Results showed that the applied pedagogical practice contributes to critical meaningful learning, through a set of interrelated variables with the same value, related with the teacher and the curriculum, the student and literacy, its self-determination and optimal experience in artistic creation. Through this knowledge, the visual arts teacher can in a coordinated way define a teaching philosophy that better adapts to students needs and their context, contributing to the quality of teaching and learning.

Keywords: teaching-learning visual arts; curriculum; artistic creation; artistic literacy; quality of experience

Lista de abreviaturas

AAA – Agrupamento Anselmo de Andrade
APA – American Psychological Association
CCHAV – Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais
CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico
DBAE – Discipline-Based Art Education
DGEEC – Direcção Geral de Estatística da Educação e Ciência
ESAA – Escola Secundária 2+3 Anselmo de Andrade
MEAVULHT – Mestrado em Ensino de Artes Visuais Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias
ME – Ministério da Educação
GAV – Gabinete de Avaliação Educacional
PE – Projecto Educativo
PEA – Projecto Educativo do Agrupamento
PI – Projecto de Intervenção
TA – Teoria da Autodeterminação
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VTS – Visual Thinking Strategies

Índice Geral

Introdução.....	11
CAPÍTULO I. Enquadramento teórico.....	15
1. Relação entre arte, estética e educação artística.....	17
1.1. Considerações sobre o conceito de arte	17
1.2. Considerações sobre o conceito de estética	20
1.3. Considerações sobre educação artística.....	22
2. Currículo. Literacia.....	24
2.1. Considerações sobre o currículo	24
2.1.1. Planeamento curricular.....	26
2.1.2. Currículo oculto.....	26
2.2. Considerações sobre educação artística no currículo de ensino	27
2.2.1. Programas educativos em educação artística: alguns exemplos.....	29
2.2.2. Disciplina de Desenho A: delimitação e programa curricular	33
2.3. Considerações sobre literacia.....	35
2.3.1. Literacia em artes.....	37
2.3.2. Literacia em artes visuais.....	38
3. Ensino & Aprendizagem: qualidade da experiência	39
3.1. Considerações sobre o processo ensino-aprendizagem	41
3.1.1. Perspectiva de Ostrower: criação artística.....	43
3.1.2. Perspectiva de Moreira: aprendizagem significativa crítica.....	45
3.1.3. Perspectiva de Eisner: ensino-aprendizagem em artes visuais.....	48
3.2. Considerações sobre a qualidade da experiência.....	53
3.2.1. Perspectiva da Teoria da Autodeterminação: motivação.....	55
3.2.1.1. Estilo motivacional do professor.....	56
3.2.2. Perspectiva de Csikszentmihalyi: experiência óptima.....	57
4. Considerações finais sobre o capítulo	60
4.1. Ser humano e criação artística	60
4.2. Professor e currículo	63
4.3. Aluno e aprendizagem	66
4.4. Qualidade da experiência	67
CAPÍTULO II. Problemática e percurso metodológico	70
1. Problemática enunciada e questão de partida.....	71
2. Modelo da investigação.....	73
2.1. Estudo qualitativo	73

3. Definição do contexto do estudo e da amostra.....	75
3.1. Caracterização do Agrupamento Anselmo de Andrade	76
3.1.1. História e localização.....	76
3.1.2. Objectivos, princípios e valores do agrupamento.....	77
3.1.3. Valorização e impacto das aprendizagens.....	78
3.2. Caracterização da turma.....	79
3.2.1. Âmbito geral.....	79
3.2.2. Na disciplina de Desenho A.....	79
4. Projecto pedagógico implementado	80
4.1. O projecto no contexto da disciplina de Desenho A.....	81
4.2. Fases da implementação do projecto	82
4.2.1. Reflexão – <i>Mind map</i>	84
4.2.2. Experimentação – Fragmento criativo.....	86
4.2.3. Criação de obra de arte – Criação <i>Identidade(s)</i>	89
5. Métodos, técnicas e instrumentos para a recolha de dados	92
5.1. Observação directa	92
5.2. Observação indirecta	93
CAPÍTULO III. Apresentação, análise e discussão de resultados	96
1. Apresentação dos dados recolhidos	97
1.1. Entrevista realizada aos alunos	97
a) Professor e currículo (PC1).....	101
b) Criação artística e literacia (CL2).....	107
c) Qualidade da experiência (QE3)	113
d) Aluno e aprendizagem (AA4)	118
2. Análise e discussão dos resultados	122
3. Considerações finais sobre o capítulo	131
CAPÍTULO IV. Visão conclusiva.....	135
Referências bibliográficas.....	143
Apêndices.....	I
Apêndice I – Planificação actividades do 2º Período.....	II
Apêndice II – Planificação unidade didáctica <i>Projecto Identidade(s)</i>	IV
Apêndice III – Perguntas da entrevista aplicada aos alunos.....	VII
Apêndice IV – Carta de solicitação de autorização à direcção da ESAA para a realização da entrevista.....	VIII
Apêndice V – Carta de solicitação de autorização aos encarregados de educação para a realização da entrevista.....	IX

Apêndice VI – Grelha geral de análise das respostas dos alunos na entrevista.....	XI
Anexos.....	XX
Anexo I – Transcrição da explicação dos alunos sobre o próprio trabalho em contexto de avaliação.....	XIX
Anexo II – Avaliação dos alunos ao desempenho da professora.....	XLVI
Anexo III – Autorização e validação por parte da DGEEC para aplicação de entrevista académica em meio escolar.....	XLIX
Anexo IV – Transcrição das respostas dadas pelos alunos na entrevista.....	L
Anexo V – Imagens mostradas aos alunos no decorrer da entrevista.....	LXXXIV

Índice de Figuras

Figura 1 – Áreas, conteúdos e temas do programa de Desenho A.....	34
Figura 2 – <i>The Experience Fluctuation Model</i>	59
Figura 3 – Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos na fase 1 – <i>mind map</i>	86
Figura 4 – Registo fotográfico do processo de trabalho realizado pelos alunos na fase 2 – fragmento criativo.....	88
Figura 5 – Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos na fase 2 – fragmento criativo, suporte branco.....	88
Figura 6 – Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos na fase 2 – fragmento criativo, suporte preto.....	89
Figura 7 – Registo fotográfico do processo de trabalho realizado pelos alunos na fase 3 – criação <i>Identidade(s)</i>	91
Figura 8 – Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos na fase 3 – criação <i>Identidade(s)</i>	91

Índice de Quadros

Quadro 1 – Preocupações da psicologia da educação: processo ensino-aprendizagem.....	41
Quadro 2 – Diferentes visões das teorias da aprendizagem.	43
Quadro 3 – Articulação da primeira fase do projecto pedagógico	85
Quadro 4 – Articulação da segunda fase do projecto pedagógico	87
Quadro 5 – Articulação da terceira fase do projecto pedagógico	90
Quadro 6 – Caracterização da amostra: idade e género, aquando a aplicação das entrevistas	98
Quadro 7 – Esquema geral dos eixos temáticos para análise de dados relativos ao ensino- aprendizagem na disciplina de Desenho A	100
Quadro 8 – Testemunho dos alunos relativamente ao Perfil do professor	101
Quadro 9 – Testemunho dos alunos relativamente ao Projecto pedagógico implementado	103
Quadro 10 – Testemunho dos alunos relativamente à Disciplina de Desenho A.....	106
Quadro 11 – Testemunho dos alunos relativamente à Identidade do aluno/artista	107
Quadro 12 – Testemunho dos alunos relativamente à Fruição/Percepção visual	108
Quadro 13 – Testemunho dos alunos relativamente à Criação/Expressão gráfica.....	109
Quadro 14 – Testemunho dos alunos relativamente à Reflexão/Comunicação visual	110
Quadro 15 – Testemunho dos alunos relativamente à Experiência artística/estética.....	111
Quadro 16 – Testemunho dos alunos relativamente à Auto-satisfação artística	112
Quadro 17 – Testemunho dos alunos relativamente à Autonomia, competência e relação humana.....	114
Quadro 18 – Testemunho dos alunos relativamente aos Objectivos pessoais para a realização dos trabalhos propostos	115
Quadro 19 – Testemunho dos alunos relativamente à Finalidade para os objectivos definidos	116
Quadro 20 – Testemunho dos alunos relativamente ao Fluxo da experiência óptima.....	117
Quadro 21 – Testemunho dos alunos relativamente ao Desenvolvimento pessoal.....	118
Quadro 22 – Testemunho dos alunos relativamente à Vivência de desafios	119
Quadro 23 – Testemunho dos alunos relativamente aos Erros cometidos e capacidade de mudança.....	120
Quadro 24 – Testemunho dos alunos relativamente à Experiência da aprendizagem através da entrevista.....	122
Quadro 25 – Articulação do processo ensino-aprendizagem na disciplina de Desenho A conducente à qualidade da aprendizagem	132

Introdução

Numa época de crise identitária que é a Contemporaneidade, tanto a arte como a educação vivem sintomas de incerteza, numa sociedade pautada pela permanente mudança, constantemente metamorfoseada pela inovação, tanto a nível científico como tecnológico. Neste contexto, é essencial o desenvolvimento de estratégias pedagógicas como via de encontrar caminhos para uma crescente globalização social e cultural que demanda ser mais informada, criativa e crítica. Apoiando-se no campo da investigação em educação artística, este estudo surge da inquietação de, na actualidade, compreender a arte e a educação e reflectir sobre o processo ensino-aprendizagem em artes visuais, tecendo uma rede teórica que o fundamente com o objectivo de optimizá-lo.

A educação artística encontra-se perante um mundo tendente à desvalorização do individuo com ideias próprias, na medida em que escrutina os alunos para a massificação de exames uniformizados e consequentes regulares carreiras profissionais. O ensino em artes visuais, em muitos casos, é mecânico, padronizado por exercícios tecnicistas que carecem de expressão criativa que induzam à intuição dos alunos enquanto agentes activos e autodeterminados, contribuindo, assim, em reduzida escala para o seu desenvolvimento integral (Eisner, 2002a; Ostrower, 2010; Moreira, 2010; Decy & Ryan, 2000; Csikszentmihalyi, 2002), uma vez que a aprendizagem faz parte de um processo interactivo, bem longínquo do modelo simplista vigente.

Importa salientar que o ensino das artes visuais tem vindo a ser menosprezado e considerado uma área de menor valor face às ciências exactas. Consequentemente, não lhe é reconhecido valor socialmente, existindo por parte do sistema de ensino em Portugal a concepção de ser dispensável e pouco relevante para o cultivo do pensamento e formação de personalidade, muito embora, se assista a uma nova conceptualização e múltiplos significados para o termo literacia, tal como o conceito de multiliteracias (Hong, 2006), sendo esta uma condição de cidadania e factor determinante para o cidadão activo e interveniente na sociedade.

É essencial que os professores percebam o que torna necessária a educação artística e aquilo que as suas estratégias promovem nos alunos, articulando a teoria e a prática através da reflexão. Aspira-se, através da educação artística, que o aluno aprenda a conhecer o mundo que o rodeia, tornando-se mais curioso intelectualmente, crítico e activo socialmente, por meio de um processo de descoberta que é progressivo, em permanente associação de ideias e experiências de vida (Moreira, 2010).

A educação artística deve ser considerada desta forma, abrangente, não apenas direccionada para a obtenção de resultados escolares, mas sobretudo servindo a realização da pessoa na sua totalidade, que aprende a ser, a descobrir e a reinventar. Neste sentido, o

apelo ao diálogo entre a criação artística, a experiência estética, e a capacidade de estabelecer conexões internas e externas num universo sobrelotado de relações simbólicas com hábitos, convenções, valores e comportamentos determinados, pode estar na base de uma decisiva dimensão epistemológica do ensino artístico que determine a qualidade da experiência do aluno e, portanto, do ensino-aprendizagem.

Sugere-se que, neste contexto espaço-temporal, a relação entre a arte e a educação assente na dimensão artística-estética-ética. Deste modo, a educação artística serve de veículo para a compreensão do mundo e, consequentemente, para desenvolver aspectos do pensamento crítico. Por conseguinte, para que seja eficaz, o ensino das artes visuais não deve funcionar enquanto formulário: deve antes fomentar o equilíbrio entre o domínio técnico do material ou procedimento e a liberdade criativa de expressar determinada ideia (Eisner, 2002a; 2002b; 2005). A prática pedagógica deve estar imbuída de qualidades estéticas e artísticas, cabendo ao professor diligenciar as situações e orientar o trabalho dos alunos durante o processo criativo (Ostrower, 2010) para tarefas que consolidem a autodeterminação (Decy & Ryan, 2000), estimulem o desenvolvimento da literacia artística/estética (Hong, 2006) e promovam a experiência óptima (Csikszentmihalyi, 2002).

Acredita-se, portanto, que ensinar deve implicar um processo criativo também para o professor, em que este se posicione enquanto artista e investigador, no sentido de articular o conhecimento formal com o conhecimento informal e intuitivo, na medida em que o conflito no currículo, tal como no processo criativo, é uma condição de crescimento (Aplle, 1999; Ostrower, 2010).

Os diversos autores analisados nesta dissertação, através da revisão de literatura, escalam para o mesmo cume e ajudam a delinear um potencial percurso para a qualidade da experiência significativa, alertando para aspectos essenciais em que se deve investir de forma a proporcionar aprendizagens significativas aos alunos, a mudança no sistema de ensino e a aceitação social do valor das artes para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Para tal, aliaram-se diversas visões, de distintos autores, que contribuem para o horizonte deste estudo: em busca da qualidade da experiência vivida na sala de aula.

Assim, torna-se essencial, aliando a teoria à prática, ponderar sobre as características da prática pedagógica em sala de aula que favoreçam a emergência da qualidade do ensino-aprendizagem, na medida em que se estará a contribuir, por um lado, para a optimização da eficácia do ensino e, por outro lado, para a promoção do funcionamento e crescimento do aluno, com reflexos na construção da sua trajectória de vida futura

O tema e a problemática desta investigação recaem na intersecção dos dois campos de estudo principais citados: a educação artística e a qualidade do ensino-aprendizagem, proporcionada pelas estratégias pedagógicas implementadas na sala de aula. Neste âmbito, a investigação partindo das práticas educativas fomenta o reconhecimento da capacidade transformadora e enriquecedora da arte, tanto para a sociedade, como para o indivíduo.

De forma a corroborar a premissa supracitada acerca da finalidade da educação artística optou-se por desenvolver um estudo com perspectiva qualitativa aliando a investigação e a acção. Por conseguinte, a parte empírica do estudo realizou-se com uma turma de artes visuais do ensino secundário na disciplina de Desenho A. Destaca-se a importância desta disciplina para o despoletar do processo criativo, uma vez que o desenho é a expressão de uma forma de ver e ler o mundo e um pilar estruturante do pensamento visual.

Arrancando desta convicção, esta investigação teve como eixo a seguinte pergunta de partida: quais os ingredientes a privilegiar na qualidade da experiência para que ela seja significativa? Contextualiza-se que esta questão insere-se, concretamente, no espaço da sala de aula, na disciplina de Desenho A.

A escolha do tema relaciona-se com a necessidade de entender o fenómeno do ensino-aprendizagem contribuindo, para tal, com um estudo de cariz empírico onde se procura apreender o significado da experiência vivida pelos alunos durante a prática pedagógica. Aliás, um dos motivos que levou a este estudo foi a possibilidade de estabelecer um diálogo em profundidade com os alunos relativo à sua forma de perceber os conteúdos leccionados, fora do sistema regular das avaliações. Pretende-se perceber aquilo que os alunos valorizaram, o que os marcou e de que forma os marcou, ou seja, qual o significado da experiência vivida segundo testemunho do próprio decorrido um ano. A partir deste conhecimento apontam-se os ingredientes a privilegiar para a qualidade da experiência que é significativa para o aluno.

Estruturalmente, esta dissertação é composta por quatro capítulos distintos, embora articulados entre si. Nesta introdução contextualiza-se o estudo posterior e apresenta-se a relevância do tema tratado. Após a introdução, entra-se no enquadramento teórico organizado de acordo com os temas que lhe dão forma relativos à problemática enunciada que releva os conceitos para a discussão do estudo empírico, e posterior visão conclusiva.

O primeiro capítulo, através da revisão de literatura, analisa o tema da educação artística, identificando num primeiro momento a sua relação com os conceitos de arte e de estética para, posteriormente, aproximar-se do diálogo entre o ensino e a aprendizagem através do currículo (ensino) e da literacia artística/estética (aprendizagem).

Intencionalmente, entra-se no domínio da relação humana patente no processo ensino-aprendizagem (professor-aluno), contemplando a criação artística, para reflectir sobre o fenómeno da qualidade da experiência para o aluno e, portanto, da aprendizagem, proporcionada pela prática pedagógica, através da teoria da autodeterminação e do fluxo da experiência óptima.

Em seguida, o segundo capítulo desta dissertação apresenta a metodologia escolhida e remete para a descrição do trabalho empírico desenvolvido. Este capítulo tem como objectivo problematizar o ensino-aprendizagem na educação artística assente no plano de estudos da disciplina de Desenho A. Procede-se, ainda, à apresentação das opções metodológicas seleccionadas tendo em conta a realidade empírica do estudo, bem como a apresentação dos instrumentos utilizados, os processos de implementação e a recolha de dados a que se procedeu.

No terceiro capítulo apresentam-se e discutem-se os dados obtidos, nomeadamente através das entrevistas, que constituem o foco de análise. Contemplam-se dois momentos essenciais constituídos pela descrição e apresentação dos dados, assim como a análise e discussão dos resultados obtidos com base na revisão de literatura. Este encadeamento permite a interpretação dos factos interseccionando a relação entre os acontecimentos e a teoria revisitada.

A visão conclusiva da investigação fica patente no quarto e último capítulo, onde são retomadas as questões que originaram o estudo e apresentada uma visão para o horizonte da aprendizagem significativa baseada na qualidade da experiência vivida pelos alunos em sala de aula. Através dos indicadores obtidos pela triangulação de dados no capítulo anterior são refutadas algumas das perspectivas apresentadas ao longo do capítulo I e capítulo II e propostas outras mais inovadoras, contribuindo para a dimensão artística-estética-ética do ensino das artes visuais.

Finalmente, pretende-se evidenciar que no campo da investigação artística a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem são fontes de pesquisa de grande relevância. O contributo do estudo empírico desta dissertação revela que o professor de artes visuais, na sua dimensão de investigador e artista, pode recolher diversas fontes de dados, aliando a sua intuição à revisão de literatura que é cruzada na realidade empírica. O que aqui se apresenta não constitui um estudo conclusivo e definitivo, antes aponta um caminho de reflexão a partir do qual surgem conceitos que se podem relacionar e interligar.

Esta dissertação está redigida de acordo com o antigo acordo ortográfico. Todas as citações de língua estrangeira estão traduzidas para a língua portuguesa em tradução livre da mestranda. Por sua vez, a formatação está de acordo com as normas estabelecidas pela APA, na visão sintética dos regulamentos da ULHT.

CAPÍTULO I.

Enquadramento teórico

CAPÍTULO I. Enquadramento teórico

O presente capítulo corresponde à fundamentação teórica deste estudo e destina-se a clarificar os conceitos que estiveram na origem da prática pedagógica empírica e intuitiva, contribuindo para a consciência da docente no que respeita à educação em geral e, à educação artística em particular. Atentamente, observa-se que a educação é um meio preponderante para o desenvolvimento integral do ser humano e consequente bem-estar.

Numa sociedade pautada pela permanente mudança, constantemente transformada pela inovação, tanto a nível científico como tecnológico, é essencial o desenvolvimento de estratégias pedagógicas como via de encontrar caminhos para uma crescente globalização social e cultural que demanda ser mais informada, criativa e crítica.

O campo da investigação em educação artística permite actualizar e compreender o papel da arte na educação e fomenta a reflexão acerca do ensino-aprendizagem revelando a importância da arte para diversas formas de literacia, nomeadamente da obra de arte para o desenvolvimento da literacia em artes visuais.

Deste modo, surge a inquietação de, na actualidade, compreender a arte e a educação e reflectir sobre o ensino em artes visuais, tecendo uma rede teórica que o fundamente com o objectivo de optimizá-lo.

“Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores de arte, é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos actuando e como queremos construir essa nossa história” (Ferraz & Fusari, 1992, p.20-21).

Partindo do princípio apontado por Ferraz & Fusari (1992), o professor de artes visuais pode de forma concertada definir uma filosofia de ensino que melhor se coadune às necessidades do ser humano e ao contexto espaço-temporal em que está inserido, contribuindo para a qualidade da experiência do aluno.

O que aqui se apresenta não constitui um estudo conclusivo e definitivo, apenas aponta um percurso reflexivo a partir do qual surgem conceitos que se podem relacionar e interligar.

1. Relação entre arte, estética e educação artística

A missão da arte não é copiar a natureza, mas exprimi-la! Tu não és um vil copista, mas um poeta! (Balzac, 2002, p.36)

Neste primeiro momento, esboça-se uma visão acerca da educação artística e do estado da arte na Contemporaneidade¹, fruto de sucessivas mudanças marcadas pelo desenvolvimento político, social e cultural que decorreu nas sociedades ocidentais genericamente definidas por defenderem o modelo democrático, a cidadania universal² e a atitude crítica³.

Almeja-se, mormente, clarificar o entendimento sobre os conceitos de arte, estética e educação artística na Contemporaneidade, que são essenciais para a contextualização da temática em estudo.

Foram diversos os filósofos e pensadores que se dedicaram à explanação destes conceitos ao longo do tempo, os quais nem sempre foram convergentes, porém, tiveram como objectivo comum fazer emergir o interesse, relevância e diálogo acerca da arte, da estética e da educação. Por isso, mereceram a devida atenção.

1.1. Considerações sobre o conceito de arte

Iniciam-se as considerações em torno do conceito de arte partindo do concreto questionamento sobre qual o conceito⁴ de arte e qual a sua dimensão material. A arte⁵ diz respeito às actividades humanas que expressam uma visão/abordagem intencional do mundo seja real ou imaginado, ligadas ao domínio da estética⁶, que representam a satisfação de necessidades de ordem vital para o ser humano – na medida em que este é um ser, em sentido ontológico,

¹ Contemporaneidade é entendida enquanto idade em construção, período sem identidade própria, por se tratar de uma época transitória, sem conteúdo, em que o sujeito contemporâneo é sobretudo leitor e aprende com o legado que lhe foi deixado, com aquilo que outros já tinham aprendido, como propostas pedagógicas, culturais e epistemológicas.

² Cidadania universal é entendida como liberdade de pensamento, ou seja, autonomia reflexiva. É o fundamento antropológico universal que faz dos seres humano sujeitos de iguais direitos e deveres universais cognoscíveis.

³ Atitude crítica é entendida como a proposta pedagógica do mundo ocidental (valor da educação), orientada pelo diálogo e ensino, alicerçada na ética.

⁴ Conceito diz respeito ao juízo, ao uso e à função da arte, e não à definição de arte. De acordo com Morris Weitz (1956) "saber o que é arte não é apreender uma essência manifesta ou latente mas ser capaz de reconhecer, descrever e explicar aquelas coisas a que chamamos "arte" em virtude de certas similaridades" (Weitz, 1956, p. 30).

⁵ Com base no dicionário on-line da Língua Portuguesa da Porto Editora – Infopédia – que refere arte como: 1) aplicação do saber à obtenção de resultados práticos, sobretudo quando aliado ao engenho; habilidade; 2) ofício que exige a passagem por uma aprendizagem; 3) conjunto das técnicas para produzir algo; técnica especial; 4) expressão de um ideal estético através de uma actividade criativa; 6) criação de obras artísticas; 7) conjunto das obras artísticas de um determinado período ou lugar; 8) capacidade; dom; jeito; 9) artimanha; astúcia.
Disponível: www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/arte

⁶ De acordo com Denis Huisman (2000), em primeira análise o termo deriva do grego *aisthesis*, que etimologicamente significa sensibilidade; em segunda análise, refere-se a toda a reflexão filosófica sobre a Arte. Este tema será aprofundado no momento seguinte.

naturalmente cultural⁷ – as quais são visíveis através de um suporte formal, que é singular, distinto dos restantes objectos.

De acordo com José Pereira (1989), esse suporte formal é designado por obra de arte correspondendo à dimensão material da arte, que é historiável, portadora das marcas do tempo, e que serve de testemunho para as gerações futuras, ou seja, permanece para além da morte física do artista e da sua civilização. Segundo Étienne Souriau (s.d.)⁸ as propriedades permanentemente essenciais para a obra de arte são o seu carácter único e não utilitário, factores que a distinguem do mero objecto pela “originalidade, força única de se manifestar, de ser insubstituível e presente” (Pereira, 1989, p.9). Seguindo a orientação de George Kubler (1973)⁹ “estamos em presença de uma obra de arte somente quando nesta não domina o carácter instrumental e não são predominantes os fundamentos técnicos e racionais” (Pereira, 1989, p.14).

O ser humano está intrinsecamente ligado, por um lado, à criação, no sentido de “poder dar forma a algo novo (...) portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (Ostrower, 2010, p.9), implicando um esforço individual e, por outro lado, às simbioses desenhadas pelo fluir temporal da experiência.

Nesse fluir temporal, a arte significou para o ser humano uma forma de diálogo e de domínio sobre as forças da natureza. Todavia, estando a arte presente em toda a história da humanidade é caracterizada de acordo com o período e a cultura em que surge. Depreende-se que uma tentativa de definição concreta e objectiva do conceito de arte na Contemporaneidade se torna inverosímil¹⁰, uma vez que a mesma não se consegue delimitar em termos absolutos, como fica patente no livro *O que é Arte* de Alexandre Melo (2001):

“A condição pós-moderna corresponde a uma situação de esgotamento e falência de todos os paradigmas tradicionais e de inexistência de qualquer paradigma unificador capaz de se afirmar como dominante. Neste sentido, pós-modernismo não é um novo paradigma mas o nome dado a uma situação de crise aberta de todos eles. Isto não quer dizer que a situação pós-moderna não seja caracterizável por um conjunto de valores, atitudes e práticas historicamente determinadas e identificáveis – esse conjunto constitui precisamente a situação actual da arte contemporânea –, mas apenas que esse conjunto não configura um paradigma na acepção atrás referida de uma noção de arte com um conteúdo claramente definido, consubstanciado num conjunto de regras e princípios universalmente aceite” (p.94).

⁷ Aplica-se o termo cultura de acordo com a definição dada por Faya Ostrower: “procuramos definir aqui o que entendemos por cultura: são as formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais actuam e se comunicam e cuja experiência colectiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte” (Ostrower, 2010, p.13).

⁸ Étienne Souriau, filósofo francês no domínio da estética, é promotor de uma nova teoria da Arte. Souriau, É. (s.d.). *A correspondência das artes*. S. Paulo: tradução brasileira, p.38-43 in Pereira, J. (1989). *História das Artes Visuais – Século XIX e XX*. Lisboa: Texto Editora

⁹ Kubler, G. (1973). *Les formes du temps*. Paris, p.40-42 in Pereira, J. (1989). *História das Artes Visuais – Século XIX e XX*. Lisboa: Texto Editora

¹⁰ Morris Weitz (1956) desafiou a possibilidade de definir a natureza da arte afirmando que o conceito de arte é aberto e que defini-lo é impossível.

Desde final do século XIX e durante o século XX, tempo de permanentes contestações no mundo ocidental, foram introduzidas concepções rizomáticas acerca da arte e da obra de arte¹¹. Isabel Sabino (2000), artista plástica e docente, perante o rumo da produção artística, refere que “a arte contemporânea é o sintoma de um tempo de esgotamento e de equívocos” (p.122). A própria noção de obra de arte é posta em causa aparecendo o conceito de não-obra, ao serem propostas novas formas artísticas que entram em ruptura com tradições seculares: obras sem beleza¹², sem representação directa, sem recurso a técnicas especializadas, sem diferenças perceptíveis em relação aos objectos comuns.

Está-se pois perante o “fim da utopia da arte” (Sabino, 2000, p.124), uma vez que as metas que balizavam essa qualidade da arte, tais como a comunicação e a democracia, são cada vez mais difíceis de concretizar segundo a ideia de obra completa, acabada, significativa, profunda e necessária para a transformação da sociedade. As sucessivas rupturas que indiciaram a possibilidade de múltiplas posturas criativas e critérios artísticos tornaram-se, para os mais críticos, sinal de uma quebra de valores.

O tema da crise na arte contemporânea e “sentimento de mal-estar” é atribuído por Sabino (2000) “a discordâncias estéticas aceitáveis numa sociedade democrática” (p.120). A autora refere que “uma crise não é senão um sintoma da perturbação do nosso sistema de representações perante as novas experiências” (Sabino, 2000, p.126).

Corroborar-se o pensamento apresentado por Morris Weitz (1956), que sintetiza esta problemática da seguinte forma:

“O próprio conceito de “arte” é um conceito aberto. Novas condições (novos casos) surgiram e continuarão certamente a surgir; aparecerão novas formas de arte, novos movimentos, que irão exigir uma decisão por parte dos interessados, normalmente críticos de arte profissionais, sobre se o conceito deve ou não ser alargado”¹³ (Weitz, 1956, p. 31)

Posto isto, reitera-se, por último, que a arte é parte integrante e integradora da especificidade cultural do individuo (Pereira; 1989).

¹¹ Segundo a perspectiva filosófica da arte de Arthur Danto (1997; 1998), para se estar na presença de arte, ou de uma obra de arte, é necessário que se verifiquem algumas condições:

- a) Ser acerca de algo (*aboutness*), na medida em que todas as obras de arte têm um conteúdo, o que não acontece com os objectos comuns;
- b) Ter um modo específico de apresentação, ou seja, veicular um conteúdo de determinada forma que é signifiicante, na medida em que expressa o ponto de vista e atitude do artista, e por isso não é neutra;
- c) Ser metafórica e, portanto, requerer uma interpretação a partir dos elementos visíveis (cores, formas, personagens, etc) convidando o receptor a estabelecer correlações e a atribuir significado. A obra de arte ganha vida pela interpretação.

Danto, A. (1997). *After the End of Art: Contemporary Art and the Pale of History*. Princeton: Princeton University Press
Danto, A. (1998). *The End of Art: A Philosophical Defense in History and Theory*, Vol. 37, Nº4 Theme Issue 37: Danto and His Critics: Art History, Historiography and After the End of Art., pp. 127-143

¹² De acordo com a orientação de Aristóteles a beleza é uma propriedade do objecto que diz respeito à ordenação e grandeza entre as partes e o todo apreciada pelo sujeito: “um ser ou uma coisa composta por partes diversas não pode ter beleza se as suas componentes não estiverem dispostas numa certa ordem e se não tiverem, além disso, uma dimensão que não seja arbitrária, pois o belo consiste na ordem e na grandeza (Poética, VII)” (Huisman, 2000, p.26).

¹³ Tradução livre para português.

1.2. Considerações sobre o conceito de estética

A estética é uma disciplina filosófica heterogénea que tem sido encarada sob diversos pontos de vista. No sentido originário e primordial, a estética conduz à compreensão por parte do ser humano através dos sentidos. Quer isto dizer que axialmente a estética trata dos aspectos relacionados com a existência e com o conhecimento sensível (percepção) – etimologicamente *aisthesis* significa sensibilidade (Huisman, 2000).

No cenário contemporâneo, a estética é, por um lado, a filosofia da arte – disciplina que trata dos problemas, teorias e argumentos da arte – e, por outro lado, a ciência da arte, que descreve e explica os fenómenos de ordem estética, visto que, relaciona obra de arte e criador e, arte e organismo social.

Denis Huisman (2000) alega que “o objecto e o método da estética dependerão da maneira como se definirá a arte” (p.10), uma vez que acima da estética está a própria arte. Nesta acepção, a estética procura compreender a natureza e a essência do conceito de arte.

“O problema na estética é o de elucidação do emprego efectivo do conceito de arte, de modo a fornecer uma descrição lógica da função actual do conceito, incluindo uma descrição das condições debaixo das quais o usamos correctamente ou aos seus conceitos correlatos”¹⁴ (Weitz, 1956, p. 30).

A estética constitui uma componente necessária à experiência global humana, que deve ser encarada no sentido da lógica¹⁵, e não no sentido da história da arte que é cronológica (Huisman, 2000) – Oscar Wilde dizia: “a arte nunca exprime senão a própria arte. Tem vida independente, tal como o pensamento”.

Para Huisman (2000), a estética, na actualidade, deve dirigir-se decididamente para uma concepção objectiva e experimental, muito embora se verifique que a estética esteja oscilante entre um método sociológico de extremo relativismo, uma análise psicológica muito subjectivista e uma tendência metafísica cujo dogmatismo é uma tentação constante¹⁶. Seguindo a visão do mesmo autor “só o conhecimento da consciência estética face à obra de arte permite atingir a universalidade necessária para a sua análise” (Huisman, 2000, p.83).

Bjarne Funch (2000), com base em estudos de carácter filosófico e psicológico, estabeleceu um conjunto de premissas que designou por experiência estética, a qual ocorre

¹⁴ Tradução livre para português.

¹⁵ Com base na definição do dicionário on-line da Língua Portuguesa da Porto Editora – Infopédia – que refere Lógica como: 1) Análise e teoria do pensamento válido; estudo e determinação dos modos de pensamento discursivo que permitem evitar as contradições e os erros; 2) Obra ou compêndio que sistematiza tal disciplina, teoria ou estudo; 3) Encadeamento regular ou coerente das ideias e das coisas; coerência; método.
Disponível: www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/l%C3%B3gica

¹⁶ Huisman (2000) estabelece quatro correntes estéticas importantes, mais lógicas do que cronológicas: uma corrente positivista, que utiliza métodos rigorosos como os das ciências; uma corrente idealista, mais voltada para a filosofia do que para as ciências para compreender os fenómenos da criação, contemplação e interpretação da arte; uma corrente crítica, que pretende salvar a dimensão negadora e a utopia da arte; e uma corrente libertária, que é uma corrente da estética contemporânea afirmativa do desejo e do imaginário em liberdade.

quando o espectador e a obra de arte se unificam. Por sua vez, Huisman (2000) menciona que “o objecto de arte é, antes de mais, o sujeito que pensa, que o cria, que o executa, que o contempla ou que dele se lembra” (Huisman, 2000, p.126).

Assim, a estética pode ser considerada uma ciência na medida em que se preocupa, de acordo com Hegel, referido por Huisman (2000), não com o objecto particular, mas sim com a ideia. Nesta perspectiva, Huisman (2000) afirma que a estética deve-se “considerar doravante como uma ciência: a ciência da arte” (p.10) que estuda sistemas a partir das expressões da subjectividade materializadas na obra de arte e objectivadas na experiência estética. Porquanto, a ciência da arte pesquisa as condições objectivas da subjectividade, que consiste em pesquisar os processos e procedimentos concretos da produção do individuo enquanto sistema sensível.

“Se tomarmos as teorias estéticas literalmente, todas elas falham, mas se as reinterpretarmos em termos das suas funções, como recomendações sérias e defendidas por meio de argumentos para nos concentrarmos num certo critério de excelência na arte, veremos que a teoria estética está longe de ser inútil. De facto, a estética torna-se central, para a nossa compreensão da arte, pois ensina-nos o que devemos procurar na arte e como devemos encarar o que encontramos na arte. O que é central e deve ser articulado em todas as teorias são os seus debates acerca das razões para a excelência na arte – debates acerca da profundidade emocional, de verdades profundas, da beleza natural, da exactidão, da vivacidade de tratamento e assim por diante, como critério de avaliação – os quais convergem na direcção do problema perene de saber o que torna uma obra de arte boa. Compreender o papel da teoria estética não é concebê-la como uma definição, logicamente condenada ao fracasso, mas lê-la como sumários de recomendações feitas com seriedade para atender a determinadas maneiras e certas características da arte”¹⁷ (Weitz, 1956, p. 35).

Por sua vez, Herbert Read (2007) considera que a estética concerne aos aspectos subjectivos da arte, na medida em que a obra de arte apresenta um efeito inconstante e inevitável, ou seja, “exige a cooperação do espectador” (p.39), que projecta na obra de arte os seus próprios sentimentos e emoções, sendo esta uma forma de percepção estética que está igualmente patente na criação artística:

“Vimos que a arte envolve dois princípios fundamentais: um princípio de forma, derivado, em minha opinião, do mundo orgânico e do aspecto objectivo universal de todas as obras de arte; e um princípio de criação peculiar à mente do ser humano, que o impele a criar (e a apreciar a criação) símbolos, fantasias e mitos que só tomam uma existência objectiva universalmente válida apenas em virtude do princípio da forma. A forma é uma função da percepção; a criação é uma função da invenção. Estas duas actividades mentais esgotam, no seu intercâmbio dialéctico, todos os aspectos psíquicos da experiência estética. Mas a arte tem outros aspectos – biológicos e sociais – e não está na minha intenção subestimar a sua importância” (Read, 2007, p.49).

A análise a partir deste ponto de vista é fundamental para construir uma concepção de arte como parte do processo orgânico da evolução humana e, por isso, como uma actividade que se distancia perfeitamente do patamar do ornamento ou do arbítrio (Read, 2007). Do mesmo modo, a estética não se confina apenas à “tripartição de momentos estéticos” tais como a contemplação, a criação e a interpretação da obra de arte (Huisman, 2000), uma vez que, a estética é transversal a todos eles.

¹⁷ Tradução livre para português.

Do ponto de vista educacional, o contacto com obras de arte – não pressupondo que sejam necessariamente belas – providencia a experiência estética, que exerce uma influência duradoura no indivíduo, pelo que a visão de Funch (2000) não está deslocada do contexto educativo vigente. A educação estética, e portanto a aprendizagem, passa muitas vezes pelo fascínio que uma obra pode exercer. Não obstante, a variação de emoções causadas pelo contacto com a obra acompanha os processos cognitivos preparando os alunos para desafios intelectuais. O encontro com a arte é, nesta medida, uma experiência veemente completa e introspectiva.

1.3. Considerações sobre educação artística

A relação entre os conceitos de arte e de educação está patente desde Platão, que defendia a tese de que a arte é a base da educação.

No século XX, Read (2007) interpretou a visão deste filósofo sobre a função que a arte tem na educação, referindo que o objectivo geral da educação está relacionado com o acto de proporcionar o desenvolvimento das características intrínsecas do indivíduo, ou seja, da personalidade, ao mesmo tempo que deve integrar a sua individualidade na orgânica social em que está inserido e participar democraticamente na vida colectiva.

O objectivo proposto pela educação artística, conforme Alberto Sousa (2003), é proporcionar uma cultura geral equilibrada, assente em vivências relacionadas com diversas expressões artísticas, que contribuirá para o desenvolvimento pleno e integral do indivíduo, como um todo:

“A Educação Artística concebe o termo «Educação» na perspectiva de «Educere-Eductio» e de desenvolvimento da personalidade, o qual só poderá ser efectuado de modo harmonioso se em situação de uma inter-relação social baseada em valores estéticos-éticos” (Sousa, 2003, p.44).

Por conseguinte, esta relação entre arte e educação, articulada na dimensão artística-estético-ética, constitui-se como um recurso para compreender o mundo e a existência, na medida em que é um componente essencial do pensamento e do comportamento humano e, consequentemente, condição para desenvolver características do pensamento crítico, da criatividade e da consciência.

Sousa (2003) refere-se ainda ao desenvolvimento da personalidade através da educação artística nos seguintes termos: “uma educação que igualmente actue nas dimensões biológicas, afectivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade, de modo, sem preferenciar ou preferir alguma” (p.61). Neste prisma, a educação artística tem como uma das suas principais finalidades o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade, ampliando desta forma as capacidades cognitivas e expressivas dos indivíduos.

É através de um processo gradual, e do desenvolvimento de formas de pensar, que se estabelece um percurso e uma evolução da criação de imagens visuais – dimensão estética. Tal processo, de acordo com Elliot Eisner (2002a), é fruto de aprendizagens ao longo do tempo, ministradas pelos professores e outros agentes, que proporcionam oportunidades para os alunos experimentarem o mundo qualitativamente, na medida em que lhes fornecem ferramentas de trabalho, guias, exemplos, e assistência para acentuarem as suas aprendizagens no contexto das artes.

Segundo o mesmo autor, a arte é muitas vezes ensinada como se fosse só sobre sentimentos e emoções e não fosse sobre ideias. O papel do professor torna-se essencial enquanto agente da educação artística, promovendo nos seus alunos aspectos cognitivos tais como pensar, observar, criar, analisar e criticar, funcionando para além de transmissor de cultura, como motor activo para a mudança, pois a transformação da sociedade de hoje consegue-se através da educação preparando a sociedade de amanhã. A arte, e o processo criativo em particular, assentam neste compromisso entre a razão e a intuição, através de processos da percepção. Rudolf Arnheim, citado por Eisner (2002a), assevera que a percepção é uma actividade cognitiva:

“Por cognitivo, entendo todas as operações mentais envolvidas no receber, armazenar e processar informação: percepção sensorial, memória, pensamento, aprendizagem. O uso deste termo entra em conflito com o de muitos psicólogos que excluem a actividade dos sentidos da cognição. Reflete a distinção que pretendo eliminar. Devo então alargar o significado de cognitivo e cognição para incluir percepção. Nenhum processo mental parece existir que não possa operar, pelo menos em princípio, na percepção. A percepção visual é pensamento visual”¹⁸ (Eisner, 2002a, p.36).

Sousa (2003) alega que para fomentar esse pensamento visual, em relação ao papel do professor o seguinte:

“Se a criatividade trata de uma potencialidade latente, há que possibilitar, através de meios e motivações adequadas, a passagem deste poder criativo à acção criativa, ou seja, à criação. Estimular a criatividade será também provar à criança que se confia nela, nas suas possibilidades de realização, levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a simples execução reprodutiva. Ela própria reparará que a técnica é apenas um meio para dar forma à sua imaginação criativa” (p.196).

Aliás, proporcionar a autonomia do aluno baseia-se na possibilidade deste experimentar e procurar diferentes processos, o que irá também contribuir para o aumento da sua cultura visual e literacia. Assim, o aluno torna-se mais observador e reflexivo e, concludentemente, mais autónomo e criativo.

Relativamente à educação artística na Contemporaneidade, Melo (2001) veicula a ideia de que, tal como se encontra o estado da arte, também a educação apresenta sinais de crise:

“Hoje em dia, é consensual entre os especialistas que «não se pode ensinar a ser artista». O tema pode ser desenvolvido até à questionação da própria necessidade ou utilidade das escolas de arte

¹⁸ Tradução livre para português.

– tópico com uma forte carga problemática num momento de crise aberta das várias teorias sobre o que seja ou deva ser a arte e, portanto, também sobre os correspondentes saberes e formas de os transmitir” (Melo, 2001, p.92).

Consequentemente, cabe ao professor a tarefa de fomentar a descoberta e proporcionar desafios às crianças e jovens – descoberta de modos de expressão do ser humano e desafio dos seus limites. Urge despoletar a curiosidade e cultivar a necessidade da experiência artística/estética, conduzindo os alunos a querer fazer, investigar e praticar autonomamente, ou seja, querer aprender de forma significativa.

A sala de aula deve servir de espaço de liberdade para a experimentação de materiais, de técnicas e de modos de representar e, por isso, ser um espaço criativo, um espaço de visualização e desenvolvimento de ideias. Aprender a olhar o meio envolvente, as sensações pessoais, e registá-los, contribui para uma melhor compreensão da própria pessoa e da sua relação com sistemas rotineiros de percepção do mundo.

Inserido na educação artística está o ensino das artes visuais, que se rege pelos mesmos princípios e objectivos gerais, desenvolvendo competências específicas.

2. Currículo. Literacia

Temos de captar o espírito, a alma, a fisionomia das coisas e dos seres. Os efeitos! Os efeitos! Eles são os acidentes da vida, e não a vida. (...) Nem o pintor, nem o poeta, nem o escultor devem separar o efeito da causa, que estão invencivelmente enrodilhados um no outro! É aí que está a verdadeira luta (Balzac, 2002, p.36).

Neste segundo momento visita-se alguma da teoria relativa ao currículo de ensino e à literacia, estabelecendo-se uma analogia com o binómio ensino-aprendizagem. É fundamental perceber, à luz de diversas teorias desenvolvidas neste âmbito, o papel do currículo de ensino e compreender como poderá conduzir o ser humano para o desenvolvimento de competências que proporcionem literacia.

Após o clarificar de conceitos como arte, estética e educação artística, chega-se agora mais próximo do entendimento sobre o ensino e a aprendizagem na perspectiva do currículo e da literacia, com vista ao desenvolvimento integral do aluno.

2.1. Considerações sobre o currículo

O termo currículo é utilizado em diversas acepções e são várias as suas definições e significados, tendo extrema relevância no campo da educação.

O sistema educativo, inserido num determinado contexto político, social e cultural, ilustra os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir, através do currículo, enquanto instrumento de escolarização. Mas até que ponto, e de que forma, é que o currículo de ensino prepara os alunos para o mundo actual?

Em conformidade com José Pacheco (2001), “o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos” (p.15). O mesmo autor refere ainda: “manifesta-se, assim, um conceito de currículo definido em termos de projecto, incorporado em programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular” (Pacheco, 2001, p.16).

Pacheco (2001) apresenta, neste prisma, duas concepções para a definição de currículo:

- a) A nível do plano formal, que diz respeito ao que é previamente planificado a partir de fins e de finalidades, ou seja, “o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas áreas de estudo) e como o plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico” (p.16);
- b) A nível do plano informal, que diz respeito ao processo decorrente da aplicação do referido plano formal, sendo o plano informal “o lugar para as definições que caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada” (p.16).

Estas duas extensões do desenvolvimento do currículo são relevantes para a lógica do currículo global. Segundo Albert Victor Kelly (1980), o currículo é o fundamento de qualquer sistema de ensino, que está para além da estrutura do sistema, da organização da escola ou da selecção de métodos a serem usados. A mudança no ensino, que pretende alcançar a igualdade educacional, deve ter a sua base na adaptação e articulação adequada do currículo, uma vez que este comporta aspectos individuais, sociais, culturais e ideológicos.

A limitação de acção do professor no planeamento do currículo ao conhecimento socialmente valorizado introduz o elemento de ‘valor’ que impede a integração curricular de certo tipo de actividades e experiências. De facto, o conteúdo de qualquer currículo consiste em conhecimento, habilidades e atitudes socialmente valorizadas, mas definir currículo deste modo implica incluir ou excluir determinados conteúdos, com base no seu valor social, não sendo este um critério objectivo de selecção.

Neste âmbito, Kelly (1980) considera que é necessária uma definição de currículo que seja neutra, em termos de valor, e abrangente, que permita o planeamento de um conjunto de normativos programáticos de todas as actividades escolares.

2.1.1. Planeamento curricular

De acordo com Kelly (1980), o planeamento curricular deve incluir tanto os objectivos da actividade como os meios pelos quais se espera que esses objectivos sejam realizados. Seguindo esta perspectiva, o autor refere Tyler e Hirst para salientar, segundo estes autores, que o currículo e o planeamento curricular são constituídos por três dimensões fundamentais: objectivos, conteúdo ou matéria e métodos ou processos. Por outras palavras, no planeamento curricular deve ter-se em conta as metas que se pretende atingir; a área que se escolhe aprofundar de forma a alcançar os tais objectivos; e o tipo de actividade que se incrementa de forma a atingir as etapas estabelecidas. Este parece ser o ponto de partida adequado para o planeamento do currículo.

Kelly (1980) faz também referência ao modelo de Lawton, o qual assenta em três princípios fundamentais, ao serem estabelecidos os objectivos, conteúdos e processos adequados ao planeamento curricular. Em primeiro lugar, ser considerada a própria natureza do conhecimento; em segundo lugar, a natureza do individuo a que se destina o planeamento curricular; e em terceiro lugar, a situação social e as necessidades da comunidade em que a escola está inserida.

Assim sendo, este modelo tem o mérito de reconhecer que o planeamento curricular não se pode desenvolver à margem de um determinado contexto cultural e social. Por sua vez, o professor e a escola, considerados independentemente, têm um papel preponderante no desenvolvimento do currículo. No que concerne ao professor, este tem um papel determinante relativamente ao currículo real que se passa no interior da sala de aula. Em última análise, é ele que decide sobre o currículo oculto, ao contrário do analisado até aqui, que concerne ao currículo teórico.

2.1.2 Currículo oculto

O currículo oculto concerne aos aspectos do ambiente escolar que sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Dado que, substancialmente, através do currículo oculto aprendem-se fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações para diversos aspectos da vida. Kelly (1980) afigura que o currículo oculto diz respeito “ao que os alunos aprendem na escola por causa do modo pelo qual o trabalho da escola é planeado e organizado” (p.3). Desta forma, “os professores deliberadamente planeiam a cultura expressiva das escolas” (Kelly, 1980, p.3).

A distinção entre currículo oficial e currículo real fica agora patente. O currículo oficial diz respeito ao que está escrito no papel, nos programas, prospectos, etc., e o currículo real concerne àquilo que se faz na prática. Os professores planeiam o currículo de forma a ser mais atraente para os alunos, mas o facto de tanto os professores como os alunos serem indivíduos faz com que

a realidade, em qualquer área, nunca esteja exactamente à altura das expectativas e das intenções daqueles que o planearam.

Por conseguinte, utilizar o termo currículo para denotar este tipo de aprendizagem equivale a impossibilitar o planeamento de um currículo total, uma vez que o termo está aqui a ser usado para incluir experiências que não foram deliberadamente planeadas, e que não o podem ser, pelo menos sem deixarem de ser “ocultas” ou “reais”.

Apreende-se, portanto, que o currículo não pode passar apenas por um plano previamente definido, mas deve ser visto “como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem” (Pacheco, 2001, p.17).

Em última análise, o currículo deve traduzir um equilíbrio entre intenção e realidade, ligando desta forma a teoria à prática, para alcançar uma base firme do planeamento curricular, ou seja, ter-se-á que contrapor as actividades que os professores planeiam à sua capacidade de as pôr em prática.

Sublinha-se, por fim, que o currículo deve integrar um leque abrangente de informação e a partilha da variedade de opiniões, sendo que os professores devem orientar os alunos de forma a ajudá-los a expressar e alargar as suas ideias. Devem igualmente incentivá-los a serem leitores críticos da sua própria sociedade, de forma a participarem activamente na criação do conhecimento que idealmente deverá ser uma construção social, feita com base na diversidade das pessoas, nos seus valores e nos interesses de cada um (Apple & Beane, 2000).

2.2. Considerações sobre educação artística no currículo de ensino

Eisner (2002a) considera que são muitos os preconceitos relativos ao ensino artístico, inclusive que existe a tendência para pensar as artes como modos de entretenimento, ocupações frívolas, e tal só quando há recursos, não como contributos relevantes para o cultivo da mente e formação de personalidade. No entanto, a componente artística no ensino é plena de sentido fomentando no aluno:

“Uma relação básica entre o indivíduo e a herança cultural da família humana; encoraja os alunos a cultivar e refinar a sua sensibilidade e a educar o espírito; dá aos alunos uma crucial metáfora estética do que a vida no seu melhor pode ser (a qualidade do pensamento estético, expectativas e satisfações aprendidas através do estudo das artes fazem a diferença na qualidade de vida) – a estética como modo de vida”¹⁹ (Fowler, 1996, p.160).

De acordo com Charles Fowler (1996), a educação sem artes é incompleta na medida em que estas promovem uma educação mais abrangente porque convidam os alunos a explorar aspectos emocionais, intuitivos e irracionais da vida, diferente das ciências. Por outro lado, as

¹⁹ Tradução livre para português.

artes enriquecem o currículo acrescentando-lhe importantes extensões de consciencialização e compreensão ao mesmo tempo que afirmam a ligação de todas as formas de conhecimento.

Corrobora-se a visão de John Dewey (2007) no que respeita à importância da experiência, no sentido em que a teoria deve ser aplicada na prática atribuindo maior valor à aquisição de conhecimento. O autor refere que “o valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que conduz. Inclui a cognição, na medida em que é cumulativa, acrescenta alguma coisa ou tem significado” (Dewey, 2007, p.131).

Por sua vez, Arthur Efland (2002) assevera que as obras artísticas são os lugares onde a integração do conhecimento é maximizada, porque estas são chaves de compreensão do mundo. Também servem como instigadoras de situações problemáticas que estimulam o pensamento sobre possíveis significados do mundo e não apenas para o representar: “as artes constroem representações do mundo que podem ser acerca do mundo que realmente existe ou acerca de mundos imaginários que não estão presentes mas que podem inspirar os seres humanos a criar um futuro alternativo para eles próprios”²⁰ (Efland, 2002, p.171).

Aliás, o ensino artístico articulado com o currículo oculto proporciona aos alunos um ensino mais significativo que possibilita a reconstrução do conhecimento em vez da sua reprodução. A visão sobre o mundo que é transmitida pelos manuais escolares não deve ser considerada absoluta, mas sim questionada.

“Uma das dificuldades em desenvolver novas perspectivas é a diferença evidente e frequentemente salientada entre a teoria e a prática, ou, para usar a linguagem do senso comum, entre “simplesmente” compreender o mundo e mudá-lo. (...) Estes pressupostos fundamentais podem exercer um impacto significativo sobre o currículo oculto que os estudantes evidentemente experimentam e que ajuda a reproduzir a hegemonia” (Apple, 1999, p.167).

O contributo da educação artística reside no desenvolvimento da criatividade e na relação do indivíduo com o mundo, afirmando-se a criatividade como um veículo para a expressão da identidade do indivíduo que não seja apenas consumidor de produtos. Por conseguinte, a educação artística não deve ser vista como uma área de menor importância no currículo de ensino, tendo apenas uma função complementar na formação geral. Apple (1999) aduz que:

“O currículo devia acentuar pressupostos hegemónicos, que ignoram o papel do poder na vida cultural e social e que remetem para uma aceitação natural, beneficência institucional e uma visão positivista, em que o conhecimento se encontra divorciado dos actores humanos concretos que o criaram. Julgo que a chave para clarificar esta questão se encontra no tratamento do conflito no currículo” (p.139).

Visto que, o conflito no currículo, tal como no processo criativo, é produtivo, supondo um estado de tensão psíquica, que é entendida como “noção de renovação constante do potencial criador” (Ostrower, 2010, p.27), pelo que, o conflito é uma condição de crescimento.

²⁰ Tradução livre para português.

“De acordo com as afinidades, as aptidões e os íntimos interesses, cada pessoa sente em si, senão especificamente ao menos em termos gerais, em que áreas poderia caminhar para se desenvolver. Por onde deveria caminhar. As potencialidades existentes constituirão sua própria motivação; senão uma proposta permanente do indivíduo, uma proposta de si para si” (Ostrower, 2010, p.30).

Acredita-se, portanto, que o currículo oculto, por meio do conflito, possa ser o caminho para se alcançarem novas ideias e uma forma de se conseguir a evolução do indivíduo através do pensamento de ideias próprias.

“Os conflitos são produtos sistemáticos da estrutura em mudança de uma dada sociedade e, pela sua própria natureza, tendem a conduzir ao progresso. Desta forma, a ordem da sociedade passa a ser a regularidade da mudança. A realidade da sociedade é conflito e fluxo e não um sistema funcional hermético” (Apple, 1999, p.158).

2.2.1. Programas educativos em educação artística: alguns exemplos

Os princípios anteriormente considerados são semelhantes aos encontrados em emergentes programas educativos e metodologias utilizados na área das artes visuais, que consideram a obra de arte parte integrante da construção da personalidade e, logo, central na educação artística.

O recurso à apreciação estética nos currículos de ensino é cada vez mais proeminente²¹. Para tal contribuíram diversos estudos acerca da apreciação estética e artística, despoletados por investigações sobre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos levadas a cabo, por exemplo, pelo *Project Zero* da Universidade de Harvard (Aguirre, 2005).

De acordo com Imanol Aguirre (2005), a estética como parte integrante da educação artística surge nos anos sessenta, na medida em que, até então, o importante era a produção de objectos e não a reflexão acerca deles. Todavia, é necessário manter o equilíbrio entre estas duas dimensões da educação artística, reforçando o seu papel complementar. Os estudos realizados na área da psicologia cognitiva, da produção artística ou da apreciação visual, para citar alguns exemplos, são cada vez mais coincidentes ao proclamarem a não separação dos processos perceptivos da criação artística. Por isso, realça-se que não se deve dissociar a criação da percepção, ou seja, a criação artística do conhecimento prévio proveniente da percepção. O objectivo é que os alunos aprendam a interpretar com sensibilidade e profundidade o significado da obra de arte, concebendo esta interpretação como um acto criativo, ou como uma recriação (Aguirre, 2005).

Seguidamente, apresentam-se alguns desses programas educativos e metodologias relevantes no contexto internacional, pela proeminência que alcançaram neste domínio, directamente vinculada a uma grande produção de conhecimento que se desenvolveu no campo da educação artística durante as últimas cinco décadas. Pretende-se definir as características

²¹ Nas orientações dos documentos oficiais do currículo português é notória a introdução da apreciação estética, visível na publicação das Competências Essenciais na Educação Artística em 2001.

mais importantes de cada um deles, de forma a identificar um conjunto de pressupostos relativos à literacia em artes e, particularmente, a literacia em artes visuais²².

I. *Visual Thinking Strategies* de Abigail Housen²³ e Philip Yenawine²⁴

O *Visual Thinking Strategies* (VTS) é um programa educativo para o desenvolvimento do pensamento estético, que estabelece a relação entre pensamento estético e cognição em geral. As investigações centraram-se nos efeitos da aplicação de programas educativos específicos, para os quais tiveram influência os trabalhos de outros teóricos educacionais, tais como Jerome Bruner, Rudolf Arnheim e Lev Vygotsky.

Assim, o programa VTS pretende contribuir para o desenvolvimento dos seguintes aspectos²⁵:

- a) Conexão pessoal com a arte de diversas culturas, tempos e lugares;
- b) Confiança nas capacidades pessoais para construir significados a partir da arte;
- c) Debate e discussão de problemas em grupo;
- d) Desenvolvimento da capacidade de pensar e comunicar;
- e) Desenvolvimento da capacidade de escrita;
- f) Transferência destas capacidades para outras áreas de conhecimento.

Este programa consiste em dez aulas dadas pelos professores²⁶, apresentadas ao longo do ano escolar na sala de aula, sendo uma delas num museu. Cada aula comporta um conjunto de imagens deliberadamente escolhidas de diferentes culturas. Inicialmente é pedido aos alunos que observem as imagens sem falar seguindo-se algumas questões abertas colocadas pelo professor, tais como: “o que é que vês aqui?”; “o que mais consegues encontrar?”. Posteriormente, são colocadas questões mais directas conforme as interpretações que os alunos vão fazendo: “o que é que estás a ver que te faz dizer isso?”. Este trabalho é realizado conjuntamente, com a participação de todos os alunos. Só em último recurso o professor deverá dar uma resposta, uma vez que este é visto como facilitador do processo de construção de conhecimento dos alunos.

²² Abordar-se-á esta temática aprofundadamente mais à frente neste capítulo: 2.3. Considerações sobre literacia

²³ Abigail Housen é psicóloga cognitiva e investigadora na *Harvard Graduate School of Education* e desenvolveu um método para avaliar o desenvolvimento do pensamento estético dos indivíduos.

²⁴ Philip Yenawine dirigiu vários programas educativos em diversos museus, tais como, *MOMA (Museum of Modern Art)* em Nova Iorque, *Metropolitan Museum of Art*, em Nova Iorque, e o *Museum of Contemporary Art* em Chicago.

²⁵ Este programa incide na área das artes visuais e foi concebido tanto para professores como para alunos, partindo da premissa de que encontrar significado nas obras de arte implica a capacidade de pensar. O VTS tem sido testado desde 1991 nos Estados Unidos, Rússia, Europa e Ásia.

Disponível: <http://vtshome.org/what-is-vts>

²⁶ O VTS não requer nenhum conhecimento específico em arte por parte do professor e foi pensado para ser aplicado na sala de aula. Contudo, para o pleno sucesso do programa o professor deverá frequentar um curso de formação durante três anos, o qual se baseia nas premissas do próprio currículo: a autodescoberta, fundamental enquanto meio para aprender; e a aprendizagem autodirigida, facilitada através da discussão entre pares.

Cabe ao professor estabelecer o vínculo entre todas as respostas dadas, convergentes e divergentes, desenvolvendo, deste modo, as capacidades dos indivíduos a nível da observação, da opinião crítica, da forma de expressão e comunicação, considerando diferentes pontos de vista, discussão e debate.

O destaque dado a este programa deve-se, precisamente, ao facto do estudo empírico desta dissertação se ter baseado similarmente em parte da metodologia aplicada pelo VTS, uma vez que este tipo de processo permite aos alunos desenvolver a capacidade individual para resolver problemas, motivados pelos seus interesses pessoais. Consequentemente, os alunos aprofundam a sua ligação com a arte exercitando uma variedade considerável de capacidades cognitivas que serão úteis também para outros contextos.

II. *Discipline-Based Art Education* promovido pelo Getty Center for Arts Education²⁷

O *Discipline-Based Art Education* (DBAE)²⁸ destaca-se por usar a arte como um fim em si mesmo. O desenvolvimento do pensamento estético não é o seu principal intuito, mas sim uma consequência natural do desenvolvimento do pensamento crítico, do raciocínio e da criatividade.

Esta teoria propõe o estudo de qualquer obra de arte, adaptando-se a diferentes idades e níveis de ensino, com base em quatro disciplinas fundamentais que contribuem para a criação, contemplação e interpretação da arte, que são:

- a) Produção de arte: os alunos adquirem competências e ferramentas para a criação de obras de arte originais e de cunho pessoal;
- b) História de arte: os alunos aprendem a história e cultura humana através da arte; discutem aspectos relacionados com a cultura, a política, a sociedade, a religião, eventos económicos e movimentos artísticos;
- c) Crítica de arte: os alunos fazem apreciações informadas acerca de arte; descrevem, interpretam, avaliam, teorizam e julgam as propriedades e qualidades da forma visual com a finalidade de perceber o papel da arte na sociedade;
- d) Estética: os alunos descobrem a natureza e filosofia da arte; o significado, o impacto e o valor da arte, de modo a formularem opiniões e julgamentos reflexivos e criteriosos.

O enfoque do DBAE está nos alunos, nos seus interesses e raciocínios, e nas suas competências de pensamento crítico. As metodologias utilizadas, e auxiliares do currículo oficial, concernem a perguntas abertas, grupos de discussão e resolução de problemas, sendo que os

²⁷ O Instituto foi fundado em 1982, mais tarde conhecido como *Getty Education Institute* e dirigido por LeiLani Lattin-Duke ainda que a expressão *Discipline-Based Art Education* seja da autoria de W. Dwaine Greer.

²⁸ Este programa tem a sua raiz em investigações decorridas antes da sua fundação e é o programa mais aceite e utilizado enquanto modelo curricular em arte. Foi concebido originalmente para ser usado no campo das artes visuais, mas posteriormente foi alargado para outros campos, nomeadamente, a dança e a música.
Disponível: <http://plaza.ufl.edu/amyrioux/ArtEd/dbae.htm>

professores são importantes colaboradores no processo. Por sua vez, este programa, ao incorporar a contribuição de várias disciplinas, pressupõe que os alunos entendam as inter-relações entre diversos domínios do saber, tanto artísticos como académicos.

De assinalar que o DBAE difere de outros programas educacionais – tal como o VTS, por exemplo – por ter objectivos mais abrangentes e um currículo mais estruturado, na medida em que contextualiza a obra e o artista em períodos históricos, estabelece influências sociais, políticas e económicas, e apresenta movimentos artísticos, para além de explorar e perceber a estética e a técnica de uma obra particular. Enquanto o VTS está principalmente voltado para preocupações de ordem estética.

Sucederam-se diversas investigações, motivadas pela aplicação do DBAE a partir da década de oitenta, acerca da inclusão da apreciação estética em contexto escolar, tendo em conta a pertinência e a eficácia dos métodos propostos (Aguirre, 2005).

III. Arts PROPEL nasceu do Project Zero

O Arts PROPEL²⁹ é fruto de um esforço conjunto, ao longo de cinco anos, que envolveu o Project Zero de Harvard, o Educational Testing Service e as escolas da rede pública de Pittsburgh.

O Arts PROPEL baseou-se nas três componentes fundamentais da educação artística consideradas por Howard Gardner: a percepção, a produção e a reflexão. O nome do programa reflecte essas mesmas componentes, dado que PROPEL é um acrónimo de PROduction; PErception; reFLection e Learning.

Este programa tem como objectivo desenvolver instrumentos de avaliação que possam documentar a aprendizagem artística no ensino básico e no ensino secundário. Para tal, foram desenvolvidos dois veículos educacionais: os *domain projects*³⁰ e os *processfolios*³¹.

Neste sentido, o Arts PROPEL tem em conta, para além da criação de um trabalho artístico, a discriminação das suas características relevantes e a capacidade de reflectir acerca do seu significado, pelo que as disciplinas de história, estética, e crítica emergem naturalmente em resposta à criação artística nas diversas áreas abrangidas pelo programa. Aqui reside a principal diferença entre o DBAE e o Arts PROPEL:

“DBAE e Arts PROPEL apresentam um conjunto de diferentes valores no que concerne à natureza da educação em si: enquanto o DBAE se estruturou a partir de matérias académicas integradas para atribuir validade à educação artística, o Arts PROPEL procurou envolver os alunos num menor

²⁹ Disponível: <http://plaza.ufl.edu/amyrioux/Arted/artspropel.htm>

³⁰ Os *domain projects* consistem numa série de exercícios que apresentam elementos perceptivos, produtivos e reflexivos, permitindo aos alunos a integração de diversas formas de conhecimento sobre arte.

³¹ Os *processfolios* são a compilação de todos os trabalhos em realização e já realizados, para além de esboços, desenhos provisórios, críticas do próprio e dos outros ao trabalho, e referências artísticas relevantes para o mesmo.

academismo. Em ambos os casos o acesso a amplas esferas que regem as artes nas escolas é desejado.”³²

A prática pedagógica retratada empiricamente nesta dissertação teve em conta os aspectos referidos pelos programas educativos apresentados, adaptando, sempre que possível, algumas das suas metodologias.

2.2.2. Disciplina de Desenho A: delimitação e programa curricular

O desenho tem sido um meio utilizado por todos os povos, desde a pré-história, para comunicar. Inúmeros grafismos servem de testemunho desta utilização muito anterior à escrita, frequentemente aliada a rituais, invocando entidades reais ou imaginadas, e que expressam também sentimentos e emoções. Também para as crianças este é um meio importante de desenvolvimento e expressão, através do qual elas percebem e comunicam o mundo, representando conceitos e não aquilo que vêem (Lowenfeld, 1954).

O desenho é a expressão de uma forma de ver o mundo. A sua função conceptual e expressiva baseia-se num conhecimento profundo, não apenas técnico, mas sobretudo cultural, que depende fundamentalmente da capacidade do artista ver, em estilo próprio e pessoal, sendo o conhecimento adquirido o combustível necessário para a renovação da sua visão.

Dada a importância do desenho, a disciplina de Desenho A é a principal do plano de estudos do ensino secundário no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (CCHAV), e tem como meta preparar os alunos para o prosseguimento de estudos no ensino superior.

De acordo com os documentos oficiais do currículo de ensino, estabelecido pelo Ministério da Educação³³ (ME) em 2001 e 2002, esta disciplina tem como objectivo “a aquisição de uma eficácia pelo Desenho a um nível pré-profissional e intermédio” (ME, 2001, p.3) que permita aos alunos “dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente” (ME, 2001, p.3) através deste meio de expressão. O referido programa considera o desenho uma área estruturadora de muitas outras, assumindo-o como uma disciplina geradora de motivação e criadora de dinâmica social que privilegia a interacção cultural.

O programa da disciplina define as linhas orientadoras averiguadas na unidade curricular apresentada no estudo empírico desta dissertação, que propõe três grandes áreas de exploração: percepção visual, expressão gráfica e comunicação visual, dentro das quais se organizam diversos conteúdos e temas.

³² Tradução livre para português.
Disponível: http://prezi.com/5abw_luw8hlg/dbaearts-propel/

³³ Disponível: www.dgidec.min-edu.pt

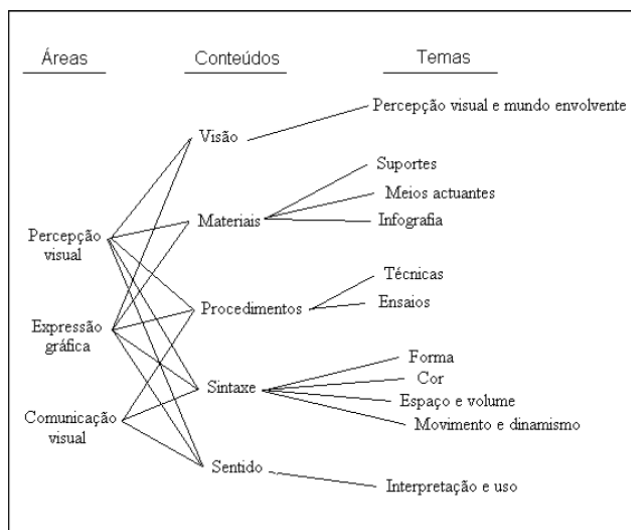


Figura 1 – Áreas, conteúdos e temas do programa de Desenho A - 10º, 11º e 12º anos (ME, 2001, p.4)

Este é um esquema de conteúdos globais que visa a pedagogia do desenho dentro do período curricular a que se destina, de forma a tornar a didáctica do desenho consequente e eficaz. É de salientar que o desenho é indissociável de toda a linguagem plástica e que constitui uma ferramenta essencial para a estruturação do pensamento visual.

Para atingir tais objectivos, o programa curricular do ME na disciplina de Desenho A (ME, 2001, p. 6-10) invoca, no que respeita às finalidades e competências a desenvolver, o seguinte:

a) Enquanto finalidade pretende desenvolver:

- A observação, interrogação, interpretação, bem como a capacidade de representação, de expressão e de comunicação;
- O espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados, e adquirir, com autonomia, capacidade de resposta superadora de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente;
- A sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência;
- A consciência histórica e cultural, cultivando a sua disseminação;
- Métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania.

b) A nível das competências a adquirir:

- Observar e analisar: observar/registar, com crescente poder de análise objectos do quotidiano por meios manuais – riscadores e/ou mancha – ou meios informáticos;
- Manipular e sintetizar: aplicar, correctamente, procedimentos e técnicas e criar imagens novas, revelando capacidade de síntese, sentido crítico e método de trabalho;

- Interpretar e comunicar: ler/interpretar, com sentido crítico, mensagens visuais diversas, e tornarem-se criadores de novas mensagens, pondo em evidência as capacidades criativas e metodologias de trabalho.

Deste modo, as competências a desenvolver pelos alunos assentam numa “tricotomia global ver-criar-comunicar” (ME, 2001, p.10). As competências apontadas não são adquiridas num momento determinado e único. “Será de considerar que todos os alunos, no início do 10º ano, possuem de modo incipiente estas competências, em grau condizente com o seu nível e preparação; e que, no decorrer do 10º, 11º e 12º anos, estas mesmas serão aprofundadas e aperfeiçoadas continuamente” (ME, 2001, p.11).

São diversas as referências apresentadas no programa curricular relativamente à formação cultural dos alunos pretendendo-se a contextualização do desenho segundo uma visão diacrónica e sincrónica. A percepção cultural dos alunos fica patente através do currículo oculto, anteriormente referido nesta dissertação, sendo um dos factores determinantes para o seu desenvolvimento, uma vez que a criação de hábitos culturais deve ser encarada como uma preocupação dos professores para fomentar a cultura visual. Este pode ser um aspecto diferenciador para um sistema de ensino-aprendizagem mais dinâmico e motivacional, preparando os alunos para o seu percurso de vida.

Ainda de acordo com o referido programa curricular, a disciplina de Desenho A deve procurar propiciar aos alunos a interacção equilibrada entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental para a aquisição de conhecimentos, conduzindo à aprendizagem dos conteúdos. Entende-se ainda, que a promoção da aprendizagem deve passar pela diversidade de experiências e actividades, com recurso a diferentes meios, processos de trabalho e materiais (ME, 2001). Destaca-se, por último, que os conteúdos apresentados no programa da disciplina proclamam um trabalho em correlação com o projecto educativo da escola, atendendo à sua especificidade local, com o grupo disciplinar e com o professor e a turma específica.

2.3. Considerações sobre literacia

De forma a identificar uma génese do conceito de literacia em artes é inevitável recuar e iniciar este ponto partindo da definição do conceito na sua generalidade – literacia – para posteriormente se abordar a especificidade do conceito no domínio da arte, e particularmente das artes visuais.

Em conformidade com o acordo da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) de 1958³⁴, a literacia significa “a capacidade para identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e avaliar utilizando imagens e textos de variados

³⁴ Disponível: <http://www.uis.unesco.org/literacy>

contextos. A literacia envolve uma aprendizagem contínua para que o indivíduo esteja habituado a concretizar os seus objectivos, a desenvolver o seu conhecimento e o seu potencial e a participar activamente na sociedade”³⁵.

Por conseguinte, entende-se por literacia a competência do indivíduo compreender e usar informação de forma a desenvolver os seus próprios conhecimentos na vida quotidiana (Benavente, 1996)³⁶. Portanto, a sua definição está para além da simples compreensão, uma vez que implica também a capacidade para o processamento de informação. Assim, a literacia diz respeito ao alfabetismo ao longo da vida, mas não no sentido de grau de escolaridade a que tradicionalmente este está associado. Joaquim Rosa (2008) realça a este respeito que “a existência humana é uma tarefa permanente de “leitura” da vida: “ler” a vida é escrever e reescrever o mundo” (p.107).

Apreende-se, portanto, que a literacia faz parte do universo sociocultural do indivíduo de forma permanente e estruturadora. A literacia é uma condição de cidadania, sendo esta o intuito máximo das sociedades democráticas e escolarizadas, na medida em que, cada vez mais, é necessário dominar um maior leque de conhecimentos. Segundo Júlio Pedrosa (2008) “[a literacia] é o abrir de caminho para se dispor das condições de cidadania plena, de capacidade para escolher o que se quer ser e fazer na vida, de participar nas comunidades e aprender pela vida fora” (p.115).

A sociedade torna crucial o desenvolvimento de competências para a realização pessoal e a concretização de objectivos. Cada indivíduo desenvolve-se, cresce, aprende, apreende a vida e constrói-se como pessoa e como cidadão, mediante as experiências e vivências que lhe são proporcionadas. Por isso, o sistema de ensino é um factor essencial para o desenvolvimento da literacia e, portanto, da educação enquanto veículo para a progressão individual e qualidade de vida, que deve estar adaptado às necessidades de cada indivíduo, de forma inclusiva. Deste modo, reforça-se a liberdade e fomentam-se os direitos humanos individuais, contribuindo para a autonomia do cidadão, tornando-se um ser literado (Benavente & Rosa, 1995).

A expansão do conceito de literacia, a partir da segunda metade do século XX, tem acompanhado a crescente globalização social e cultural e o aparecimento de diversas formas de conhecimento e comunicação, ao nível das competências e dos conhecimentos face às necessidades das sociedades actuais (Hong, 2006). Exemplo disso mesmo é o aparecimento, na década de sessenta, do conceito de literacia visual e, na década de noventa, das multiliteracias.

³⁵ Tradução livre para português.

³⁶ Ana Benavente coordenou o Estudo Nacional de Literacia, publicado em 1996, o qual generalizou o uso do termo literacia em Portugal.

Relativamente às multiliteracias³⁷ refere-se, de forma breve, que o conceito coloca o seu enfoque na multiplicidade de linguagens e nas diferenças culturais da sociedade. O termo multiliteracia não pretende reunir a multiplicidade de literacias entretanto criadas pelos diversos campos do saber mas sim fazer uma aproximação ao conhecimento como um todo, o qual é mais do que a soma das partes. No campo educativo, as multiliteracias diferem de acordo com a cultura e o contexto, pelo que produzem efeitos específicos a nível cognitivo, social e cultural. Não obstante, o conceito de literacia evolui proporcionalmente à produção de conhecimento nas diversas áreas e, genericamente, compreende as competências adquiridas por cada indivíduo em contexto escolar.

2.3.1. Literacia em artes

Com o crescente aprofundamento da investigação realizada no campo da educação artística, inevitavelmente surge o conceito de literacia em artes.

De acordo com Christina Hong (2006), numa época de multiliteracias, a literacia em artes é um argumento para a aquisição de competências numa área artística específica que fornece formas únicas de significado (artes visuais, música, dança, teatro). Estas capacidades específicas proporcionam a especialização numa área particular e o domínio de diferentes formas de literacia.

Eisner (1994) destaca que a limitação das formas de representação ao número e à letra incapacita os indivíduos cujas aptidões estão noutras áreas, tais como as artes visuais, pelo que as escolas devem proporcionar uma educação assente num modelo que inclua uma infinidade de oportunidades e diversidade de formas de experiência para a construção de sentido. Aliás, as formas de representação conduzem à capacidade de codificar e decodificar significados e, portanto, devem ser encaradas segundo múltiplas formas de literacia, referentes à capacidade de expressar significado através de qualquer meio (Eisner, 2002a) muito embora, o sistema educativo esteja direccionado essencialmente para a leitura e escrita, e menos para a educação estética e artística³⁸ (Hong, 2006).

Hong (2006), numa perspectiva abrangente, apresenta três concepções relativamente à literacia em artes e ao que o termo se refere:

- a) Codificação e decodificação das notações simbólicas: implica a capacidade de ler e escrever usando terminologias específicas ou termos técnicos associados a elementos ou estruturas da forma artística;

³⁷ O conceito de multiliteracias apareceu em 1994 com a primeira reunião do *The New London Group*. Este grupo reunia investigadores americanos, ingleses e australianos, e viria a propor este novo conceito num artigo publicado em 1996 na *Harvard Educational Review*, intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Disponível: http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm

³⁸ Segundo Hong (2006), nos EUA a literacia em artes é também designada como literacia estética no campo da educação artística.

- b) Resposta às obras de arte: implica a capacidade de interpretar e compreender a arte associada à literacia estética³⁹, ou seja, perceber as qualidades da forma artística, fazer julgamentos críticos, ter conhecimento do contexto no qual a obra de arte emergiu e reside;
- c) Resultado do fazer, criar, e resposta enquanto reflexão sobre os objectivos, processos e contextos da arte: implica a capacidade articulada de compreender a natureza e a amplitude da arte como um todo e como uma forma artística em particular⁴⁰.

Dada esta compreensão das artes como forma de representação e a concepção de literacia, as artes devem ser encaradas segundo diferentes disciplinas artísticas e consequentemente com diferentes e distintas literacias.

A ideia de literacia nas disciplinas artísticas tem sido adoptada pelos currículos de ensino em Portugal de forma comum a todas as manifestações artísticas, centrada em quatro eixos interdependentes de competências gerais que pressupõem a capacidade de pensar num determinado meio, com a ressalva de que devem ser aprofundados os conceitos próprios de cada área artística de acordo com a especificidade de cada arte:

- a) Apropriação das linguagens elementares das artes;
- b) Desenvolvimento da criatividade;
- c) Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;
- d) Compreensão das artes no contexto.

Tais competências estão enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – Competências Essenciais, publicado em 2001 pelo ME e que se procuram aqui articular e aplicar através das linhas orientadoras do programa da disciplina de Desenho A. De acordo com o documento do CNEB, “desenvolver a literacia em artes é um processo sempre inacabado de aprendizagem (...) num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante” (ME, 2001, p.151).

2.3.2. Literacia em artes visuais

No que concerne especificamente à literacia em artes visuais, as competências enunciadas anteriormente devem ser trabalhadas intencionalmente de forma a favorecer a fruição/contemplação, a produção/criação e a reflexão/interpretação de obras de arte, baseadas numa educação artística e estética, indo ao encontro do pensamento de Huisman (2000) e de Hong (2006):

³⁹ Nesta perspectiva incluem-se os estudos sobre a compreensão da arte de Michael Parsons (1992), que considera que ser esteticamente literado significa estar razoavelmente apto a compreender obras de arte.

⁴⁰ Esta concepção de literacia em arte está próxima das multiliteracias mas existem poucos estudos a respeito desta aproximação contemporânea à educação artística.

- a) **Fruição/Contemplanção:** requer que o aluno desenvolva capacidades para conhecer, reconhecer e identificar códigos relativos às artes visuais;
- b) **Produção/Criação:** requer que o aluno domine os códigos das artes visuais para que os possa usar na criação de novos objectos artísticos, utilizando diferentes meios de expressão;
- c) **Reflexão/Interpretação:** requer que o aluno seja capaz de compreender e analisar criticamente a obra de arte e o seu contexto de modo a poder integrar e produzir, através da síntese, novos conhecimentos.

Assevera-se que sejam estes os patamares em que o aluno deve demonstrar e operacionalizar os seus conhecimentos e competências no âmbito das artes visuais. Este tipo de educação, apropriada para as artes visuais, fomenta no aluno o encontrar sentido, interpretar e responder a formas artísticas, bem como desenvolver a capacidade de pensar em diferentes modos de expressão possibilitando uma maior amplitude de ideias através de múltiplas literacias.

Especificamente em relação à disciplina de Desenho, o programa curricular do ME (2001) refere que esta serve de complemento aos anos anteriores e que “estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma.” (ME, 2001, p.3) Fica patente no mesmo documento que este segue as linhas orientadoras daquilo que se apresentou como literacia, literacia em artes, e especificamente literacia em artes visuais, pelo que se podem correlacionar as competências a desenvolver na disciplina de Desenho A da seguinte forma:

- a) **Fruição/Contemplanção | Percepção visual**
- b) **Produção/Criação | Expressão gráfica**
- c) **Reflexão/Interpretação | Comunicação visual**

3. Ensino & Aprendizagem: qualidade da experiência

Pelo menos aqui há cor, sentimento e desenho, as três partes essenciais da arte (Balzac, 2002, p.39).

A natureza humana é educável, na medida em que é uma natureza cultural. A educação engloba duas actividades que estão por si interligadas: ao ensinar pressupõe-se a partilha de informação, de conhecimento, de experiências e de saberes acumulados; por sua vez, ao aprender dá-se uma transformação qualitativa na estrutura do indivíduo relativamente ao comportamento e ao pensamento, a qual se processa ao longo da vida e que está associada ao desenvolvimento (Tavares & Alarcão, 2005).

Neste momento do estudo transparecem as preocupações da psicologia da educação⁴¹, assentes em quatro pólos relacionados entre si: os alunos, os professores, as estratégias de ensino e os conteúdos a serem ensinados (*cf.* Quadro 1).

Ainda que pudesse ser interessante analisar esta temática aprofundadamente no âmbito da psicologia da educação, ou da psicologia do desenvolvimento em particular, este estudo não tem essa pretensão, embora, inevitavelmente, as considere.

Como ponto de partida decompõe-se o binómio ensino-aprendizagem naquilo que cada um dos conceitos transmite, para seguidamente se apresentarem algumas das teorias da aprendizagem consideradas relevantes por Guy Lefrançois (2012) e António Marco Moreira (1999) a respeito desse fenómeno complexo. Enunciam-se os principais fundamentos das distintas visões, abordando-se o tema de forma prospectiva com o objectivo de evidenciar as linhas gerais de pensamento e de vanguarda acerca do ensino-aprendizagem. Porém, não se pretende nem se pode, dado os limites de uma dissertação de Mestrado, realizar um estudo exaustivo desta temática.

Posteriormente, aborda-se a temática do ensino e da aprendizagem na óptica da criação artística, seguindo a visão de Ostrower (2010), na medida em que tanto ensinar como aprender implica um processo criativo, seja para o professor seja para o aluno. Através de Moreira (2010) realiza-se uma análise acerca da aprendizagem significativa crítica que se entende como adequada para a educação artística, indo ao encontro da visão de Eisner (2002b) relativamente ao processo do ensino-aprendizagem em artes.

Por último, procura-se delinear um caminho para a qualidade da experiência da criação artística e da aprendizagem, assente sobretudo na autodeterminação e na experiência óptima, corroborando o ponto de vista da Teoria da Autodeterminação (TA) e a perspectiva de Csikszentmihalyi (2002), respectivamente.

⁴¹ De acordo com Sprinthall & Sprinthall (1993), a psicologia da educação debruça-se sobre o processo de ensino-aprendizagem no âmbito teórico e prático.

Preocupações do processo ensino-aprendizagem		
Conhecer os alunos	Características: Físicas Fisiológicas Cognitivas Pessoais Morais/Valores Motivações Comportamento individual e colectivo Necessidades especiais Próprias do género e da cultura	Nunca pondo de parte a individualidade, mas tirando algum partido de aspectos que se verifiquem comuns e que sirvam como ponto de partida para uma abordagem que se poderá iniciar geral e que, posteriormente, tenderá a ser cada vez mais atenta e personalizada
Conhecer os professores	Atitudes face à aprendizagem Atitudes face aos alunos Atitudes face a si próprios Compreensão da investigação	Através da sua atitude face ao ensino, como estabelece objectivos, como se conhece a si mesmo, como se relaciona com os alunos e com a prática da investigação
Conhecer as estratégias de ensino	Teorias da aprendizagem na prática Métodos e modelos de ensino Métodos individuais Planificação de aulas Variações na estrutura Disciplina dos alunos Forma de questionar Uso de testes	Forma como se trabalha os saberes e o mérito com que se alcança a aprendizagem
Conhecer os conteúdos	Estrutura das disciplinas Conceitos básicos da matéria a ensinar Sequência da matéria Prioridades na selecção de conteúdos Grau de conteúdo especializado	Forma como se lida com a matéria, como se apresentam os conteúdos, como se seleccionam e estruturam

Quadro 1 – Preocupações da psicologia da educação: processo ensino-aprendizagem (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.8)

3.1. Considerações sobre o processo ensino-aprendizagem

O ensino pode conceber-se como uma actividade comunicativa, quer em ambientes naturais (onde se realizam grande parte das aprendizagens indispensáveis à sobrevivência) quer em ambientes formais, ou seja, intencionais – na escola. Colocar em primeiro plano a necessidade da comunicação para a construção do conhecimento implica interacção e diálogo. Logo, ensinar está directamente correlacionado com aprender, formando uma dupla indissociável: ensino-aprendizagem.

Expôs-se anteriormente a finalidade da educação artística, pelo que importa agora analisar os modelos de ensino, os quais, de acordo com Óscar de Sousa (2003), divergem segundo os seus componentes fundamentais: a forma de conceber o papel do aluno, a função do professor, a inter-relação entre ambos e a metodologia que utilizam para mobilizar o processo de aprendizagem. Contudo, têm em comum o objectivo de todo o ensino – a aprendizagem do aluno.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem tem sido caracterizado segundo diferentes perspectivas, desde as que consideram o enfoque no professor como transmissor de conhecimentos até às concepções contemporâneas que concebem o processo de ensino-aprendizagem como um todo integrado destacando o papel do aluno. Tais divergências suscitaram

diversas teorias explicativas da aprendizagem que conceptualizam este binómio contribuindo para repensar a prática educativa e, portanto, os papéis do professor e do aluno. Para tal, é necessário ter em conta as características dos sujeitos e a natureza da tarefa em si, bem como o contexto em que estes se inserem, a motivação dos intervenientes, os conteúdos propostos e os códigos utilizados (Sousa, 2003).

Seguindo a orientação de Sousa (2003), a psicologia apresenta dois paradigmas distintos na abordagem à aprendizagem. O primeiro teve origem na corrente empirista e adaptou-se às exigências do positivismo científico protagonizado por John Watson, Edward Thorndike e Burrhus Skinner, entre outros. Defende que só se pode construir uma psicologia verdadeiramente científica se esta tiver como objecto de estudo o comportamento observável e como método o experimental. O ser humano é consequência de aprendizagens que são associações entre estímulos e respostas. Este modelo impôs-se no panorama de pesquisa científica durante a primeira metade do século XX sob a designação de behaviorismo e definiu a aprendizagem como mudança observável do comportamento. É possível aprender tudo desde que transformado em associações; aprender é associar, ensinar é programar.

Rejeitando a passividade do aluno face à pedagogia de base memorista, de ritmo uniforme e assente na motivação extrínseca, surge o segundo paradigma que se centra na totalidade da configuração da teoria da Gestalt⁴² e na actividade do sujeito na construção da percepção. Aprender é compreender e integrar num todo que se reconstrói. Neste segundo paradigma, diversas teorias estudam os mecanismos e processos que interferem na aprendizagem e as estruturas cognitivas do sujeito.

Mencionam-se seguidamente (cf. Quadro 2, de forma breve e sintética por não ser este o foco de estudo), algumas dessas teorias de aprendizagem agrupadas em conformidade com três distintas abordagens: a comportamentalista (behaviorismo), a cognitivista (construtivismo), e a humanista.

A visão behaviorista marcou o pensamento dominante e a prática educativa em sala de aula durante a década de sessenta e setenta. O seu enfoque está no comportamento humano observável, nas reacções (respostas) do sujeito aos estímulos externos. Neste sentido, cabe ao professor oferecer estímulos e reforços positivos, adequadamente, no sentido de interferir no comportamento dos alunos. O comportamentalismo desvaloriza conceitos tais como: consciência, inteligência, emoção e memória. À luz deste paradigma a aprendizagem é concebida como um processo mecânico, no qual o comportamento daquele que aprende é determinado pelos reforços encontrados no meio (Moreira, 1999).

⁴² Gestalt, palavra de origem alemã sem tradução exacta em português, designa o processo de dar forma ou configurar. De acordo com a teoria Gestaltista não se pode conhecer o todo por meio das partes; o todo é mais que a soma das partes. A teoria Gestaltista considera os fenómenos psicológicos como um conjunto autónomo, indivisível e articulado na sua configuração, organização e lei interna.

Por sua vez, e de acordo com Moreira (1999), a visão cognitivista, contrapondo-se à visão behaviorista, enfatiza a cognição e os processos mentais, tais como: percepção, resolução de problemas e compreensão. O seu enfoque está na construção do conhecimento, através da qual acontece a cognição, dando origem ao designado construtivismo. O construtivismo rompeu com as tendências tradicionais propondo que o ser humano não é um mero produto do ambiente, mas antes uma construção, fruto da interacção com o ambiente em que vive. Quer isto dizer que o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção humana.

Por último, a visão humanista tem o seu foco no aluno, considerando o seu crescimento pessoal, e os seus sentimentos e emoções. Pelo que, o objecto de estudo da corrente humanista é a experiência consciente do individuo, que é entendido como um ser único no mundo e dotado de livre-arbítrio original.

ABORDAGEM	AUTORES	TEORIAS DA APRENDIZAGEM
Comportamentalista (Behaviorismo)	I. Pavlov	Condicionamento clássico
	J. Watson	Condicionamento clássico
	E. Thorndike	Condicionamento operante/instrumental
	C. Hull	Teoria formal
	B. Skinner	Condicionamento operante/instrumental
Comportamentalista/Cognitivista	A. Bandura	Aprendizagem sociocognitiva
	R. Gagné	Teoria da Instrução
	D. Hebb	Teoria neuropsicológica
	E. Tolman	Behaviorismo intencional
Cognitivista (Construtivismo)	Wertheimer Köler Koffka	Teoria da Gestalt
	J. Bruner	Teoria de Ensino
	J. Piaget	Desenvolvimento cognitivo
	L. Vygotsky	Teoria da Mediação
	J. Dewey	Teoria cognitiva
	G. Kelly	Teoria dos constructos pessoais
	D. Ausubel	Aprendizagem significativa
	Johnson-Laird	Teoria dos modelos mentais
Cognitivista/Humanista	J. Novak	Teoria da Educação
	D. Gowin	Teoria Interacionista
Humanista	G. Kelly	Teoria da personalidade
	C. Rogers	Teoria da aprendizagem significativa
	A. Maslow	Hierarquia das necessidades

Quadro 2 – Diferentes visões das teorias da aprendizagem. Esquema elaborado com base em Tavares & Alarcão (2005); Moreira (1999); Lefrançois (2012)

3.1.1. Perspectiva de Ostrower: criação artística

Nesta fase do estudo procura-se perceber o encadeamento do processo criativo, e as suas especificidades, para que se possa conscientemente e coerentemente aplicá-lo na prática educativa, tanto no processo de ensinar e estabelecer estratégias de ensino artístico, como no

processo de aprender e construir novos conhecimentos e significados. Por sua vez, este é um processo inerente à condição de artista.

Referiu-se anteriormente, no ponto *1.1.Considerações sobre o conceito de arte* deste capítulo, que o ser humano está intrinsecamente ligado à criação, na medida em que é um ser cultural e portanto transformador, capaz de estabelecer relações entre o meio exterior e o seu interior configurando-as na sua experiência de vida e atribuindo-lhes um significado.

A este respeito, Fayga Ostrower⁴³ (2010) torna bastante evidente a natureza da condição humana ao referir que:

“Nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar. Impelido, como ser consciente, a compreender a vida, o homem é impelido a formar. (...) Trata-se, pois, de possibilidades, potencialidades do homem que se convertem em necessidades existenciais. O homem cria, (...) porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (p.9-10).

A origem do processo criativo está na intensa inquietação pela procura de formas, o que implica uma mobilidade interior, activa, que integra toda a experiência possível do domínio sensível e racional movida pela intenção de um ser. Este processo, intuitivo, torna-se consciente ao ser expresso, ou seja, ao adquirir uma forma (Ostrower, 2010). Por conseguinte, “a percepção consciente na acção humana se nos afigura como uma premissa básica da criação” (Ostrower, 2010, p.10).

A intuição⁴⁴ acompanha todo o processo de criação artística, enquanto acção de uma determinada personalidade. Os processos intuitivos interligam-se com os processos de percepção, reformulando o mundo externo e interno, isto é, o que caracteriza os processos intuitivos e os torna expressivos é a qualidade nova da percepção que transforma os dados circunstanciais em significativos. Aqui reside a busca de ordenação e de significado porque “ambas, intuição e percepção, são modos de conhecimento” (Ostrower, 2010, p.57).

Esta afinidade entre processos espontâneos, uma vez que na intuição actuam os processos ordenadores da percepção, envolve a memória, a selecção, a relação e a integração de dados (externos e internos), e tem por objectivo transformar para alcançar um sentido mais completo do mundo. Notabiliza-se a visão de Ostrower (2010) ao afirmar que:

“Tudo se passa ao mesmo tempo. Assim, no que se percebe interpreta-se; no que se apreende, compreende-se. (...) Ganhamos um conhecimento activo e de autocognição, uma noção que, ao identificar as coisas, ultrapassa a mera identificação. (...) E, em conjunto, serão interligados e avaliados: os dados, as várias ligações connosco, bem como as ligações entre ligações. Serão percebidos como a trama de um evento em cuja ordenação interior compreendemos consistir o conteúdo da situação” (p.57).

⁴³ Considera-se relevante a perspectiva de Fayga Ostrower por se tratar de uma artista plástica, teórica da arte e professora atenta ao que entende ser um ensino massificador, pelo que a sua elaboração teórica, desenvolvida nos planos analíticos, históricos e críticos, está revestida da vivência efectiva do fenómeno da criação.

⁴⁴ Para Ostrower (2010) intuição significa tudo o que o artista sabe e sente, portanto, tudo o que ele é.

Trata-se de uma percepção consciente e de um agir intencional. Esta ordenação muitas vezes aparece de forma inesperada, ainda que pressentida, como uma espécie de bússola interna: “o insight, a visão intuitiva. Sabemos de repente, temos inteira certeza, que desde o início era esse o seu significado” (Ostrower, 2010, p.67). Assim, faz parte deste processo a manutenção de um estado de tensão psíquica e de concentração, de conscientização de si.

Por conseguinte, as experiências que envolvem o ser sensível, racional, intencional, ou seja, a estrutura ontognoseológica do ser humano, que Ostrower (2010) apresenta como ser “consciente-sensível-cultural”, são determinantes para o processo de criação, uma vez que somente na acção o processo de criação artística se efectua, ganhando forma e um conteúdo com significado. É na integração destas três dimensões que se baseiam os comportamentos criativos do ser humano.

Reitera-se, por último, a visão de Ostrower (2010) ao considerar que a criação é uma possibilidade para evitar a alienação – perda de identidade – do ser humano contemporâneo, uma vez que é o um caminho para o crescimento pessoal no qual se aprende, conhece e compreende.

3.1.2. Perspectiva de Moreira: aprendizagem significativa crítica

Este estudo parte da premissa de que a educação artística deve contribuir para o posicionamento do indivíduo face ao complexo mundo em que habita, e para a sua orientação e afirmação como ser autónomo. Assim, esta orientação diz respeito a preparar o indivíduo para lidar com a mudança, desenvolvendo para tal as suas capacidades, competências e conhecimentos. Este processo de questionamento e construção de significados condiz com o designado “aprender a ser” (UNESCO, 1996).

Toma-se como referência a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel que considera aquilo que o aluno já conhece para estabelecer novas aprendizagens, quer isto dizer que “a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interacção cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio” (Moreira, 2010, p. 4), sendo que o conhecimento prévio concerne àquilo que a estrutura cognitiva armazenou. Este é o factor isolado mais importante a considerar: o conhecimento prévio, a experiência prévia ou a percepção prévia.

Este tipo de educação conduz a uma personalidade inquisitiva, flexível, criativa, inovadora, tolerante, liberal, que enfrenta a incerteza e ambiguidade da mudança sem se perder, uma vez que constrói novos significados. Portanto, o aluno é activo, constrói, produz e relaciona o seu conhecimento a partir de significados que interiorizou de forma substantiva, não arbitrária e não literal (Moreira, 2010). Em contraponto a uma aprendizagem significativa, Moreira (2010) refere a aprendizagem mecânica, na qual as informações são memorizadas de forma arbitrária, que, apesar de bastante estimulada pelo sistema educativo, apresenta falhas de retenção (memória), compreensão, e exclui situações novas.

Moreira (2010) apresenta alguns dos princípios facilitadores de uma aprendizagem significativa, tanto a nível programático, como a nível estratégico, que são:

a) Princípios programáticos facilitadores de uma aprendizagem significativa:

- Diferenciação progressiva – parte-se das ideias gerais do conteúdo ensinado que progressivamente são diferenciadas em termos de especificidade, através de exemplos, situações, exercícios, para periodicamente retomar a generalidade e proceder à diferenciação;
- Reconciliação integradora – para além da diferenciação progressiva, devem ser exploradas explicitamente relações entre conceitos, apresentar diferenças e semelhanças;
- Organização sequencial – sequenciar os conteúdos de forma mais coerente possível.

A “consolidação” surge como quarto princípio programático, que, respeitando a progressividade, insiste no domínio do conteúdo antes de serem introduzidos novos conhecimentos. Moreira (2010) refere que esta “é a decorrência natural da premissa de que o conhecimento prévio é a variável que mais influencia a aprendizagem significativa” (p. 6). Seguidamente, aparecem as estratégias:

b) Princípios estratégicos facilitadores de uma aprendizagem significativa:

- Organizadores prévios – materiais introdutórios apresentados antes da aprendizagem em si, para mostrar a relação e a discriminação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio;
- Mapas conceptuais (*Mind Map*) – diagramas que indicam a relação entre conceitos e reflectem a estrutura conceptual de um determinado conhecimento;
- Diagramas V (heurístico ou epistemológico) – instrumentos heurísticos para a análise da estrutura do processo de produção de conhecimento.

Por sua vez, o mesmo autor destaca, por um lado, a importância da pré-disposição do aluno para aprender, “relacionar de maneira não-arbitrária e não-literal, à sua estrutura cognitiva, os significados que capta dos materiais educativos, potencialmente significativos, do currículo” (Moreira, 2010, p. 6); e, por outro lado, o facto de esta aprendizagem ser progressiva, ou seja, “os significados vão sendo captados e internalizados progressivamente e nesse processo a linguagem e a interacção pessoal são muito importantes” (Moreira, 2010, p. 5).

Sublinha-se agora, a definição resumida apresentada por Moreira (2010), baseada em Rodríguez Palmero et al. (2008), para uma aprendizagem significativa:

“Aprendizagem significativa é aprendizagem com significado, compreensão, sentido, capacidade de transferência; oposta à aprendizagem mecânica, puramente memorística, sem significado, sem

entendimento; dependente essencialmente do conhecimento prévio do aprendiz, da relevância do novo conhecimento e de sua predisposição para aprender. Essa predisposição implica uma intencionalidade da parte de quem aprende. Esta, por sua vez, depende da relevância que o aprendiz atribui ao novo conhecimento” (p. 7).

Após esta introdução relativamente à aprendizagem significativa, remete-se para a aprendizagem significativa crítica (subversiva), proposta por Moreira, que é explicitada pelo autor como: “aquela perspectiva que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela” (Moreira, 2010, p. 7). Segundo Moreira (2010), trata-se de uma perspectiva antropológica em relação ao meio social que permite ao indivíduo fazer parte de uma cultura e não ser subjugado por ela. Neste sentido, a aprendizagem significativa crítica parece mais adaptada e até necessária para a sobrevivência na sociedade contemporânea, em que o sujeito lida construtivamente com a mudança sem se deixar dominar por ela, e o conhecimento é construção (ou invenção) do indivíduo:

“Na aprendizagem significativa subversiva, ou crítica como me parece melhor, aquela que permitirá ao sujeito fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela, manejar a informação, criticamente, sem sentir-se impotente frente a ela; usufruir a tecnologia sem idolatrá-la; mudar sem ser dominado pela mudança; viver em uma economia de mercado sem deixar que este resolva sua vida; aceitar a globalização sem aceitar suas perversidades; conviver com a incerteza, a relatividade, a causalidade múltipla, a construção metafórica do conhecimento, a probabilidade das coisas, a não dicotomização das diferenças, a recursividade das representações mentais; rejeitar as verdades fixas, as certezas, as definições absolutas, as entidades isoladas” (Moreira, 2010, p. 20).

Analogamente aos princípios da aprendizagem significativa de Ausubel, Moreira (2010) estabelece alguns princípios (ou ideias, estratégias) facilitadores de uma aprendizagem significativa crítica. Tais princípios são, por um lado, de natureza epistemológica, que podem guiar o professor na mediação do ensino e têm, por outro lado, implicações directas na organização do ensino, no sentido proposto por Neil Postman e Charles Weingartner⁴⁵:

- a) Princípio do conhecimento prévio: aprender a partir do que já se sabe;
- b) Princípio da interacção social e do questionamento: aprender e ensinar perguntas e não respostas;
- c) Princípio da não centralidade do livro de texto: aprender a partir de diferentes materiais educativos, potencialmente significativos;
- d) Princípio do aprendiz como perceptor/representador: aprender que somos perceptores e representantes do mundo;
- e) Princípio do conhecimento como linguagem: aprender que a linguagem está totalmente implicada em toda e qualquer tentativa humana de perceber a realidade;

⁴⁵ Com o objectivo de definir os princípios de uma teoria significativa crítica, Moreira (2010) baseou-se nas ideias acerca do ensino subversivo desenvolvidas por Postman e Weingartner, que consideram existir conceitos fora de foco no ensino, numa sociedade caracterizada pela mudança.

- f) Princípio da consciência semântica: aprender que o significado está nas pessoas, não nas palavras;
- g) Princípio da aprendizagem pelo erro: aprender que o ser humano aprende corrigindo os seus erros;
- h) Princípio da desaprendizagem: aprender a desaprender, a não usar conceitos e estratégias irrelevantes para a sobrevivência;
- i) Princípio da incerteza do conhecimento: aprender que as perguntas são instrumentos de percepção e que definições e metáforas são instrumentos para pensar;
- j) Princípio da não utilização do quadro-de-giz: aprender a partir de distintas estratégias de ensino;
- k) Princípio do abandono da narrativa: aprender que simplesmente repetir a narrativa de outra pessoa não estimula a compreensão.

3.1.3. Perspectiva de Eisner: ensino-aprendizagem em artes visuais

Para uma melhor configuração e planificação do currículo em artes visuais, é fundamental compreender de que forma se processa o ensino-aprendizagem no campo específico da educação artística, particularmente das artes visuais.

Ainda que desenvolvidos no ponto 1.3. *Considerações sobre educação artística* deste capítulo, apresentam-se agora sintetizados os objectivos da educação artística seguindo a perspectiva de Eisner (2002a; 2002b; 2005), os quais dizem respeito, primeiramente, ao desenvolvimento da mente e ao refinar de modos de pensamento específicos das artes que concernem à criação e percepção de qualidades visuais⁴⁶. Secundariamente, procuram ajudar os alunos a aprender a ler o mundo com base em referências artísticas, ou seja, a expandir o modo como vêem e experimentam o mundo, mas também o modo como fornecem ao mundo referências visuais. Por último, pretendem promover a qualidade da experiência humana através da experiência estética. Eisner (2002b) define resumidamente os objectivos da educação artística afirmando que “a educação artística trata do enriquecimento da vida”⁴⁷ (p. 54).

Assim, a aprendizagem em artes fomenta o desenvolvimento das capacidades da qualidade visual necessárias à criação de formas artísticas, da percepção estética e da compreensão da arte enquanto dimensão cultural. Por conseguinte, para satisfazer o intuito perceptível da aprendizagem em artes visuais, deve ter-se presente o modo como se aprende a criar formas artísticas, a observar formas visuais (na arte e na natureza) e a conhecer premissas para a apreensão da arte.

⁴⁶ Eisner (2002b) refere que as qualidades visuais são os fenómenos a que dedicamos a maior parte da nossa atenção.

⁴⁷ Tradução livre para português.

Eisner (2002b) atenta que o ensino artístico não deve funcionar enquanto formulário para que seja eficaz, pois este é o resultado de “complexas formas de aprendizagem” em cada um dos domínios, ou dimensões atrás referidos. Partindo deste princípio a aprendizagem em artes pode ser facilitada através do ensino e do papel do professor (Eisner, 2002a; 2002b; 2005):

“Embora eu acredite que a criação de imagens por parte das crianças (desde a produção de gestos físicos ao desenho e à escultura) é uma forma natural da actividade humana, penso também que a aprendizagem artística beneficia com o ensino. (...) Traz a crença implícita de que os professores de artes têm algo a ensinar, e que a maneira como ensinam repercute-se no que os alunos aprendem”⁴⁸ (Eisner, 2002b, p.47).

Importa enfatizar o pensamento de Eisner (2002a; 2002b; 2005), o qual se baseia nos estudos realizados por alguns dos autores anteriormente referidos nas teorias da aprendizagem, sobretudo os psicólogos da Gestalt, e em particular Rudolf Arnheim pelo seu contributo relativamente à aprendizagem em artes:

- a) Seguindo a teoria gestaltista: a diferenciação perceptiva, ou seja, a capacidade de estabelecer relações entre qualidades, desenvolve-se progressivamente à medida que se aprende, tornando-se mais complexa segundo o aumento das experiências de cada indivíduo;
- b) Seguindo a visão de Rudolf Arnheim: a cognição parte de aspectos gerais, evoluindo gradualmente para aspectos particulares e mais específicos à medida que aumenta a maturação do indivíduo, ou seja, “a percepção não parte dos pormenores, secundariamente processados em abstracções pelo intelecto, mas de generalidades” (Arnheim, 1998, p.158).

Segundo Eisner (2005) “ver é adquirir sentido visual através da experiência”⁴⁹ (p. 87), pelo que os alunos de artes desenvolvem o refinamento da sensibilidade descobrindo significados perceptivos que vão para além da estrutura formal das formas visuais e, conseqüentemente, criam relações qualitativas entre as partes que constituem o todo, que tem implicações na capacidade de cada indivíduo para criar formas visuais.

Arnheim (1998) defende a prioridade da expressão⁵⁰, uma vez que as qualidades expressivas são o meio de comunicação do artista, permitindo-lhe compreender e interpretar as suas experiências e conseqüentemente “determinar os padrões formais que ele cria” (p.448). Neste sentido, “toda a boa prática é altamente expressiva” (Arnheim, 1998, p.447).

Assim, e de acordo com o mesmo autor, a aprendizagem em artes visuais deve consistir, basicamente, no desenvolvimento e apuramento da sensibilidade dos alunos para essas

⁴⁸ Tradução livre para português.

⁴⁹ Tradução livre para português.

⁵⁰ Arnheim distingue “expressão” de “auto-expressão”, uma vez que o método da expressão “requer concentração activa e disciplinada de todas as forças organizadoras sobre a expressão”, enquanto a auto-expressão concerne ao “extravasamento passivo e projectivo” daquilo que se sente (Arnheim, 1998, p.448).

qualidades, sendo que a expressão deve ser entendida como o critério orientador para a criação artística. Arnheim (1997) reprovava o ensino que se centra fundamentalmente nas qualidades técnicas, enaltecendo a prática pedagógica que incentiva os alunos a captarem e representarem as qualidades expressivas por oposição à reprodução mecânica, uma vez que essa metodologia inverte a ordem natural do processo criativo.

Por sua vez, na criação de formas visuais, o aluno é confrontado com o desafio de transformar uma ideia, um sentimento ou uma imagem, numa forma visual que satisfaça as suas necessidades e expectativas tendo em conta os limites e as possibilidades do material utilizado. Tal como alega Eisner (2002a) “uma ideia necessita de um veículo que a transmita, que a converta num objecto ou sucesso que tenha um lugar no mundo”⁵¹ (p.111).

Eisner (2002a) considera que a criação de formas visuais requer também a capacidade para compreender as qualidades que emergem à medida que se trabalha com os materiais, sendo estes um agente que desafia a intuição e sensibilidade do artista. Quer isto dizer que o aluno de artes deve estar igualmente apto para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades técnicas, transformando esses materiais num meio e, portanto, “um material converte-se num meio quando transmite o que o artista ou o estudante deseja, o que há descoberto e há elegido expressar”⁵² (Eisner, 2002a, p.146).

Por conseguinte, é necessário que o aluno desenvolva um bom domínio dos materiais e as habilidades necessárias para o manejo dos utensílios e, paralelamente, desenvolva a capacidade de observar com a sensibilidade para criar formas visuais (Eisner, 2002a). Enfatiza-se, que a generalidade das actividades de percepção devem consistir, sobretudo, no reconhecimento das qualidades expressivas das formas visuais. Consequentemente, o acto da criação consiste na invenção de formas que representam a intenção do artista através de um determinado material, sendo a obra de arte a compilação da dimensão simbólica, da dimensão material e da dimensão contextual.

Depreende-se, portanto, que um dos principais desafios que se colocam à educação artística, e particularmente às artes visuais, é o de ajudar os alunos, durante o seu processo de maturação, a aprenderem a ver as interacções entre as partes que constituem o todo, ou seja, a unidade, alcançando o todo de forma coesa e coerente. A obra de arte deve funcionar como um todo e não como uma série de partes separadas, pelo que é necessário estar atento às relações qualitativas entre as formas que fazem parte do conjunto. Logo, torna-se axial incentivar este tipo de observação da forma visual contribuindo para objectivos da dimensão estética, pelo que os programas curriculares em artes visuais devem promover o desenvolvimento de outras competências, designadamente do domínio crítico (Eisner, 2002a).

⁵¹ Tradução livre para português.

⁵² Tradução livre para português.

Eisner (2002b) apresenta oito condições com implicações na prática pedagógica que podem influir naquilo que os alunos em artes visuais aprendem, as quais considera factores críticos nucleares para o desenvolvimento do “pensamento artístico”, que de forma geral designa por “inteligência qualitativa”.

“A qualidade do pensamento artístico do aluno determina a qualidade da obra de arte. Por outras palavras, a qualidade do trabalho do aluno pode entender-se como um proxy⁵³ da qualidade do pensamento do aluno. A evolução do pensamento do aluno – e, portanto, da sua mente – alcança-se com base na qualidade dos trabalhos dos alunos e na optimização das condições da sala de aula de modo que afectem positivamente esta qualidade”⁵⁴ (Eisner, 2002b, p.48).

Apresentam-se seguidamente as oito condições realçadas por Eisner (2002b) para o ensino-aprendizagem em artes visuais, baseadas nos objectivos da educação artística:

- a) A importância de ter uma ideia, imagem ou sentimento no momento de conceber um projecto artístico, colocada na seguinte questão: para quê fazer o esforço? É necessário ajudar os alunos a encontrar um “profundo sentido de finalidade”⁵⁵ que sirva como motivador principal para o desenvolvimento do trabalho”⁵⁶ (Eisner, 2002b, p.48), apelando a decisões que sejam expressas e consolidadas na obra criada. Eisner (2002a) refere que é necessário ter em consideração que “o que um professor diz para ajudar um aluno pode reforçar ou debilitar a capacidade deste para resolver o problema que enfrenta (...) por outras palavras, o professor pode ajudar os seus alunos a ingressar numa viagem que fomenta a independência e a confiança para abordar problemas no campo das artes”⁵⁷ (Eisner, 2002a, p.54);
- b) A importância de enfrentar restrições no trabalho, colocada na seguinte questão: como trabalhar segundo certos limites cumprindo os critérios da obra? A criatividade beneficia das restrições e limitações decorrentes da liberdade, ajudando a estruturar a tarefa, criando um caminho para resolver problemas e alcançar o objectivo definido uma vez que “a chamada livre expressão não é a maneira mais produtiva para desenvolver a habilidade do aluno e para que pense com inteligência sobre problemas em artes visuais. Os alunos necessitam dos desafios das restrições”⁵⁸ (Eisner, 2002b, p.50);
- c) A importância da qualidade expressiva da forma, colocada na seguinte questão: quando pensa o aluno artisticamente? O professor deve criar condições, fomentando que o pensamento assuma características artísticas, que provoquem no aluno sentimentos de

⁵³ Proxy é um tecnicismo informático que significa algo como servidor. Em linhas gerais, todos os dados acedidos na internet são disponibilizados por um servidor. No texto pode fazer-se equivaler a um “indicador”.

⁵⁴ Tradução livre para português.

⁵⁵ Eisner (2002b) entende por “profundo sentido de finalidade” um objectivo que verdadeiramente importe ao aluno e que o ajude a criar metas que realmente lhe importem.

⁵⁶ Tradução livre para português.

⁵⁷ Tradução livre para português.

⁵⁸ Tradução livre para português.

qualidade estética. Deste modo, o aluno aprende a usar a criatividade para criar novas possibilidades (transmitir e representar uma ideia), o que o guia para a expressão das formas tomando decisões ao longo do processo de trabalho, servindo-se das qualidades da forma para transmitir um pensamento sentido, ou seja, “o aluno está implicado no pensamento artístico quando usa o pensamento sentido para desenvolver o seu trabalho. (...) O conhecimento somático é parte fundamental do processo da actividade artística”⁵⁹ (Eisner, 2002b, p.50);

- d) A importância da continuidade de um plano de estudos nas actividades do aluno, colocada na seguinte questão: como pode o professor contribuir para o que foi anteriormente ensinado e aprendido? É frequente considerar-se um programa pela quantidade de materiais e de projectos apresentados ao aluno ao longo do ano lectivo, o qual tenderá a ser superficial e cair no esquecimento, pelo que o aluno aprende pouco. Devem ser criadas condições para que o aluno possa explorar aprofundadamente potencialidades pela continuidade;
- e) A importância da aprendizagem ou da automaticidade⁶⁰, colocada na seguinte questão: qual o grau de controlo que o aluno precisa para que a sua conduta deixe de estar dependente da técnica e passe a estar concentrada nas características estéticas da forma? A automaticidade proporciona liberdade para tratar o conteúdo (substância da acção) e a forma, uma vez que o aluno já domina a técnica e os aspectos mecânicos, realizando qualquer tarefa com esses conhecimentos adquiridos. Neste sentido, a automaticidade beneficia da continuidade anteriormente referida e a continuidade beneficia das restrições colocadas. A profundidade da inter-relação entre estas três premissas acentuam-se motivadas por metas relevantes para o aluno;
- f) A importância do ensino para a transferência de conhecimentos entre diferentes áreas, colocada na seguinte questão: o aluno percebe as conexões entre o seu trabalho, o trabalho dos outros, e o mundo com que o seu trabalho está relacionado? Espera-se que os alunos tenham a capacidade de transportar e aproveitar aquilo que aprendem dentro da sala de aula para fora de portas, uma vez que muito do ensino não tem repercussões na vida dos alunos fora da escola. Esta é a meta que o professor deve aspirar:

“Deveríamos ensinar não só a usar as capacidades de ver, compreender e criar, mas também a aplicar o que foi visto, entendido e criado, num mundo muito mais além dos limites da sala de aula

⁵⁹ Tradução livre para português.

⁶⁰ Eisner define automaticidade de acordo com a literatura da psicologia, em que “a automaticidade descreve um estado de aprendizagem em que as habilidades técnicas estão tão interiorizadas, dominam-se a tal ponto, que podem ser utilizadas sem uma atenção consciente” (Eisner, 2002b, p.51).

ou da escola. Os professores de arte podem usar o ensino para alcançar tal transferência”⁶¹ (Eisner, 2002b, p.52).

- g) A importância da cooperação, especialmente da crítica em grupo, colocada na seguinte questão: como organizar a sala de aula enquanto comunidade para apoiar e promover a aprendizagem em artes? As normas que regem o contexto de trabalho em que ocorre a aprendizagem podem fomentar a autonomia, a cooperação, e também o enriquecimento mútuo pela partilha de experiências, observações e opiniões, desenvolvendo-se o grupo e o indivíduo. Deste modo, sem desvirtuar a individualidade, deve potenciar-se o papel educativo do grupo, através da crítica de grupo;
- h) A importância de mostrar e debater o progresso dos alunos, colocada na seguinte questão: como se pode reconhecer o crescimento em artes e através das artes e como pode o aluno valorizar o seu próprio trabalho? A prática pedagógica em artes deve permitir comparar o trabalho desenvolvido ao longo do tempo com a finalidade de analisar a evolução da qualidade, permitindo ao aluno julgar o próprio trabalho, afastando-se do campo avaliativo medido por exames estabelecidos pela uniformidade de um padrão:

“A avaliação do seu próprio trabalho irá fornecer uma compreensão significativa sobre o que eles são capazes de ver e de dizer sobre o que criaram. Tal compreensão é um recurso nada insignificante na altura de expandir a sua consciência e de incentivar o seu crescimento”⁶² (Eisner, 2002b, p. 53).

Eisner, concebe tal premissa como um meio educativo que estimula o crescimento do aluno e o seu desenvolvimento em artes visuais.

Por conseguinte, o currículo, a nível artístico, deve ser constituído pela especificidade das matérias que aborda tendo em consideração a articulação das condições enunciadas anteriormente. Importa enfatizar que não basta ensinar, é necessário proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa. Assim, para que a aprendizagem proporcione uma efectiva mudança e amplie o potencial do aluno, é essencial que este perceba a relação entre aquilo que está a aprender e a sua vida, reconhecendo as situações em que aplicará o novo conhecimento. Reitera-se, por fim, que toda a aprendizagem, para que realmente aconteça, precisa de ser significativa.

3.2. Considerações sobre a qualidade da experiência

Neste momento do estudo, desenha-se um possível caminho para a qualidade da experiência contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem em educação artística, particularmente na área das artes visuais, apoiando essa trajectória na satisfação das

⁶¹ Tradução livre para português.

⁶² Tradução livre para português.

necessidades básicas do indivíduo e no fluxo da experiência óptima na criação artística, os quais se fundamentam em experiências de motivação intrínseca.

A motivação pode ser encarada como um estado interior que estimula, dirige e mantém o comportamento. Partindo do pressuposto que sentir-se motivado é mover-se em direcção a um determinado objectivo, podem considerar-se impulsos, necessidades, incentivos, interesses, entre outros, como motivações. Ou seja, a motivação está por detrás de todos os comportamentos orientados, na combinação entre os traços da personalidade do indivíduo e um estado temporário. Alguns destes factores são pessoais, tais como as necessidades ou os interesses, mas outros são externos, tal como os incentivos. A partir desta divisão podem-se estabelecer dois tipos de motivação: motivação intrínseca e motivação extrínseca, respectivamente.

O facto de a motivação ser uma componente crucial na aprendizagem é tão naturalmente aceite que tal pensamento parece uma afirmação óbvia. Compreende-se, portanto, que a motivação não actua separada da aprendizagem nem da percepção. A aprendizagem, a percepção e a motivação estão em constante interacção, cada uma afectando e sendo afectada pelas outras duas. Aliás, não só a motivação afecta a aprendizagem, como a aprendizagem afecta a motivação. Por sua vez, a percepção depende da motivação, a motivação depende da percepção, e ambas dependem e são dependentes da aprendizagem.

Um aluno estará motivado para aprender quando considerar as actividades propostas significativas e tentar tirar partido delas em benefício próprio. Alguns elementos que integram a motivação para aprender são a concentração no objectivo, saber o que se quer aprender e como fazê-lo, a satisfação, ausência de medo do fracasso, procura activa de nova informação e o estabelecimento de um *feedback*. Assim, não basta o aluno querer aprender, é necessário esforço e empenho tanto do aluno quanto do professor. Cabe ao professor criar um estado de motivação para aprender, tornando os alunos produtivamente envolvidos no trabalho da aula e ajudá-los a reflectir sobre o que aprenderam.

A aprendizagem social tem em conta motivações intrínsecas e extrínsecas. Contudo, crê-se que a motivação pessoal é a mais preponderante e a mais significativa para o processo, para além de factores extrínsecos. A busca activa por nova informação e alcançar satisfação na realização de tarefas contribui para a motivação. A autodeterminação conduz a necessidade, e as necessidades são fonte de motivação.

Alcançar o estado de fluxo da experiência óptima correlaciona-se com o elevado desempenho a nível da criatividade, bem como do ensino e da aprendizagem, pelo que parece ser adequado para o estudo do processo criativo, através do qual os alunos são desafiados a criar formas artísticas e significados com base nas suas acções (autonomia) e habilidades (competência) em sala de aula (relacionamento).

3.2.1. Perspectiva da Teoria da Autodeterminação: motivação

A motivação é um factor de relevância para o desempenho do aluno, pelo que, só depois de se conhecer os *porquês* e *para quê* da sua actuação, o professor poderá de forma concertada e eficaz definir os *como*, isto é, desenvolver estratégias de forma a influenciar a persistência dos indivíduos nas actividades em que se envolvem e a intensidade com que a elas se dedicam.

Influenciada pelas correntes humanistas e pelo movimento da psicologia positiva, a *Self-determination Theory*⁶³, ou em tradução para português, Teoria da Autodeterminação (TA), foi criada em 1981 pelos investigadores Edward L. Deci e Richard M. Ryan, com o objectivo de encontrar respostas para as questões epistemológicas e éticas do paradigma eudemónico⁶⁴.

Partindo do pressuposto de que o ser humano é um organismo activo que desde o nascimento persegue metas e procura desafios, com tendência inata para o desenvolvimento e aprendizagem a fim de alcançar a autocoerência, estes autores delinearam variáveis que pudessem ser operacionalizadas visando uma psicologia de bem-estar e qualidade de vida, após comprovada a hipótese principal por estudos anteriores, de que um comportamento autodeterminado é factor de bem-estar psicológico face aos desafios e propósitos da vida.

De acordo com Deci e Ryan (2000), a TA representa uma ampla estrutura para o estudo da motivação humana e da personalidade, definindo motivação intrínseca (necessidades inerentes à natureza humana) e motivação extrínseca (que age nas pessoas) em vários tipos de motivação descrevendo os seus respectivos e diferentes papéis no desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo.

Por diversas vezes as pessoas são movidas por factores externos, tais como sistemas de recompensa, avaliações, ou opiniões que temem que os outros possam ter delas. No entanto, com a mesma frequência são motivadas a partir de dentro, por interesses pessoais, curiosidade, prazer, satisfação, ou valores permanentes. Quer isto dizer que a motivação intrínseca pode ser sustentada por paixões, criatividade e persistência, não sendo necessariamente recompensada externamente.

Com base na TA a motivação intrínseca corresponde a um comportamento autodeterminado, o qual constitui a base natural para a aprendizagem e o desenvolvimento de experiências de *fluxo*, na medida em que este tende a ser a causa dos acontecimentos, tais como: estimula a procura da novidade e de desafios e promove competências pessoais. Neste sentido, a actividade é um fim em si mesma (Csikszentmihalyi, 2002).

⁶³ Disponível: <http://www.selfdeterminationtheory.org/>

⁶⁴ Eudemónico (do grego *eudaimonia*, felicidade), de acordo com Aristóteles, significa alcançar o expoente pleno de realização individual, sendo a felicidade o objectivo da vida humana e a sua finalidade natural. “A felicidade é um princípio; é para alcançá-la que realizamos todos os outros actos; ela é exactamente o genuíno de nossas motivações” (Aristóteles. *Ética e Nicômaco*.)

A TA considera ainda como necessidades psicológicas básicas a autonomia⁶⁵, a competência⁶⁶ e o relacionamento⁶⁷, visando a experiência de bem-estar. Se os factores referidos forem frustrados a experiência será de mal-estar, na medida em que as necessidades psicológicas básicas foram impedidas de se desenvolver.

Todavia, o ser humano é tanto heterodeterminado como autodeterminado, ou seja, ele é influenciado pela sua condição biológica bem como pelo contexto sociocultural em que está inserido, mas tem a capacidade de modificá-lo integrando experiências no sentido da autocoerência. É nesta dialéctica orgânica, entre organismo activo e contexto social, que ocorrem os comportamentos do ser humano⁶⁸.

3.2.1.1. Estilo motivacional do professor

Tal como referido anteriormente, o ser humano tem tendência inata para a aprendizagem. Contudo, o ambiente em que está inserido pode corroborar ou debilitar essa tendência, na medida em que nutre ou frustra as necessidades psicológicas básicas identificadas: autonomia, competência e relacionamento.

No contexto educativo, o ambiente diz respeito ao estilo motivacional do professor que consequentemente tem influência na qualidade da interacção do aluno, que de acordo com Deci e Ryan (1996) pode ser definida por diferentes padrões motivacionais que decorrem num *continuum* entre:

- a) Desmotivação: ausência de intencionalidade, desvalorização da actividade e percepção de falta de controlo pessoal;
- b) Motivação extrínseca: realização da actividade enquanto obrigação ou como meio para obter algo externo;
- c) Motivação intrínseca: interesse, satisfação, prazer, inerentes à actividade.

Assim, o estilo motivacional do professor concerne à convicção e confiança que ele imprime ao utilizar determinadas estratégias de ensino e de motivação (Reeve, Bolt & Yi Cai, 1999), sendo esta uma característica vinculada à personalidade ainda que vulnerável a factores socioculturais.

⁶⁵ A autonomia diz respeito ao exercício da livre vontade, da escolha sem que haja regulação ou controlo externo.

⁶⁶ A competência está relacionada com a experiência de percepções de eficácia pessoal e de mestria na realização de uma actividade, e ainda no estabelecimento de objectivos.

⁶⁷ O relacionamento concerne à necessidade de estabelecer relações interpessoais significativas em contextos específicos, ou seja, a percepção de apoio na realização de uma actividade e no estabelecimento de objectivos.

⁶⁸ Esta teoria contempla ainda cinco micro teorias – sendo que cada uma delas explica um conjunto base de fenómenos motivacionais, abordando uma faceta da motivação ou do funcionamento da personalidade – desenvolvidas através de pesquisas em laboratório e de campo. Referem-se seguidamente as mesmas, muito embora não sejam desenvolvidas aprofundadamente neste estudo: teoria das necessidades básicas psicológicas; teoria da avaliação cognitiva; teoria da integração orgânica; teoria das orientações de causalidade; teoria do conteúdo.

Estudos desenvolvidos por Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan⁶⁹ consideram dois distintos estilos motivacionais de professor que variam entre altamente controlador e altamente promotor de autonomia.

Ainda de acordo com os mesmos estudos, os professores de estilo controlador estabelecem formas específicas tanto de pensar como de sentir, e de comportamento dos seus alunos, muitas vezes oferecendo incentivos externos para alcançar o padrão desejado. Neste caso o ambiente de sala de aula é principalmente controlador e a personalidade do professor autoritária.

Por sua vez, os professores instigadores da autonomia do aluno possibilitam a satisfação das necessidades psicológicas básicas da autodeterminação (autonomia, competência, relacionamento), ao darem oportunidade de escolha, reconhecendo os interesses dos alunos e fornecendo *feedbacks* significativos. Neste caso o ambiente de sala de aula é principalmente informativo, fortalecendo a percepção de competência do aluno (os erros são apontados e corrigidos, mas o aluno deve saber que estratégias poderia usar para melhorar), e a personalidade do professor assenta no princípio do respeito pela liberdade do outro.

É de salientar que, segundo os estudos anteriormente referidos, os professores com estilo motivacional promotor de autonomia impulsionam nos alunos maior percepção de competências académicas, maior compreensão conceptual, melhor desempenho, aumento da criatividade nas actividades escolares, procura de desafios. Assim, estes alunos tornam-se emocionalmente mais positivos e menos ansiosos, quando comparados a alunos de professores com estilo motivacional controlador. Quer isto dizer que são alunos intrinsecamente motivados.

Portanto, o estilo motivacional do professor pode ser determinante pelo impacto que exerce no desenvolvimento motivacional do aluno e consequente aprendizagem, pelo que as estratégias do professor devem, por um lado, fomentar as escolhas e iniciativas do aluno tornando-o responsável pelas suas decisões e, por outro lado, identificar as necessidades, interesses e sentimentos do aluno de modo a incentivar a sua autonomia.

3.2.2. Perspectiva de Csikszentmihalyi: experiência óptima

A abordagem ao conceito de experiência óptima surge aqui patente pelo seu contributo para a qualidade da experiência⁷⁰, no sentido de suscitar aprendizagens significativas e, portanto, trajectórias educativas positivas e gratificantes. Este conceito da psicologia positiva favorece o

⁶⁹ Disponível: <http://www.selfdeterminationtheory.org/questionnaires/10-questionnaires/56>

⁷⁰ Lima & Freire (2009) referem que “a experiência é entendida como todo e qualquer conteúdo da consciência – pensamentos, sentimentos e sensações.” (Lima & Freire, 2009, p.524) segundo o livro Hektner, J., Schmidt, J., & Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience Sampling Method: Measuring the quality of every day life*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

entendimento dos factores promotores do crescimento e desenvolvimento de bem-estar no indivíduo e consequentemente na sociedade. (Lima & Freire, 2009)^{71 72}

Csikszentmihalyi (2002) descreve a experiência ótima da seguinte forma:

“A nossa percepção das vidas que temos resulta de muitas forças que modelam a experiência, (...) todos passamos por períodos em que, em vez de sermos esbofeteados por forças anónimas, sentimos que controlamos as nossas acções, que somos donos do nosso próprio destino. Nas raras ocasiões em que tal acontece, temos uma sensação de enorme alegria, uma sensação profunda de gozo que guardamos longa e carinhosamente e se torna um marco na memória de como deveria ser a vida. É a isto que chamamos experiência ótima” (p.19).

De modo a perceber a qualidade da experiência é necessário conhecer como a experiência se organiza, o que a influencia e determina. Os indivíduos seleccionam apenas parte da informação recolhida durante a exposição aos estímulos do meio a que são sujeitos, sendo esta que determina o conteúdo da consciência e, em última análise, a sua experiência do mundo. Esta selecção natural processa-se em função da qualidade da experiência, associada a estados experimentais positivos e gratificantes, mas em particular nas actividades associadas à experiência ótima (Lima & Freire, 2009).

Csikszentmihalyi (2002) estabelece a analogia com o trabalho do pintor para descrever a experiência ótima – *flow* – que corresponde ao “que um pintor sente quando as cores na tela começam a criar uma tensão magnética entre elas e a transformar-se, perante o criador atónito, numa coisa nova, uma forma viva. (...) A experiência ótima é, por conseguinte, algo que fazemos acontecer” (p.19-20).

A teoria da experiência ótima foi desenvolvida por Csikszentmihalyi (2002) com base no conceito de fluxo, isto é:

“O estado em que as pessoas estão tão embrenhadas numa actividade que nada mais parece importar; a própria experiência é tão agradável que as pessoas a realizam pela simples razão de a realizar, mesmo que por um preço muito elevado” (p.20).

Por conseguinte, a qualidade da experiência, com base neste referencial teórico, é por si só a causa do comportamento intrinsecamente motivado, o qual é um elemento chave para o sucesso escolar. É neste processo que os indivíduos assumem um papel de autonomia, competência e relacionamento.

Lima & Freire (2009) fazem referência a Csikszentmihalyi (1993)⁷³ e Massimini & Delle Fave (2000)⁷⁴ afirmando que a experiência ótima:

⁷¹ De acordo com Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology* in American Psychologist, 55, p.5-14.

⁷² Consideram-se para esta abordagem os estudos realizados por Lima & Freire (2009), uma vez que compilam diversas investigações realizadas por Mihaly Csikszentmihalyi, e por não ser possível nesta dissertação tomar contacto com todas as obras individualmente.

⁷³ Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third Millenium*. New York: HarperCollins Publishers.

⁷⁴ Massimini, F., & Delle Fave, A. (2000). *Individual development in a bio-cultural perspective* in American Psychologist, 55(1), p.24-33.

“Corresponde a um complexo estado de consciência, caracterizado por elevados níveis de satisfação e de envolvimento, em situações em que o sujeito percepção um equilíbrio entre desafios elevados e competências adequadas para responder aos mesmos. Existe uma profunda concentração, a atenção está focalizada na tarefa a realizar e as distrações são minimizadas” (Lima & Freire, 2009, p.524).

As investigações realizadas, nomeadamente através do modelo teórico *The Experience Fluctuation Model* e da metodologia *The Experience Sampling Method* – este último no sentido de validar empiricamente o modelo conceptual – permitem classificar este estado experiencial segundo a verificação de quatro condições principais (Csikszentmihalyi, 2002):

- Equilíbrio entre desafios e competências: o indivíduo percepção a acção e sente que a pode concretizar, sendo que os desafios e as competências requeridas devem situar-se acima do nível habitual de realização do indivíduo, ou seja, a complexidade das actividades tem que ser crescente para proporcionar o desenvolvimento humano;
- Objectivos claros e *feedback*: a actividade deve apresentar objectivos claramente definidos para que o indivíduo estruture a sua acção e canalize a sua atenção. O *feedback* deve ser imediato e não ambíguo, acerca da realização do indivíduo, ajudando-o a orientar e ajustar a sua acção;
- Concentração na tarefa: a focalização da atenção deve ser totalmente investida na actividade em si originando uma distorção da noção de tempo, ou seja, um tempo kairológico⁷⁵;
- Controlo da situação: o indivíduo tem que ter a percepção de que os resultados da actividade estão sob o seu controlo. As competências que desenvolve ajudam a reduzir a margem de erro na realização da tarefa.

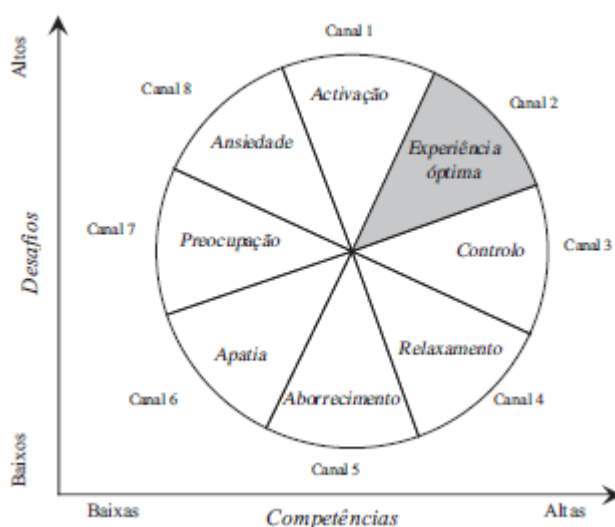


Figura 2 – The Experience Fluctuation Model. Adaptado de Delle Fave e Massimini⁷⁶ (Lima & Freire, 2009, p.526)

⁷⁵ No sentido de tempo subjectivo, existencial, referencial, imaterial que não possui relação heliocêntrica mas sim em relação ao sujeito – individual ou colectivo – marcado por acontecimentos.

De acordo com Lima & Freire (2009), as investigações realizadas relativamente à qualidade da experiência e, particularmente, sobre a experiência óptima no contexto educativo, devem-se ao importante papel que estas experiências desempenham na optimização da qualidade da aprendizagem. Whalen (1998)⁷⁷, referido por Lima & Freire (2009), “propõe que a qualidade da experiência subjectiva no contexto da aprendizagem possa constituir um critério pertinente na análise da eficácia do ensino” (Lima & Freire, 2009, p.529).

As mesmas investigações revelam que as actividades propiciadoras de fluxo de experiência óptima envolvem “a resolução criativa de problemas, o desenvolvimento de ideias novas e a compreensão de factos complexos” (Lima & Freire, 2009, p.530). Em Portugal, estudos realizados com estudantes do ensino secundário denotam que “na escola é possível vivenciar experiências óptimas, as quais proporcionam elevados níveis de bem-estar, são intrinsecamente motivadoras, envolventes e gratificantes, e que estas experiências podem, inclusivamente, ocorrer na sala de aula, no decorrer da aprendizagem dos diferentes conteúdos curriculares” (Lima & Freire, 2009, p.530).

Torna-se necessário compreender e reflectir sobre as características da prática pedagógica em sala de aula que sejam propiciadoras de aprendizagens significativas, e que favoreçam a emergência das experiências óptimas, na medida em que se estará a contribuir, por um lado, para a optimização da eficácia do ensino e, por outro lado, para a promoção do desenvolvimento do aluno, provocando um reflexo positivo na construção da sua trajectória de vida futura. Indo ao encontro do pensamento de Ostrower, Csikszentmihalyi considera que no fluxo está o oposto da anomia e da alienação.

4. Considerações finais sobre o capítulo

O velho trapaceiro diverte-se à nossa custa, disse Poussin, regressando diante do quadro. Não vejo ali senão cores confusamente amalgamadas e contidas por uma quantidade de linhas bizarras que formam uma muralha de pintura (Balzac, 2002, p.69).

4.1. Ser humano e criação artística

A condição humana é limitada, complexa, e por vezes paradoxal.

⁷⁶ Delle Fave, A. & Massimini, F. (2005). *The investigation of optimal experience and apathy: Developmental and psychosocial implications*. in *European Psychologist*, 10(4), p.264-274.

⁷⁷ Whalen, S. (1998). *Flow and the engagement of talent: Implications for secondary schooling*. NASSP Bulletin, 82, p.22-37

Apresentam-se neste estudo algumas características que parecem ser as mais marcantes, tanto dos limites, como da complexidade do ser humano: é um ser corpóreo; pensante; perfectível; relativamente livre; ético.

É um ser pensante, na medida em que simultaneamente é um ser sensorial, racional, e intencional, que se distingue pela sua capacidade de autodeterminação, que através de um corpo que sustenta esta estrutura ontognoseológica inata e universal altera e transforma a natureza em cultura. Os limites do corpo e desta vontade concorrem com as próprias acções, traduzindo-se na incapacidade de escolher tudo, de decidir tudo. Este ser perfectível que é limitado aspira ao conhecimento da essência das coisas. É neste patamar, ético, que o sujeito identitário se revela, ou seja, na consciência que o ser humano tem de si próprio.

Após este enquadramento resumido relativamente à condição do ser humano, encerra-se este capítulo dando o mote ao capítulo subsequente através da *Obra-prima Desconhecida*, um conto escrito por Honoré de Balzac e publicado originalmente em 1837⁷⁸, que foi alvo de reflexão e estímulo para o processo criativo na prática pedagógica em estudo nesta dissertação. Este foi o último desafio colocado aos alunos pela docente estagiária: a interpretação do conto literário e consequente criação artística.

O texto de Balzac decorre no início do século XVII e conta a história de três pintores: Nicolas Poussin é um pintor aprendiz em Paris que, numa visita ao atelier do seu mestre, François Porbus, conhece um velho mestre pintor, Frenhofer, que por sua vez considerava que faltava vida ao quadro de Porbus. Frenhofer fala então a Poussin e Porbus da obra perfeita. Mentor e aluno desfrutam dos ensinamentos do velho artista que dedica dez anos de trabalho à sua misteriosa criação. O artista procurava o modelo ideal da arte, que corresponderia à completa e fidedigna representação da realidade – a sua amada Catherine Lescault – numa época de cânones de beleza pré-estabelecidos, próximos da mimética. Porbus e Poussin são convidados a admirar a tela mas, incapazes de reconhecer a figura do quadro, apenas distinguem um fragmento magnificamente pintado (um pé), perdido na profusão de cores e formas. Face à reacção de desilusão dos espectadores, Frenhofer, inconsolável, morre ateando fogo ao seu atelier.

Balzac escreveu este conto para satisfazer uma encomenda de uma revista literária que procurava trazer aos seus leitores algo que estivesse na moda. O autor cruzou nos seus personagens ilustres pintores da história da arte com outros fictícios, ainda que verosímeis, e criou uma narrativa assente na condição humana tanto quanto na criação e apreciação estética. O conflito entre o amor e a arte, a vida pessoal e a profissional; a escolha por uma esfera da vida sacrificando o afirmar de uma outra e a possibilidade de ser ou não feliz, são temas dominantes neste conto. Manuel San Payo, no prefácio da edição portuguesa da *Obra prima-desconhecida*,

⁷⁸ O texto de Balzac data de 1831, publicado no jornal *L'Artiste* sob o título de Mestre Frenhofer, seguindo-se enquanto conto fantástico – Catherine Lescault – no mesmo jornal e ano. Apareceria revisitado e corrigido nos *Etudes philosophiques* em 1837 sob o título de *Le chef-d'oeuvre inconnu*.

refere que “Balzac terá permitido que se pense a propósito do seu conto o modo como coincidem ou se sobrepõem a obra e a vida enquanto projecto” (Balzac, 2002, p. 10) entendendo que as três personagens apresentadas são o desdobramento de três dimensões chave de uma única figura – o artista.

Bem patente para o leitor fica também a ideia de Balzac acerca da arte. A *Obra-prima Desconhecida* serve de pretexto para discutir questões relacionadas com a arte e como a paixão pelo belo ideal, traduzido na obsessão do artista pela sua obra de arte em busca da perfeição que o leva à autodestruição, ao ser confrontado com a apreciação estética do fruidor.

A este respeito, Manuel San Payo refere que Balzac:

“Coloca de um modo muito expressivo uma questão fundamental para a criação (...). Essa “dor” que é responsável por uma forma de cegueira que se torna impeditiva ou, no mínimo, factor de dificuldade acrescida para o processo criativo ou o seu sucesso. Há partes ou pequenos fragmentos que por vezes surgem soltos ou desagarrados da estrutura global da obra. Muitas vezes são fragmentos que surpreendem o próprio autor por qualidades inesperadas e que ultrapassam a qualidade média da obra na totalidade. Esses fragmentos constituem-se normalmente numa espécie de corpo estranho que impede a finalização da obra na sua totalidade” (Balzac, 2002, p.18).

Este conto, que permanece actual, suscitou as mesmas inquietações artísticas a Cézanne, precursor do cubismo, assim como a Picasso, dado que a influência que este último recebeu desta obra o levou a instalar-se no mesmo atelier narrado no conto, onde pintou uma das suas emblemáticas obras de arte – *Guernica*. Também Jacques Rivette e, recentemente, Paula Rego trabalharam a partir desta influência literária.

Picasso diz, num famoso aforismo: “eu não procuro, encontro...” Esta expressão implica uma suposta ininterrupta actividade pictórica sobre uma tela onde se projectam pinturas em constante transformação e metamorfose, onde se registam avanços e recuos, ou seja, avançando através de um verdadeiro método de tentativa e erro.

Aproximando-se do processo criativo descrito por Ostrower (2010), retoma-se o prefácio de Manuel San Payo no conto de Balzac (2002) para revelar o mesmo processo sentido e encontrado pela mestrandia nas suas palavras:

“O conto coloca questões que me são familiares, enquanto artista: a do esforço para iniciar uma obra, pela suspensão do mundo a que obriga e pela dimensão de sacrifício implicada nessa suspensão, as dificuldades que se devem superar em cada etapa do trabalho e, finalmente, a dificuldade da finalização. (...) Afinal não nos restam senão fragmentos, hipóteses entre infinitas combinações possíveis” (Balzac, 2002, p.17-24).

Sublinha-se a relevância e influência desta obra literária enquanto metáfora para questões percussoras da arte moderna e contemporânea. Manifesta fica a sua relação com a estética, uma vez que é necessário desenvolver a sensibilidade estética que contribui para desbloquear o processo criativo. Após descodificado o processo criativo, a arte parece ser indissociável da satisfação das necessidades do ser humano.

Por conseguinte, depreende-se que a experiência da arte, enquanto experiência estética, não se pode restringir a classificações acerca do belo e da forma. Na mesma linha de pensamento, também não se deve limitar apenas à dimensão sensível, ou apenas às determinações da razão. Assim sendo, a arte enquanto exercício de expressão, técnica e criação, inovação, re-criação, valoriza a possibilidade da construção de sentido e significado, afirmando-se, deste modo, a ligação da arte à estética. O que caracteriza o estético é precisamente a singularidade e o universal partilhado que lhe confere uma dimensão a nível da humanidade com a qual a arte está amplamente comprometida.

O pintor nunca pinta aquilo que vê. Esta ideia apenas foi contrariada durante o Renascimento, com o aparecimento do desenho científico e das técnicas que permitiam uma representação fidedigna da realidade, tal como a perspectiva ou o *sfumato*. A partir do século XX a busca pela realidade surge do interior do artista, em lugar da realidade exterior. O foco da arte voltou-se para as emoções, para o sonho, para as vivências da imaginação.

Afigura-se que a sociedade contemporânea vive uma época de mudança de valores e costumes, cada vez mais rápida, protagonizada por novos padrões, contribuindo para uma crescente mudança de mentalidade e para novos conhecimentos. O mesmo sucede relativamente à arte e à educação que não podem viver de cânones pré-estabelecidos e de preconceitos estéticos, mas sim revelar uma postura de pensamento crítico. O mais importante é assumir que todo o conhecimento necessita de continuidade de estudo, não o tendo como definitivo mas como ponto de partida. O ser humano desenvolve-se a partir de padrões, novos conhecimentos e de comportamentos inatos, tal como criar.

Seguidamente a este enquadramento relativamente à condição humana, entra-se no campo da educação artística que trata da relação entre sujeitos e que, portanto, só pode ser encarada de forma subjectiva.

4.2. Professor e currículo

Educar, segundo Aristóteles⁷⁹, é facilitar a harmonia ontognoseológica da essência do ser humano para que este saiba usar o livre arbítrio. Deste modo, o ser humano chega ao cume das suas capacidades – sensorial, racional, intencional – compreendendo e tomando consciência de si. Esta é a finalidade ética universal da educação.

Interpretar o papel da arte no contexto educativo enuncia a discussão acerca das diversas concepções que a precedem e demonstra que a arte no contexto da educação, no cenário contemporâneo de crise identitária, parece demarcada por um campo de conhecimento fundado

⁷⁹ Citado em sala de aula, na disciplina de Filosofia e Epistemologia da Educação do MEAV, pela Professora Doutora Maria João Silveira.

na compreensão do sujeito enquanto ser *consciente-sensível-cultural*, que se traduz em ético, estético e criador.

Enceta-se, portanto, que a educação artística anda a par com a educação estética. A primeira prende-se sobretudo com a produção da obra, do saber-fazer, não descurando a técnica para a criação do objecto. A segunda concerne ao exercício de expressividade, ou seja, produção de sentido, quer na criação da obra quer na sua apreciação e comunicação.

A linha de pensamento que se estabeleceu funda-se no princípio de que a estética se define segundo um modelo dialógico, envolvendo, por um lado, a cognição e, por outro lado, a sensibilidade, sendo por este meio que a arte e a educação artística-estética se ligam ao desenvolvimento pessoal, que é afinal a construção de conhecimento. Por conseguinte, é deste modo que aqui se define a finalidade da educação artística.

Ratifica-se nesta reflexão a perspectiva de alguns teóricos, como Eisner, acerca da educação artística, e destaca-se Arnheim no movimento de defesa da arte como forma de desenvolvimento cognitivo, na medida em que perceber (percepção) é conhecer (cognição), e para tal é necessária a gramática visual subjacente ao processo, que engloba, por exemplo, contemplar, conhecer, associar, reconhecer, criar, interpretar, identificar, reflectir, memorizar, perceber visualmente, pensar, aprender. Assim, a cognição é um processo pelo qual o sujeito se torna consciente de si e do mundo, permitindo a exploração de múltiplos sentidos e significados.

Seguindo a orientação dos autores referidos ao longo deste capítulo, afirma-se que o contributo da educação artística reside no desenvolvimento da criatividade e no refinar de modos de pensamento específicos das artes por meio da criação e da percepção de qualidades visuais. Deste modo, a educação artística promove a qualidade da experiência humana através da experiência estética.

Os argumentos apresentados veiculam a ideia da importância das artes no currículo de ensino a par de outras áreas e remetem para o questionamento daquilo que é socialmente valorizado. Assiste-se a um currículo, que determinado pela cultura dominante, continua a homogeneizar o sucesso escolar, medido por testes standarizados estabelecidos por um plano pré-definido. Ora, mormente, a globalização contribui para a falta de autonomia e de identidade, descaracterizando e anulando a diversidade dos indivíduos.

Reitera-se que a educação nunca poderá aspirar à objectividade mas aceitar a sua condição de subjectividade. Aliás, cabe aos agentes da educação unir esforços no sentido da inter-subjectividade, de forma a não limitar o conhecimento humano, trabalhando em rede e em equipa. Assim, o currículo elaborado por elites exteriores à escola, ou investigadores académicos, não deve desvalorizar o conhecimento que os professores produzem no terreno através da investigação, da acção e da prática do diálogo.

Recapitula-se, que o processo educativo em artes, ou em qualquer outra área, é promovido pelos professores, porque são eles que desenham as situações concretas nas quais, e através das quais, se pode processar o crescimento do aluno (Eisner, 2002a). Neste sentido, realça-se que apenas o currículo oculto (real) aspira à verdadeira aprendizagem no âmbito dos valores, ou seja, fundamentalmente das atitudes, comportamentos, e orientações para diversos aspectos da vida – questões éticas. Este patamar coloca o sujeito na fronteira entre compreender o mundo e mudá-lo, assente numa dinâmica crítica. A mudança do mundo advém da dimensão intencional do ser humano, que concerne à identidade. Aqui entra-se no plano da ética que é justamente o território onde se pode mostrar mais aquilo que se é e menos aquilo que se poderia ser, na medida em que todas as diferenças entre os indivíduos ficam perceptíveis através da sua consciência.

Quer isto dizer que os professores, ao serem dinamizadores destes princípios, se tornam num dos principais agentes intervenientes na formação do aluno e no seu crescimento pessoal e social. Ao estimular uma linguagem universal, pela expressividade de cada um, o professor estabelece a ponte entre as várias disciplinas incentivando a compreensão e aprovação das diferenças e interesses pessoais dos alunos.

Cabe então ao professor, individualmente, e colectivamente no departamento, questionar cada vez mais se os conteúdos leccionados e as actividades desenvolvidas serão os mais ajustados tendo em conta as exigências formativas do ensino com vista ao prosseguimento de estudos, os padrões do mercado de trabalho, o desenvolvimento pessoal tanto do aluno quanto do professor e, conseqüentemente, da sociedade.

As questões relativas à motivação, à promoção da criatividade, ao desenvolvimento de capacidades técnicas relativas ao desenho, à resolução de problemas, e compreensão das artes no contexto são factores preponderantes e determinantes na formação dos alunos de artes visuais. Assim, a discussão e reflexão sobre estes temas torna-se de extrema importância no ensino das artes, para que a prática pedagógica ministrada não cristalice em fórmulas repetitivas e pouco inovadoras.

Por conseguinte, é essencial que os professores percebam o que torna necessária a educação artística e aquilo que as suas estratégias promovem nos alunos articulando a teoria e a prática através da reflexão. Ensinar deve implicar um processo criativo também para o professor, em que este se posicione enquanto artista no sentido de articular o conhecimento formal com o conhecimento informal e intuitivo.

Deste modo, intensifica-se a ideia de que o professor ideal seja um investigador/professor/artista que potencia a permanente construção do conhecimento através da valorização do processo criativo dos alunos e da reflexão sobre onde pretendem chegar, uma vez que as técnicas são apenas parte do caminho a ser percorrido. Manifesta-se, portanto, que o

professor-artista pode desempenhar um acompanhamento reflexivo de todo o processo criativo do aluno. Daichendt (2010) refere que “o termo professor-artista é um importante conceito que ilustra o aspecto essencial da educação artística” (p.61), expressão que simboliza neste estudo a filosofia de ensino adoptada.

4.3. Aluno e aprendizagem

Seguindo a perspectiva de Eisner (2002a; 2002b; 2005), a aprendizagem artística pode ser facilitada através do ensino e pela acção do professor, englobando complexas formas de aprendizagem em distintos domínios, tais como: a percepção estética, a criação de formas artísticas, e a compreensão da arte enquanto dimensão cultural.

Nesta acepção, aquilo a que se refere o conhecimento não é apenas da ordem do aprender a conhecer, ou seja, adquirir instrumentos que permitam a compreensão do mundo; aprender a fazer, no sentido de adquirir competências e agir sobre o meio envolvente; ou da ordem do aprender a relacionar-se, participando e cooperando com os outros; mas sim do domínio do aprender a ser⁸⁰, considerando-se esta a via essencial da educação que integra as três antecedentes.

Pretende-se, através da educação artística, que o aluno aprenda a conhecer o mundo que o rodeia, tornando-se mais curioso intelectualmente, mais crítico e mais activo socialmente. Deste modo, o aluno contribui com a sua opinião pessoal, usando para tal a memória e o pensamento crítico, através de um processo de descoberta, que é progressivo, de permanente associação de ideias e experiências de vida. Por sua vez, o aluno deve colocar em prática os conhecimentos adquiridos testando o que já sabia, mas sem ceder a rotinas. Ao relacionar-se, cabe-lhe o desafio de fomentar a vida social cooperativa, ou seja, o aluno aprende a perceber a globalidade e a adversidade, com uma atitude de empatia, abrindo espaço à alteridade e ao diálogo.

Estes princípios encontram-se interligados proporcionando uma experiência global, tanto a nível prático como cognitivo, individual e social. A educação artística deve ser considerada desta forma, abrangente, não apenas direccionada para a obtenção de resultados escolares, mas sobretudo servindo a realização da pessoa na sua totalidade que aprende a ser, a descobrir e a reinventar. Aprender a ser, neste sentido, fomenta, por um lado, a autonomia de pensamento e ideias próprias e, por outro lado, forma uma personalidade inserida numa sociedade, mas sem se deixar dominar por ela.

Depreende-se, que este tipo de aprendizagem corresponde à que Moreira (2010) designou por aprendizagem significativa crítica, a qual permite ao indivíduo viver em harmonia, conferindo-lhe liberdade de pensamento e construção de novos significados que, em última

⁸⁰ Quatro pilares fundamentais da educação apresentados pela UNESCO (1996): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser.

instância, proporciona o aumento da literacia, na área específica das artes, mas também multiliteracias, e, por conseguinte, maior qualidade de vida.

Pelos motivos enunciados, e para que seja eficaz, o ensino das artes visuais não deve funcionar enquanto formulário, devendo, pelo contrário, fomentar o equilíbrio entre o domínio técnico do material ou procedimento e a liberdade criativa de expressar determinada ideia. Todo o património de saberes que se herda não é estático, e não se pretende que seja apenas preservado e reproduzido, mas sim que provoque novas curiosidades que se transformam em novos saberes. Julga-se, portanto, apropriado que a educação artística contribua para o aprender a ser, ou seja, para aprendizagens significativas críticas.

Pressupõe-se que a aprendizagem significativa crítica no que concerne às artes visuais ocorra mediante uma orientação aos alunos para que encontrem propósitos no seu trabalho, deixando-os alcançar a sua expressividade por via de uma atitude exploratória, por via da criatividade e da liberdade, indo ao encontro dos distintos domínios considerados por Eisner (2002b). Os alunos desenvolvem o refinamento da sensibilidade descobrindo significados perceptivos que vão para além da estrutura formal das formas visuais e, conseqüentemente, criam relações qualitativas entre as partes que constituem o todo, que potenciam a capacidade de cada indivíduo para criar formas visuais – “ver é adquirir sentido visual através da experiência” (Eisner, 2005, p. 87).

Por conseguinte, considera-se que a finalidade da educação artística se alcança pelo desenvolvimento da literacia artística/estética, uma vez que a literacia faz parte do universo sociocultural do indivíduo de forma permanente e estruturadora. Na sociedade actual, a literacia encontra uma nova conceptualização e múltiplos significados, definindo-se pelas competências que cada indivíduo adquire num determinado contexto, sendo encarada como uma condição de cidadania e factor determinante para o cidadão activo e interveniente na sociedade.

Posto isto, a contemporaneidade está obrigada a um domínio, por parte do indivíduo, de competências multifacetadas que se inter-relacionam como um todo, dando origem ao conceito de multiliteracias. Neste sentido, a literacia artística/estética visa a aquisição de competências específicas numa área determinada com formas únicas de significado, cuja compreensão requer o domínio de diferentes formas de literacia. A arte é expressão em permanente diálogo com a técnica, pelo que o domínio da linguagem nas artes implica o domínio da expressão e conhecimento das potencialidades do meio enquanto base conceptual das ideias.

4.4. Qualidade da experiência

Posto isto, fica desvendado que os processos de ensino e de aprendizagem são indissociáveis, tornando-se notória a correlação entre sujeitos – professor e aluno – e, conseqüentemente, entre estratégias, conteúdos e aprendizagem. Ensinar implica a partilha de

informação, de conhecimentos, de experiências e de saberes acumulados. Por sua vez, ao aprender dá-se uma transformação qualitativa na estrutura do indivíduo alusiva ao comportamento e ao pensamento. Esta transformação qualitativa está directamente associada à qualidade da experiência vivida pelo aluno, determinante para o consumir da aprendizagem.

Corroborando a perspectiva de Eisner (2002b), pressupõe-se que a aprendizagem significativa critica no que respeita às artes visuais beneficie do ensino, e que a forma de os professores de artes ensinarem se repercute nos alunos. Neste sentido, o diálogo assume-se como determinante, pelo que o estilo motivacional do professor é fundamental.

Os alunos são expostos a uma variedade de informação constante e a uma quantidade diversificada de estímulos, pelo que não são capazes de focar a sua atenção em todos com os quais são continuamente confrontados. Seleccionam apenas parte da informação sendo essa que determina o conteúdo da consciência e, em última análise, a sua experiência do mundo. Diversas investigações denotam que esta selecção se dá em função da qualidade da experiência, sendo que a atenção dada está aliada a experiências positivas e/ou gratificantes, em particular, associadas à experiência óptima.

Neste contexto, entende-se por experiência o conhecimento sobre a consciência de determinada situação vivida, pelo que neste estudo não se pretende medir a experiência educativa do aluno, mas sim compreender o fenómeno da experiência tendo em conta o estímulo dado. Assim, apontam-se caminhos facilitadores para o fluir da experiência óptima, julgando-se, deste modo, contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem em educação artística com base no estudo empírico realizado. No estudo empírico recorre-se à memória do aluno, analisando as vivências intrínsecas da experiência que as actividades e estratégias da docente potenciaram.

O estado de fluxo da experiência óptima corresponde à completa absorção pela actividade e situação em questão, sendo este o estado ideal de motivação intrínseca, condizendo a um estado de envolvimento e satisfação pessoal em que as preocupações exteriores são ignoradas. Neste sentido, a experiência óptima proporciona bem-estar e felicidade. “Sempre que o objectivo é melhorar a qualidade de vida, a teoria do fluxo pode indicar o caminho” (Csikszentmihalyi, 2002, p.22). Importa salientar que alcançar o estado de fluxo correlaciona-se com o elevado desempenho a nível da criatividade e, por conseguinte, do ensino e da aprendizagem em artes visuais. Os alunos são desafiados a criar formas artísticas e significados com base nas suas acções (autonomia) e habilidades (competência) em sala de aula (relacionamento).

Por conseguinte, torna-se axial reflectir sobre as características da prática pedagógica em sala de aula que favoreçam a emergência das experiências óptimas, na medida em que se estará a contribuir, por um lado, para a optimização da eficácia do ensino e, por outro lado, para o desenvolvimento do aluno, com reflexos na construção da sua trajectória de vida futura. Reforça-

se e insiste-se no pensamento apresentada por Ostrower (2010) e Csikszentmihalyi (2002) e considera-se que no fluxo está o oposto à anomia e à alienação – perda de identidade – verificando-se tal pensamento, mais tarde nos capítulos posteriores, ao serem analisados e interpretados os dados recolhidos empiricamente.

CAPÍTULO II.

Problemática e percurso metodológico

CAPÍTULO II. Problemática e percurso metodológico

A forma é, nas suas figuras, o que ela é entre nós: um meio para comunicar ideias, sensações, uma vasta poesia. Toda a figura é um mundo, um retrato cujo modelo surgiu numa visão sublime, tingido de luz, designado por uma voz interior, apontado e desnudado por um dedo celeste que mostrou, no passado de toda uma vida, as fontes da expressão (Balzac, 2002, p.38).

Neste capítulo é enunciada a problemática que conduziu este estudo e a pergunta de partida caracterizadora do propósito da investigação. O capítulo I desta dissertação, através da revisão de literatura, analisou a educação artística, identificando num primeiro momento a sua relação com os conceitos de arte e de estética, para posteriormente aproximar-se do diálogo entre o ensino e a aprendizagem através do currículo (ensino) e da literacia artística/estética (aprendizagem). Por conseguinte, entrou-se no domínio da relação humana patente no processo ensino-aprendizagem (professor-aluno), contemplando a criação artística, para compreender o fenómeno da qualidade da experiência para o aluno proporcionada pela prática pedagógica, através da teoria da autodeterminação e do fluxo da experiência óptima.

O capítulo II tem o intuito de problematizar o ensino-aprendizagem na educação artística assente no plano de estudos da disciplina de Desenho A no ensino secundário.

Seguidamente apresentam-se as opções metodológicas seleccionadas tendo em conta a realidade empírica do estudo, bem como os instrumentos utilizados, os processos de implementação e a recolha de dados a que se procedeu.

1. Problemática enunciada e questão de partida

O tema e a problemática desta investigação recaem na intersecção dos dois campos de estudo principais analisados: a educação artística e a qualidade do ensino-aprendizagem.

Corroborando o ponto de vista de Ostrower, Moreira, Eisner e Csikszentmihalyi pode-se afirmar que a educação artística no ensino secundário se encontra perante um estado de desvalorização do indivíduo de ideias próprias, na medida em que escrutina os alunos para a massificação de exames uniformizados. Este procedimento leva a que o ensino seja, em muitos casos, mecânico, padronizado por exercícios tecnicistas que carecem de expressão criativa que induzam à intuição dos alunos enquanto agentes activos e autónomos, contribuindo em reduzida escala para o seu desenvolvimento integral, uma vez que a aprendizagem é, como se viu, um processo interactivo.

Neste sentido, o apelo ao diálogo entre a criação artística, a experiência estética, e a capacidade de estabelecer conexões internas e externas, num universo sobrelotado de relações

simbólicas com hábitos, convenções, valores e comportamentos determinados, pode estar na base de uma dimensão epistemológica do ensino artístico que determine a qualidade da experiência do aluno e, portanto, do ensino-aprendizagem.

Neste contexto espaço-temporal, que é a Contemporaneidade, pressupõe-se que o aluno seja instigado a criar e a inovar, pelo que devem ser providenciadas experiências estéticas mediadoras do processo ensino-aprendizagem, surpreendendo e satisfazendo a curiosidade e as necessidades inatas do aluno exercendo uma influência duradoura no indivíduo. Deste modo, julga-se poder proporcionar o aumento de literacia artística no aluno, através do encontro com a arte e a estética.

Cogita-se que a aprendizagem em artes visuais é uma conjugação de processos cognitivos, emocionais e corporais e que a condição ideal para a aprendizagem através da obra de arte deve passar por uma motivação de ordem intrínseca. Por conseguinte, o aluno envolve-se no processo para a satisfação das suas necessidades básicas inatas – a designada experiência autotética⁸¹ - em detrimento apenas de motivações extrínsecas e, portanto, recompensas externas tal como a avaliação sob a forma de exames uniformes.

Esta é uma tarefa exigente a nível pessoal, pelo que também a prática pedagógica o deve ser, podendo ser avaliada, por exemplo, pela qualidade da experiência que provoca no aluno, que se pretende que seja uma experiência óptima e uma aprendizagem consolidada e aplicada em outros contextos para além do escolar.

O desenvolvimento desta temática surgiu pela curiosidade em analisar o ensino em artes visuais e perceber os fundamentos propiciadores de uma aprendizagem que seja significativa para o aluno. Ao longo deste percurso diversas questões foram surgindo, tais como: qual o significado da experiência vivida em sala de aula para o aluno? De que forma é que as estratégias pedagógicas implementadas pelos professores contribuem para aprendizagens significativas? Como é que se pode potenciar um clima de motivação intrínseca para que se desenvolva o estado de fluxo da experiência óptima na criação artística em sala de aula?

Esta problemática permitiu formular o plano de trabalho da investigação patente nesta dissertação com base na seguinte questão de partida: quais são os ingredientes a privilegiar na qualidade da experiência para que ela seja significativa? Concretamente, em sala de aula, na disciplina de Desenho A.

De forma a encontrar respostas para estas questões procurou-se evidenciar e interpretar o fenómeno da qualidade da experiência através do estudo empírico em sala de aula.

No que concerne à globalidade da investigação, pretende-se que a discussão de resultados possa contribuir para a interdependência equitativa entre a disciplina (currículo/literacia), o professor (ensinar) e o aluno (aprender) na educação artística, num horizonte

⁸¹ Na experiência autotética o objectivo e a finalidade da tarefa está nela própria.

que demanda que o todo é mais do que a soma das partes para a qualidade do ensino-aprendizagem.

2. Modelo da investigação

Esta investigação parte de uma prática pedagógica intuitiva e empírica, caracterizada por um processo criativo, realizada no agrupamento de escolas Anselmo de Andrade (AAA), em Almada, proporcionada pela prática de ensino supervisionada integrada no Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (MEAVULHT), no ano lectivo 2011/2012. A caracterização do contexto de intervenção, assim como o projecto pedagógico implementado e respectivos objectivos serão apresentados mais adiante neste capítulo.

Diversas dissertações em ciências sociais enquadram-se na designada investigação qualitativa que privilegia, sobretudo, a compreensão do fenómeno no seu ambiente, não tendo como finalidade a generalização dos resultados nem a obtenção de amostras representativas. O processo que alicerça esta pesquisa é essencialmente indutivo, o qual parece ser adequado a um período de crise de identidade como a Contemporaneidade, em que se assiste a profundas mutações de paradigmas.

2.1. Estudo qualitativo

A opção pela pesquisa de natureza qualitativa para esta investigação prende-se com o objecto do estudo em si, conferindo “a profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p.15).

Robert Stake (1995) enuncia as seguintes características que delimitam o campo da investigação qualitativa:

- a) Holística, na medida em que a sua contextualização deve estar bem desenvolvida e orientada para o estudo em particular;
- b) Empírica, uma vez que se baseia no acontecimento presencial, enfatiza elementos observáveis que preferenciam a linguagem natural;
- c) Interpretativa, em que a investigação é realizada com base na intuição, centra-se em elementos relevantes e orienta-se para a interacção investigador-sujeito;
- d) Empática, que tem em consideração a intencionalidade dos participantes, procurando quadros de referência em que os problemas são essencialmente focados na cultura social e o seu relatório resulta numa experiência delegada.

Deste modo, salienta-se o facto de a natureza da investigação qualitativa utilizar a interpretação como método ao longo do processo, guiada pela reflexão crítica e subjectividade de análise, pelo que o assegurar dos resultados advém da correspondência entre os dados registados e os acontecimentos orientados no local do estudo. Quer isto dizer que se por um lado, a natureza de um estudo quantitativo propõe medir, por outro lado, a intenção de um estudo qualitativo é compreender, utilizando para o efeito um estilo narrativo para apoiar tanto o processo de reflexão como a profundidade dos resultados provenientes da observação. Este procedimento reflexivo crítico é orientado sistematicamente por evidências que o fundamentam, conduzidas pelos próprios participantes.

Assim, o modelo seguido nesta investigação baseou-se num projecto de acção que foi adoptando estratégias consoante as necessidades face às situações educativas em concreto. Este projecto encontra-se assente em dois eixos, um estratégico (acção e reflexão) e outro organizativo (planificação e observação), que se relacionam de forma recíproca e conjugada, permitindo a compreensão dos fenómenos da prática educativa:

“Os processos de acção educativa e investigação produzem-se mutuamente, pelo que a investigação acompanha a acção e a acção surge como um dos processos de investigação para a construção de uma compreensão/conhecimento sobre a acção e contextos, sendo este conhecimento reinvestido na própria acção, pois visa a sua regulação/transformação. Trata-se, pois, de um processo de investigação na acção, pela acção e para a acção, onde os próprios actores/autores da acção participam activamente na pesquisa desde a sua fase de concepção até à fase de síntese/formalização” (Caetano, 2004, p.99).

Em última análise, esta metodologia de investigação qualitativa pode assemelhar-se com a definida por António Latorre (2003) na expressão “investigação-acção” a qual, segundo o autor, parece ser adequada ao ensino-aprendizagem, estabelecendo um diálogo simultâneo entre pressupostos teóricos e acção concreta numa “espiral dialéctica”. Esta metodologia assenta num processo cíclico composto pelas seguintes etapas: planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Logo, são aperfeiçoados de modo contínuo os métodos, os dados e a interpretação através da experiência obtida no ciclo anterior.

É de sublinhar, que o investigador/professor neste decurso procura mobilizar diferentes procedimentos, tais como: desenvolver progressivamente uma estratégia em concordância com a acção que seja facilitadora da aprendizagem; aprofundar a realidade empírica implementando um plano de acção; observar e recolher de forma sistemática os efeitos da acção no contexto onde ocorre; reflectir sobre os efeitos com a finalidade de criar estratégias pedagógicas para propostas futuras.

De acordo com o referido, ao longo de toda a investigação, tomaram-se em consideração alguns princípios orientadores, tais como:

- a) Crítica reflexiva, que permite tomar consciência dos procedimentos;
- b) Dialéctica, ao relacionar os elementos que constituem os fenómenos visados;

- c) Colaboração, porque todos os agentes contribuem para a compreensão do fenómeno;
- d) Internalização da teoria e da prática enquanto fases complementares do processo de mudança.

A interacção entre a fundamentação teórica e o trabalho empírico ocorreu de forma horizontal. Os contornos da investigação foram-se definindo e aprofundando à medida que se realizou a recolha sistemática de informação, tendo como objectivos os supracitados e os mencionados por Ricardo Viadel (2005) relativamente à educação artística:

“A investigação em Educação Artística é a actividade que nos leva a conhecer novos caminhos, novas ideias e teorias, e a compreender com maior exactidão e profundidade a aprendizagem e o ensino das artes e da cultura visual. O enfoque distintivo da investigação em Educação Artística é o seu objecto de estudo, na abordagem metodológica que utiliza” (p.224).

Assume-se, portanto, nesta dissertação alguma subjectividade e falta de representatividade estatística inerente à metodologia escolhida, que se baseia na experiência humana para a produção de conhecimento. Contudo, pretende-se tirar partido da mesma como elemento essencial para a consciência sobre a prática pedagógica, visando melhorar a qualidade da experiência do aluno no ensino artístico. Por conseguinte, o principal fruto deste estudo são os argumentos explicativos do fenómeno estudado.

Esclarece-se, por último, que se parte do ambiente natural da sala de aula onde o aluno se insere e mostra-se o processo de trabalho em detrimento da generalização dos resultados obtidos, na medida em que este pode revelar questões pertinentes de análise, para além das estabelecidas *a priori*, encarando-se tal facto como uma mais-valia para o conhecimento e para estudos futuros. Portanto, privilegia-se a análise interpretativa através de uma metodologia exploratória, assegurada pela sinceridade dos participantes que revelaram entusiasmo no processo colaborativo da recolha de dados.

3. Definição do contexto do estudo e da amostra

Segundo Sampieri et al. (2006) a abordagem qualitativa de uma amostra não-probabilística é útil para determinar um modelo de estudo. Neste caso específico está associada a uma “amostra por conveniência ou amostra por critérios”, isto é, são seleccionados os indivíduos de acordo com atributos que ajudam a desenvolver a teoria, na procura de uma representatividade social em detrimento de uma amostra estatística. Lockwood⁸² alega que este tipo de amostra caracteriza-se por “encontrar subamostras de indivíduos e comunidades com condições específicas, com a finalidade de testar se determinadas situações de trabalho conduzem a algumas percepções sobre classes sociais” (Sampieri et al., 2006, p.274).

⁸² Lockwood (1966) in Sampieri, R.; Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.

Em complemento ao supracitado circunscreve-se a amostra em relação à estratégia da investigação, sendo que a unidade de análise, neste caso, é de ordem fenomenológica (Sampieri et al., 2006), na medida em que ao conjunto de indivíduos considerados para estudo é entregue o mesmo enunciado de trabalho, ou seja, todos estão perante a mesma situação. Neste momento, a amostra fica definida em função das características específicas que a mestrandia almeja pesquisar, traduzida no presente estudo, por uma turma de alunos de artes visuais na disciplina de Desenho.

Quivy & Campenhoudt (2008) referem também a conveniência de numa investigação se circunscrever o campo de análise empírica ao espaço, reflectindo sobre os factores sociais, geográficos, e temporais. Este estudo teve em conta esse mesmo contexto, delimitando a amostra segundo os critérios a seguir explicitados.

3.1. Caracterização do Agrupamento Anselmo de Andrade

O estudo empírico foi realizado na Escola Secundária 2+3 Anselmo de Andrade (ESAA), pertencente ao AAA, em Almada, no departamento de expressões, sob orientação do professor cooperante Rui Silveiras, na disciplina de Desenho A do 11º ano de escolaridade do CCHAV, a partir de Dezembro de 2011, e até ao final do 2º período do referido ano lectivo.

3.1.1. História e localização

A ESAA é a sede do AAA, constituído em 2007, abrangendo as freguesias do Pragal e de Almada, do concelho de Almada.

No entanto, as origens da Escola Anselmo de Andrade remontam a 1955, ano em que foi criada a Escola Industrial e Comercial Anselmo de Andrade. Só em 1971, em plena reforma Veiga Simão, nasceu a Escola Técnica Comercial Anselmo de Andrade, autonomizando-se daquela que passou a ser a Escola Técnica Industrial Emídio Navarro. Esta separação levou a que os cursos comerciais passassem para a primeira e os cursos industriais ficassem na segunda.

Inicialmente vocacionada para a formação de pessoal administrativo, com a reforma do ensino secundário ocorrida após a Revolução de 25 de Abril de 1974, tornou-se um lugar de destaque na formação da comunidade educativa almadense, através da diversidade de cursos que passou a oferecer. Instalada provisoriamente em sucessivos edifícios, ocupou as actuais instalações em 1986, dando assim resposta ao crescimento da população escolar local.

A ESAA fica situada numa área densamente urbanizada, predominantemente residencial de construção recente, junto dos principais centros de decisão económica e política a nível local. Esta está ainda provida de excelentes acessibilidades, situando-se num dos principais pontos de passagem de transportes públicos que servem o concelho de Almada, tais como, autocarro e metro de superfície.

3.1.2. Objectivos, princípios e valores do agrupamento

Regulamentado pelo Decreto-Lei n. 75/2008, o Projecto Educativo (PE) é, de acordo com o artigo 9º a):

“O documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Diário da República, I Série — n. 79 — 22 de Abril de 2008, p.2344)⁸³.

Quer isto dizer, que o PE de cada instituição de ensino é um documento orientador da prática educativa, onde são definidas as prioridades de desenvolvimento pedagógico de acordo com a realidade e necessidades concretas da mesma, bem como os caminhos e estratégias para as atingir. Assim, este documento revela ainda a expressão de identidade e de autonomia e, sobretudo, a consciência das vivências pedagógicas da escola.

De acordo com o PE 2009/2013 do AAA (PEA) e com o Projecto de Intervenção (PI) 2009/2013⁸⁴:

“O lema do presente PEA, Acolher, Acompanhar e Integrar para Criar Futuro, visa dar corpo ao conjunto de tarefas necessárias para a construção de uma instituição que permita gerar condições de crescimento integral a todos os jovens que a frequentam bem como oportunidades de desenvolvimento profissional para todos, independentemente da função desempenhada” (PE, 2009/2013, p.2).

Este agrupamento fomenta e constitui-se, ele próprio, numa educação de acordo com determinados valores e princípios, considerados prioritários, tais como a responsabilidade, a cooperação, a autonomia e o empreendedorismo, os quais visam o sucesso integral de todos os alunos, não somente o sucesso escolar, visível nos bons resultados reconhecidos publicamente, mas o pleno sucesso intelectual, pessoal e social.

Para uma formação sólida e integral dos alunos é necessário o empenho de todos os agentes educativos, contribuindo para a melhoria da qualidade educativa e pedagógica. É, por isso, importante numa escola criar um clima favorável ao ensino e à aprendizagem; trabalhar em equipa, para que se estabeleça coerência nas várias disciplinas do currículo do aluno e coerência no seu percurso escolar; trabalhar com a comunidade e discutir conjuntamente princípios e objectivos pedagógicos e regras de convivência escolar. Os objectivos e estratégias estabelecidos pelo agrupamento assentam nestes valores e princípios e estão definidos no PE e no PI.

3.1.3. Valorização e impacto das aprendizagens

O agrupamento investe deliberadamente no ensino em duas áreas-chave: as artes e as ciências, facto que se tem reflectido no percurso dos alunos, quer a nível de prosseguimento de

⁸³ Disponível: <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

⁸⁴ Disponíveis: www.anselmodeandrade.pt

estudos, quer na inserção da vida activa. A escola tem diligenciado para que tal aconteça, promovendo e divulgando iniciativas, projectos e concursos de natureza formativa e cultural, destinados a valorizar a aquisição de saberes.

A título de exemplo, referem-se o atelier de Artes e de Fotografia, o projecto internacional Comenius *Eco-Arte* e *The Future in our Hands*, o projecto de experimentação científica *Daphnia*, peças de teatro, colóquios, as actividades desenvolvidas por via da participação sistemática em diversas iniciativas da autarquia (marchas populares, festa de carnaval, festa verde, hortas pedagógicas, entre outras), contribuindo para a dinamização cultural do concelho de Almada, nomeadamente no que respeita às artes plásticas e às artes performativas. Outro dos exemplos mais expressivos desta colaboração é a exposição *Ver de Fazer*, uma mostra que reúne trabalhos das diversas áreas das artes plásticas realizados por alunos de artes visuais do ensino secundário, por ex-alunos que seguiram o ensino superior artístico e por professores, apresentando este ano a sua 16ª edição consecutiva na Oficina da Cultura (espaço da Câmara Municipal de Almada). De realçar ainda a participação no concurso distrital *Kids Guernica* que já valeu dois primeiros prémios a grupos de alunos do agrupamento, estando ambas as telas vencedoras expostas em paredes exteriores de edifícios da escola sede. O agrupamento dinamiza também, no final de cada ano lectivo, a *Feira de Projectos*, em que são apresentados os trabalhos que os alunos de todos os ciclos de ensino produziram nesse ano, no âmbito das várias disciplinas, através de exposições, peças de teatro e produções musicais.

O esforço académico é reconhecido através do *Prémio Anselmo de Andrade*, organizado pelo departamento de expressões, transversal a diversas áreas (prémio literário, prémio artístico, prémio científico) e pela atribuição de diplomas do quadro de excelência entregues nas comemorações do aniversário da escola.

Por último, a visibilidade de toda esta dinâmica está patente no *Jornal Anselmo* (também com uma versão on-line), que é um importante veículo de divulgação e consolidação das actividades realizadas.

Os vários elementos da comunidade educativa destacam como aspectos positivos a abertura do agrupamento ao exterior, a qualidade e a exigência do ensino e a disponibilidade dos docentes. A maioria dos alunos e respectivos encarregados de educação têm expectativas elevadas, orientadas para a continuação dos estudos, sentindo os docentes que as aprendizagens são valorizadas.

3.2. Caracterização da turma

3.2.1. Âmbito geral

A turma D do 11º ano de escolaridade do CCHAV constitui a amostra deste estudo, a qual é composta por vinte e três alunos, sendo sete do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dezasseis e os vinte anos. Esta é uma turma bastante homogénea, em que todos os seus elementos são provenientes da mesma realidade sociocultural, sendo que a principal diferença revela-se no nível económico das respectivas famílias.

Todos os alunos transitaram para o 12º ano de escolaridade com um aproveitamento geral satisfatório. Os níveis registados nas disciplinas práticas foram considerados bons, tendo os alunos revelado, em geral, menores dificuldades nas disciplinas práticas do que nas disciplinas teóricas. Esta tendência também se verificou na disciplina de Desenho A.

O clima de competitividade é notório, existindo alunos com elevadas expectativas e um nível de aproveitamento acima da média, tendo inclusive duas alunas entrado para o quadro de excelência. Contudo, é de salientar o forte espírito de interajuda, solidariedade e de companheirismo entre os alunos. Na generalidade, os professores em conselho de turma consideraram que o ambiente entre alunos e professores é bom e que esta é uma turma de alunos trabalhadores e empenhados.

Em termos de comportamento a maioria dos professores considera esta turma com nível bom, não se registando ocorrências disciplinares, ainda que seja uma turma faladora, mas muito activa e simpática, não sendo, portanto, difícil manter o ambiente propício para leccionar.

No que concerne aos traços de personalidade, os alunos de forma geral são bastante extrovertidos, apesar de alguns não possuírem ainda uma personalidade sólida e definida. Consequentemente, a disciplina de Desenho A, através do desenvolvimento das competências inerentes ao seu currículo, pode constituir uma mais-valia para a crescente formulação destas personalidades. Este é um dos aspectos chave trabalhados no projecto pedagógico apresentado nesta investigação, ou seja, o desenvolvimento dos alunos a partir da criação de ideias próprias e da formulação de um olhar crítico e reflexivo sobre o mundo que os rodeia, visando a construção de uma identidade pessoal.

3.2.2. Na disciplina de Desenho A

Na disciplina de Desenho A, a turma encontra-se dividida em dois turnos sendo que o primeiro turno contempla treze alunos e o segundo turno é constituído por dez alunos, permitindo um acompanhamento individualizado dos trabalhos. Verifica-se, relativamente à separação de turnos, que o primeiro apresenta níveis de motivação para a disciplina mais elevados do que o segundo.

O trabalho realizado pelos alunos, durante a observação de aulas da docente estagiária, implicou duas dimensões distintas: a dimensão técnica e a dimensão conceptual. Em relação à primeira os alunos desenvolveram uma técnica mista considerando os materiais actuates utilizados nos trabalhos anteriores, tais como: grafite, lápis de cor, pastel de óleo e tinta-da-china. Os alunos tiveram que fazer escolhas e tomar decisões referentes ao suporte e aos materiais actuates a utilizar. No que concerne à dimensão conceptual, foi estabelecido um tema pelo professor da disciplina – *Ser Humano* – em que o aluno teve que criar um discurso e conteúdo, apelando à sua criatividade, sendo este o primeiro trabalho do género. Os alunos realizaram também uma memória descritiva, justificando a intencionalidade conceptual.

A observação de aulas permitiu verificar que esta turma é constituída por um grupo de alunos tendencialmente bom em termos técnico do desenho e da representação, e por outro grupo que apresenta um desenho pouco expressivo e estereotipado. Ambos os grupos revelam dificuldades relativamente ao desenvolvimento de um ambiente conceptual, ou seja, a nível da criatividade e, em termos gerais, o pensamento crítico é pouco acentuado.

Os alunos interagiram uns com os outros na consecução das actividades propostas em sala de aula, trocando ideias, falando das suas vivências e discutindo gostos pessoais, o que permitiu darem-se a conhecer.

Para a conceptualização do projecto pedagógico a incrementar com a turma, os aspectos previamente referidos foram tidos em conta pela docente, no sentido de proporcionar crescentes desafios, referentes aos objectivos e metas a atingir pelos alunos.

4. Projecto pedagógico implementado

A unidade didáctica, agilizada durante o 2º período, procurou articular os conteúdos programáticos definidos pelo ME para este nível de escolaridade, com os interesses dos alunos. Para tal, a observação de aulas na fase inicial foi peremptória, na medida em que permitiu conhecer os alunos e realizar a avaliação diagnóstica. As estratégias implementadas deram seguimento ao trabalho desenvolvido pelo professor da disciplina aumentando o nível de dificuldade. Deste modo, existiu a preocupação de elaborar uma planificação tendo em conta os conhecimentos anteriormente adquiridos pelos alunos (Apêndice I), que conjugasse o conhecimento de uma nova técnica com o desenvolvimento de um novo conceito (Apêndice II).

Ao longo da prática pedagógica foram implementadas estratégias de motivação, quer pelas actividades propostas quer pelo ambiente vivido em sala de aula, sendo a preocupação da docente causar desafios crescentes a partir de situações-problema, despertando a curiosidade dos alunos. Esta metodologia aposta numa aprendizagem que privilegia a experiência do indivíduo autónomo e o errar sem prejuízo estimulando o ser observador e o sentido crítico, visando deste

modo uma aprendizagem para o desenvolvimento de literacia artística/estética e crescimento do ser humano integral.

A unidade didáctica de carácter projectual proposta aos discentes contemplou três fases de trabalho, as quais tiveram como objectivo predominante o domínio de um material actuante mas também a criatividade, a expressividade, o gesto, o impulso, a intuição, a liberdade, a tomada de decisão, a sensibilidade cromática, entre outros. A unidade didáctica foi sofrendo alterações de forma a articular as metas estabelecidos com o *feedback* dos alunos, mantendo sempre o tema do projecto – *Identidade(s)* – que propunha a reflexão da identidade do aluno expressa através da obra de arte.

Assim, o leccionamento desta unidade didáctica assentou nos seguintes pressupostos:

- a) Motivar o aluno para o gosto e consequente estudo das artes visuais enquanto área de conhecimento, procurando desenvolver a sua sensibilidade, sentido crítico e compreensão do mundo e sociedade onde está integrado;
- b) Contribuir para a formação de atitudes e valores do aluno, onde existam como metas principais a confiança e a autonomia;
- c) Fomentar o gosto pela experimentação, essencial para a estruturação do pensamento, aceitando o erro como fase de um processo em evolução;
- d) Procurar adequar o mais possível o programa da disciplina a nível da aprendizagem da turma, diversificando e implementando métodos pedagógicos e estratégias diferenciadas para motivar os alunos;
- e) Contribuir sempre para que a relação com os alunos se baseasse no trabalho, na interajuda, no rigor e na disciplina e que o maior ou menor grau de empatia desenvolvido não influenciasse esse mesmo relacionamento nem o carácter isento que deve presidir a qualquer momento da avaliação.

4.1. O projecto no contexto da disciplina de Desenho A

O projecto pedagógico implementado em sala de aula foi elaborado com adequação ao programa da disciplina de Desenho A, estabelecido pelo ME e pelo departamento de expressões da ESAA, no que concerne aos conteúdos programáticos, finalidades, objectivos gerais, competências a desenvolver pelos alunos e critérios de avaliação.

O programa do ME para a disciplina de Desenho A é bastante vasto e abrangente. De acordo com os seus autores, foi “elaborado dentro de princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade” (ME, 2001, p.5). O professor tem a possibilidade de gerir autonomamente os conteúdos a leccionar, criando unidades de trabalho variadas que permitam a experimentação de diferentes técnicas e materiais, e o desenvolvimento das competências essenciais aos alunos de artes visuais do ensino secundário. Esta flexibilidade permite a

elaboração de actividades educacionais artísticas em consonância com as expectativas dos alunos, contribuindo para as suas motivações e exaltação das suas capacidades, e não apenas direccionadas para um padrão académico de avaliação. Deste modo, pode-se desenvolver uma pedagogia diferenciada, adequada ao grupo de discentes, que conduza à satisfação das necessidades básicas do indivíduo e ao integral desenvolvimento de cada um.

Seguindo estes princípios, a unidade didáctica leccionada, articulada numa planificação flexível, teve em conta os interesses e expectativas dos alunos relativamente à disciplina, nomeadamente, em relação às técnicas e materiais que gostariam de experimentar. Assim, as decisões tomadas acerca do projecto dinamizado aliaram, por um lado, o facto de a docente ter formação académica em Artes Plásticas na variante de Pintura e a grande maioria dos alunos desconhecerem o material actuante em causa – tinta acrílica –; e, por outro lado, a continuidade e aprofundamento do ambiente conceptual trabalhado anteriormente, seguindo a lógica do geral para o particular, ou seja do *Ser Humano* para a *Identidade(s)*. Nesta perspectiva, também os alunos, em certa parte, tiveram uma palavra a dizer na construção do currículo, factor que potenciou *a priori* a motivação dos mesmos. Para além disso, os alunos estão numa fase da adolescência em que é importante estimular a procura de uma linguagem própria e de uma identidade pessoal, reflectida na criação da obra de arte.

Neste sentido, cabe ao professor questionar cada vez mais se os conteúdos leccionados, as actividades desenvolvidas, as estratégias e metodologias aplicadas, e a aprendizagem realizada pelos alunos serão os mais ajustados tendo em conta factores determinantes para a educação artística, tais como, a motivação, a superação de desafios, a promoção da criatividade, o desenvolvimento de capacidades técnicas em termos de desenho e a resolução de situações-problemas. Posto isto, a discussão e reflexão destes temas torna-se de extrema importância no ensino artístico, para que a formação ministrada não cristalize em fórmulas repetitivas, pouco inovadoras, e possa contribuir para a experiência óptima na criação artística e aprendizagens relevantes.

4.2. Fases da implementação do projecto

Ficou patente até ao presente momento, que o projecto pedagógico dinamizado em sala de aula avista a experimentação, o errar sem prejuízo, a procura e descoberta de soluções técnicas e conceptuais, para o percurso de construção individual do aluno.

De modo a dar resposta a estes aspectos procurou-se criar um projecto desafiante para os alunos, materializado na proposta de trabalho nº5 intitulada *Projecto Identidade(s)*. Este define-se pela execução de um projecto artístico, que abrange as etapas do processo criativo, contemplando o desenvolvimento de duas dimensões distintas:

- a) A dimensão técnica – tinta acrílica: domínio de um novo material actuante e opção de suporte de trabalho;
- b) A dimensão conceptual – *Identidade(s)*: intencionalidade do discurso e conteúdo criativo.

O *Projecto Identidade(s)* seguiu uma metodologia de carácter projectual, desenvolvida ao longo de dois meses, em contraponto com os habituais exercícios estanques de carácter tecnicista a nível do desenho, apresentado em três fases distintas:

- a) 1ª Fase: Reflexão – *Mind map*
- b) 2ª Fase: Experimentação – Fragmento criativo
- c) 3ª Fase: Criação de obra de arte – Criação *Identidade(s)*

Procurou-se também abarcar uma diversidade de conteúdos a ministrar, estabelecendo interdisciplinaridade com outras disciplinas, designadamente:

- a) Português: a razão desta escolha está relacionada com o plano curricular da própria disciplina, em que um dos conteúdos é a leitura literária que pressupõe o sentido e a interpretação de um texto;
- b) História da Cultura e das Artes: a escolha desta disciplina assenta em três razões fundamentais; por um lado, o estudo de movimentos artísticos modernos e a sua relação directa com a sociedade envolvente; por outro lado, a compreensão da obra de arte como resultado quer do contexto social, quer da identidade individual do artista que a criou; e, conseqüentemente, a relação entre passado, presente e futuro. Aqui necessariamente realizou-se a reflexão acerca da identidade da obra de arte.

O referido projecto visou desenvolver as capacidades dos alunos para a resolução de situações-problema através da descoberta autónoma de novas soluções técnicas e conceptuais. Pretende-se a exploração de novas técnicas, procedimentos e materiais, o desenvolvimento da criatividade, a obtenção de uma cultura visual mais abrangente, o desenvolvimento da capacidade de observar e de comunicar, bem como a capacidade crítica e a formulação de juízos próprios, contribuindo deste modo para alguns aspectos primordiais: desenvolvimento da literacia artística, consolidação e construção de um pensamento assente em ideias próprias e desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

Procurou-se proporcionar aos alunos um processo de aprendizagem dinâmico, recorrendo, por um lado, à discussão em grupo e partilha colectiva de ideias e, por outro lado, ao acompanhamento individual e personalizado do aluno. Foi ainda entregue aos alunos no início de cada etapa de trabalho, em suporte papel, a descrição da fase de trabalho a desenvolver, os

critérios e descritores de avaliação elaborados com base nas provas e exames fornecidos pelo site do Gabinete de Avaliação Educacional (GAV)⁸⁵.

As fases de trabalho criadas correspondem ao projecto de acção que serviu de base ao modelo da investigação, pelo que se apresentam seguidamente os objectivos de cada uma delas seguindo a orientação da metodologia de investigação escolhida, por um lado organizativa e, por outro lado, estratégica que se relacionam de forma recíproca e conjugada. De forma a compreender o encadeamento das fases desenvolvidas no *Projecto Identidade(s)*, tendo em conta os seus objectivos e finalidade, esquematiza-se num quadro as seguintes etapas por fase de trabalho: planificação, acção, observação e reflexão. Neste procedimento foram aperfeiçoados, de modo contínuo, as estratégias da docente através da interpretação feita pela experiência obtida na fase anterior.

4.2.1. Reflexão – *Mind map*

A primeira fase do *Projecto Identidade(s)* (cf. Quadro 3) foi dedicada à reflexão, organização e evolução de ideias do aluno acerca das questões de partida: quem sou eu? (descrever as características psicológicas que influenciaram a escolha do fragmento); o que tem a obra de arte de mim? (reflectir acerca do que a imagem sugere relativamente à composição na folha, cor, expressão, sensações, etc). Este processo foi materializado sob a forma de um *mind map*, numa cartolina fornecida pela docente em formato quadrado pequeno.

Os objectivos desta fase de trabalho são os seguintes:

- a) Aplicação do conceito e reflexão de ideias: entendimento do conceito (organização conceptual) e exploração de diferentes ideias (criatividade);
- b) Composição gráfica e a sua qualidade: criação de uma estrutura e organização espacial no suporte de papel;
- c) Comunicação e expressividade: capacidade de comunicar visualmente, aliando a palavra e o desenho;
- d) Autonomia: autonomia do aluno e superação de obstáculos.

Pretendia-se que o aluno organizasse ideias reflectindo sobre a situação dada pela docente, ou seja, um fragmento de uma obra de arte escolhido pelo aluno de forma intuitiva e identitária, com vista a uma selecção consciente, a nível da composição, estrutura e relação cromática, para aplicar na fase seguinte.

⁸⁵ Disponível: www.gave.min-edu.pt

Fase 1 do projecto de acção: Reflexão

PLANIFICAÇÃO __Parte-se da observação de aulas, após verificada a necessidade de ajudar os alunos a conceptualizar. Pretende-se que o aluno comece por esquematizar conceitos chave, procedendo à reflexão de forma a agilizar a segunda fase do projecto: experimentação do material actuante e desenvolvimento conceptual a partir de uma imagem.

ACÇÃO __Introdução do projecto recorrendo ao auxílio de um powerpoint que revela o novo material actuante e a sua aplicabilidade mostrando algumas obras de arte realizadas com o mesmo, a partir de autores tais como: Paula Rego, Jean-Michel Basquiat, Keith Haring.

__Seguidamente o aluno escolhe, em silêncio, e de forma intuitiva e identitária, um fragmento de uma obra de arte de entre vários que foram previamente seleccionados pela docente e que se encontram dispostos numa mesa e numerados no verso.

__Apresenta-se um vídeo realizado pela docente que reflecte o tema da identidade levantando as seguintes questões: quem sou eu? O que tem a obra de arte de mim? Quem sou eu na sociedade?

__Apresenta-se o conceito da identidade na vertente cultural, social, individual e da obra de arte recorrendo novamente ao powerpoint apresentando obras de arte de diversos tipos e artistas, tais como: Joana Vasconcelos, Blu Blu, Barbara Kruger, Henri de Toulouse-Lautrec, Cindy Sherman, Fabrice Hybert, Gilbert & George, Egon Schiele, Helena Almeida, Frida Kahlo, entre outros.

__Apresenta-se por fim, as três fases do projecto a desenvolver em que a primeira será dedicada à reflexão do fragmento escolhido; a segunda à experimentação da tinta acrílica a partir do mesmo fragmento e a terceira corresponderá à criação de uma obra de arte identitária.

__Procede-se à explicação da primeira fase, em que o aluno cria um *mind map* (apresentam-se exemplos), tendo como referencia o fragmento escolhido, procurando responder às questões: quem sou eu? O que tem a obra de arte de mim? Pretende-se que o aluno esquematize ideias no *mind map* com a finalidade de desenvolver um desenho/pintura que integre o fragmento onde irá experimentar as potencialidades da tinta acrílica.

__Realização do *mind map*.

OBSERVAÇÃO __Acompanhamento individual dos alunos estabelecendo permanente *feedback*, reforçando os objectivos do trabalho, a finalidade e esclarecendo dúvidas. Notas escritas e registo audiovisual.

REFLEXÃO __A abordagem sob a forma de questões para a esquematização dos conceitos e das potencialidades de criação na fase seguinte revela-se uma grande ajuda. Verifica-se alguma falta de confiança, talvez por os alunos nunca terem realizado um *mind map*. Surgiram dúvidas acerca do modo de o fazer. É notório o empenho para superar as dificuldades em estruturar ideias através de conceitos.

__As obras de arte que servem de mote para os fragmentos só serão mostradas no final do desenvolvimento da segunda fase, fomentando assim um clima de curiosidade e expectativa.

__Fase seguinte: liberdade para a experimentação dos materiais e desenvolvimento da criatividade a partir da imagem visual escolhido pelo aluno.

Quadro 3 – Articulação da primeira fase do projecto pedagógico

Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos na fase 1 – *mind map*

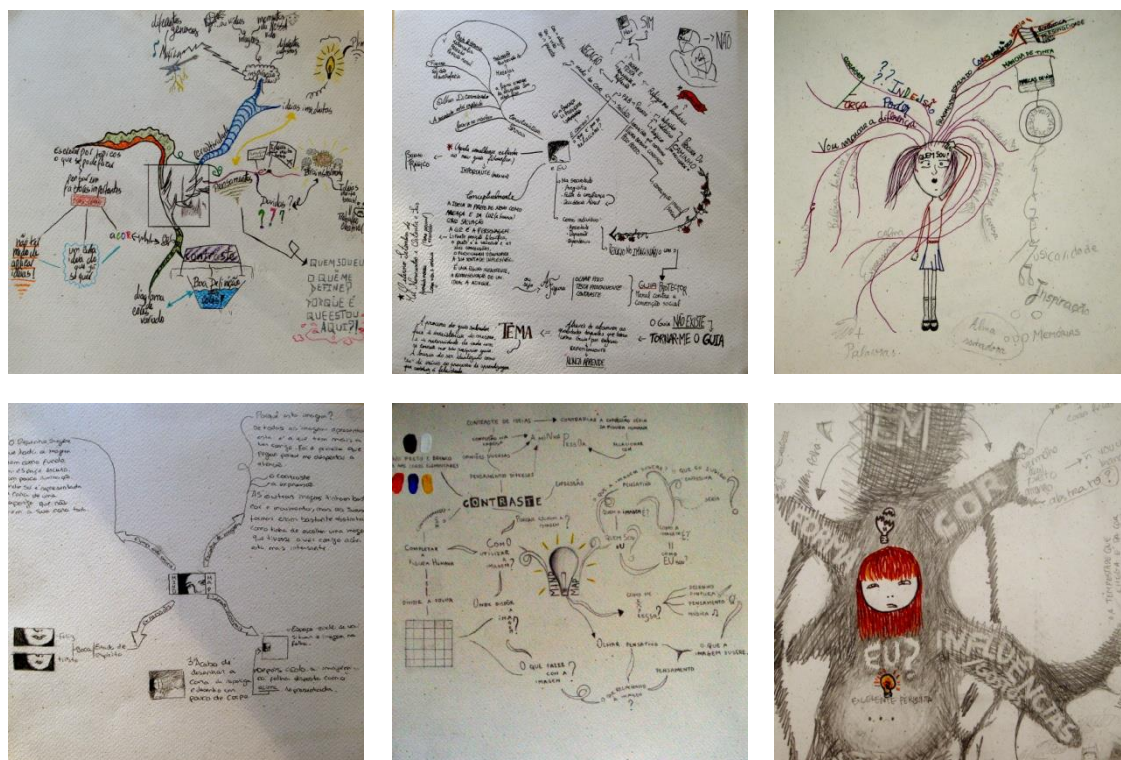


Figura 3 – Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos na fase 1 – *mind map*

4.2.2. Experimentação – Fragmento criativo

Esta fase do projecto (cf. Quadro 4) corresponde ao desenvolvimento de dois fragmentos escolhidos pelo aluno, de entre um conjunto fornecido pela docente (o primeiro fragmento escolhido foi trabalhado na fase anterior – *mind map*), tanto a nível do desenho e da composição, como da componente cromática, variando o tipo de suporte para actuação: cartolina de fundo branco e cartolina de fundo preto, fornecidas pela docente em formato quadrado pequeno.

Os objectivos desta fase de trabalho são os seguintes:

- Experimentação diversa do meio actuante: aplicar diversidade de soluções técnicas e soluções adequadas;
- Composição: desenvolver dinâmica da composição e ocupação do espaço na folha;
- Valor cromático: equilíbrio cromático da composição e capacidade de desenvolver paletas cromáticas a partir das cores primárias;
- Criatividade e interpretação do fragmento: criar lógica e dar continuidade ao fragmento escolhido.

Pretende-se que o aluno crie uma composição original a partir de um referente visual dado, mas por si escolhido, explorando diferentes suportes, técnicas e a diversidade de aplicação

do meio actuante (tinta acrílica). Uma das restrições criadas deve-se ao desenvolvimento de paletas cromáticas a partir de cores primárias, para além do formato e suporte de trabalho.

Só após o desenvolvimento de ambos os fragmentos foram reveladas as obras originais de partida. Para tal, todos os trabalhos foram expostos na parede e em conjunto foi-se descobrindo a quem pertencia cada um dos fragmentos das obras originais. A surpresa foi grande, uma vez que todos eles partiram de retratos criados pelo Andy Warhol.

Fase 2 do projecto de acção: Experimentação	
PLANIFICAÇÃO	__ A principal tarefa da segunda fase foi fomentar a autonomia criativa do aluno, reforçando que seria um momento de liberdade criativa e de experimentação, em que poderia errar sem prejuízo, de forma a conquistar a autoconfiança. Por sua vez, esta fase pretendia que os alunos desenvolvessem competências a nível da técnica e da interpretação criativa do referente visual. __ A reflexão acerca do primeiro fragmento trabalhado no <i>mind map</i> agilizou o processo criativo. Para o segundo fragmento dispensou-se este procedimento uma vez que os alunos já estavam mais inteirados do processo e descontraídos.
ACÇÃO	__ Realização do primeiro fragmento: desenvolvimento criativo e experimentação de materiais utilizando um suporte branco. __ Repetiu-se a estratégia para a escolha do segundo fragmento, sendo que, agora os alunos já conheciam o propósito do trabalho, o que tornou a sua escolha menos intuitiva e mais consciente acerca do que teriam que desenvolver. __ Realização do segundo fragmento: seguiu-se o mesmo procedimento do primeiro fragmento, mas utilizando um suporte preto, dispensando a realização do <i>mind map</i>. __ Após o desenvolvimento dos fragmentos foram reveladas as obras originais de partida. Para tal, todos os trabalhos foram expostos na parede e em conjunto foi-se descobrindo com o recurso ao powerpoint a quem pertencia cada um dos fragmentos das obras originais. A surpresa foi grande, uma vez que todos eles partiram de retratos criados pelo Andy Warhol.
OBSERVAÇÃO	__ Acompanhamento individual dos alunos estabelecendo permanente <i>feedback</i>, reforçando os objectivos do trabalho, a finalidade e esclarecendo dúvidas. Notas escritas e registo audiovisual.
REFLEXÃO	__ Os alunos foram progressivamente libertando-se na experimentação recuperando autonomia e revelando desenvolvimento de competências com os materiais. Fomentou-se a curiosidade acerca das obras de arte originais e os alunos apreciaram a diversidade e originalidade dos trabalhos criados, tendo em conta que as obras de arte de partida eram todas do mesmo autor e todas retratos. __ Manteve-se a curiosidade relativamente à terceira fase fomentando-se o desafio, uma vez que teriam que criar uma obra de arte a partir dos materiais que tinham estado a experimentar, sendo que a dimensão do suporte seria maior, embora mantendo o formato quadrado. A interrupção lectiva para o Carnaval gerou ainda mais expectativa acerca da terceira fase do projecto. Neste sentido, também a docente se sentiu desafiada a proporcionar algo crescente aos alunos, tendo em conta os conhecimentos adquiridos pelos alunos nesta fase de trabalho. __ Fase seguinte: aplicar os materiais experimentados nesta fase e desenvolver uma pintura em suporte maior, que corresponda à criação de uma obra de arte identitária.

Quadro 4 – Articulação da segunda fase do projecto pedagógico

Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos na fase 2 – fragmento criativo



Figura 4 – Registo fotográfico do processo de trabalho realizado pelos alunos na fase 2 – fragmento criativo

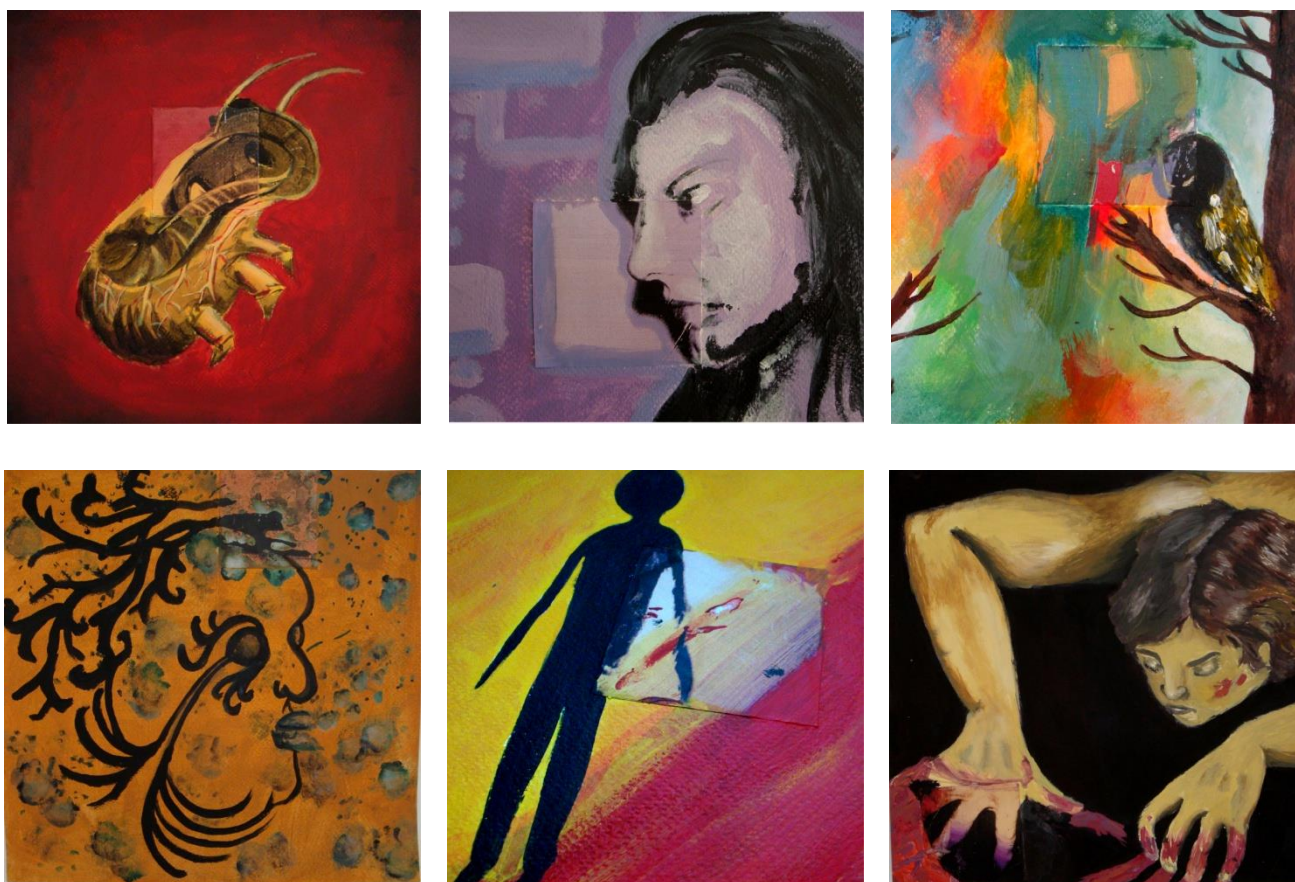


Figura 5 – Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos na fase 2 – fragmento criativo, suporte branco



Figura 6 – Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos na fase 2 – fragmento criativo, suporte preto

4.2.3. Criação de obra de arte – Criação *identidade(s)*

A terceira fase do projecto (cf. Quadro 5) corresponde à criação de uma pintura, utilizando tinta acrílica, a partir da interpretação do conto de Honoré de Balzac *A Obra-prima Desconhecida*, em que o aluno teve que criar o quadro do velho mestre pintor, Frenohfer, o qual dedicara dez anos a representar a sua amada Catherine Lescault, reflectindo deste modo a identidade de cada um. O suporte foi escolhido pelo aluno (madeira, cartolina, tela), embora obrigasse ao formato quadrado com dimensão mínima de 50cm x 50cm e dimensão máxima de 70cm x 70cm.

Os objectivos desta fase de trabalho são os seguintes:

- a) Domínio dos materiais e instrumentos | meio actuante – tinta acrílica:
 - Expressividade: forma como o aluno se relaciona com os materiais;

- Soluções técnicas: domínio das técnicas utilizadas e adequação de soluções encontradas.
- b) Domínio de processos de estruturação e organização formal, cromática e dinâmica:
 - Composição espacial (enquadramento das formas): dinâmica da composição e enquadramento no suporte;
 - Composição cromática (claro-escuro, mancha): relação entre os valores cromáticos e equilíbrio visual da composição.
- c) Capacidade de interpretar conceptualmente, de forma crítica e autónoma:
 - Ambiente conceptual: autonomia e resposta criativa ao desafio conceptual colocado.

Pretende-se que o aluno aperfeiçoe o domínio do material actuante, desenvolva a aplicação da cor procurando equilíbrio visual e utilizando diferentes métodos, aplique os princípios da composição e estruturação na linguagem plástica, interprete e desenvolva conceptualmente um referente dado, desta vez uma obra literária.

Fase 3 do projecto de acção: Criação artística	
PLANIFICAÇÃO	__ Passou-se da interpretação de imagens visuais para a interpretação de uma obra literária que reflecte a condição do artista, do processo criativo e da experiência estética, numa época de transição na pintura e procura de identidade. Pretende-se que o aluno reflecta acerca de padrões estéticos e que procure a sua expressividade individual.
ACÇÃO	__ Após a leitura do conto, discutem-se as principais ideias em grupo. Com recurso ao powerpoint apresentam-se os personagens retratados no conto correspondentes a proeminentes pintores do século XVI e XVII, exemplificando as obras de arte da época, revisitando a pintura do alto Renascimento, Maneirismo, Barroco, para seguidamente se introduzir a pintura a partir do século XX. __ Realização de uma obra de arte a partir da interpretação do conto. __ Durante a avaliação, os alunos expõem, oralmente para os docentes e a turma, a adequação do ambiente conceptual criado e retratado no seu quadro com a interpretação e leitura do referente dado: “<i>Obra prima-desconhecida</i>” de Honoré de Balzac.
OBSERVAÇÃO	__ Acompanhamento individual dos alunos estabelecendo permanente <i>feedback</i> , reforçando os objectivos do trabalho, a finalidade e esclarecendo dúvidas. Notas escritas e registo audiovisual.
REFLEXÃO	__ Os alunos contrariamente ao esperado reagiram com agrado à leitura do conto e demonstram empenho nas suas criações artísticas embora revelem dificuldade em chegar à ideia final. A explicação conceptual da obra criada também foi por vezes limitada e frágil. __ Fase seguinte: passado um ano analisar-se-á a qualidade da experiência vivida pelos alunos através da realização de entrevistas individuais.

Quadro 5 – Articulação da terceira fase do projecto pedagógico

Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos na fase 3 – criação *Identidade(s)*



Figura 7 – Registo fotográfico do processo de trabalho realizado pelos alunos na fase 3 – criação artística

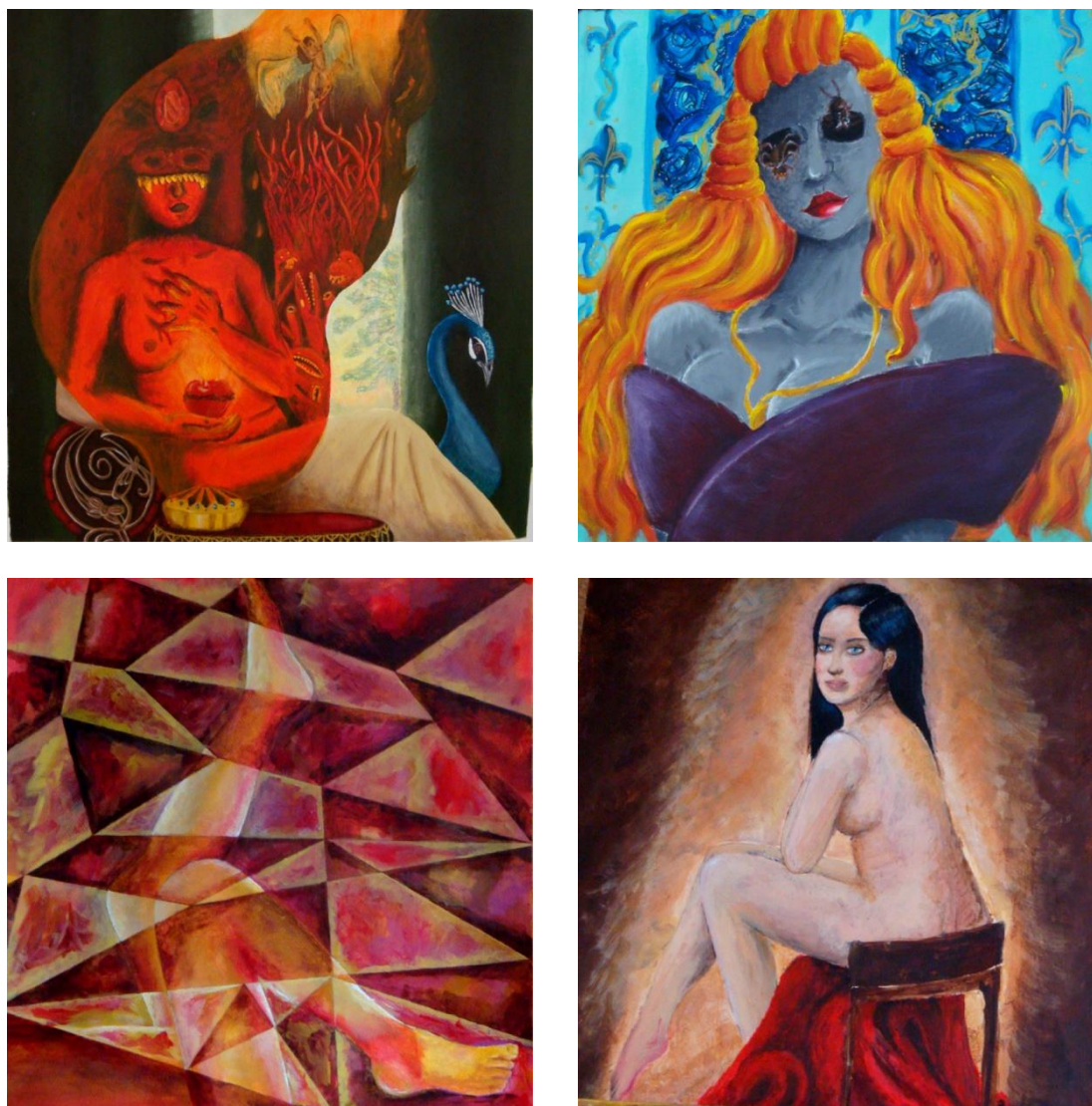


Figura 8 – Registo fotográfico dos trabalhos realizados pelos alunos na fase 3 – criação *Identidade(s)*

5. Métodos, técnicas e instrumentos para a recolha de dados

Para a realização da recolha de dados foram criados alguns instrumentos de trabalho, tanto de observação directa como indirecta, os quais revelaram pertinência e adequação na globalidade da pesquisa.

5.1. Observação directa

A observação directa foi fundamental, permitindo, por um lado, conhecer os alunos e realizar uma avaliação diagnóstica, que contribuiu para a elaboração da proposta de trabalho. Por outro lado, possibilitou desenvolver estratégias tendo em consideração os conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos, particularmente na disciplina de Desenho A do corrente ano lectivo, mas também relativos ao ensino secundário. Este procedimento revelou-se pertinente ao propiciar um aumento de dificuldade nas actividades propostas, suscitando desafios aos alunos, e para estabelecer uma relação de proximidade interpessoal com a turma. Neste sentido, também o diálogo com o professor cooperante Rui Silveiras, a participação em reuniões do departamento e da direcção de turma possibilitaram a integração do contexto para a definição da amostra em estudo e consequente elaboração de estratégias por parte da docente.

Ao longo da prática pedagógica para corroborar a observação da docente procedeu-se ao registo fotográfico e audiovisual do ambiente vivido em sala de aula e do processo evolutivo dos trabalhos realizados pelos alunos.

Nesta fase procedeu-se ainda à recolha de dois momentos particulares:

- a) Registo audiovisual em contexto de avaliação do testemunho dos alunos acerca da justificação conceptual e escolhas intencionais na realização da última fase de trabalho – criação da obra de arte identitária. Foi revisitado todo o processo de criação da obra de arte e discutidas as opções técnicas e escolhas da composição com os professores e colegas de turma (Anexo I);
- b) Registo por escrito, de forma anónima e totalmente livre, da análise dos alunos ao desempenho da docente. Foi solicitado, se possível, que essa apreciação se realizasse através do registo de um desenho. Alguns alunos participaram de forma escrita, através de um *mind map* ou desenho, outros não realizaram qualquer apreciação (Anexo II).

Sublinha-se que a avaliação do último trabalho foi realizada em diálogo com o aluno e com a participação da turma. Privilegiou-se esta situação por considerar fundamental a opinião e consciência dos alunos sobre o próprio trabalho para a sua evolução e aprendizagem. Este procedimento não se verificou nas fases de trabalho anteriores apenas por falta de disponibilidade de calendário escolar.

Contudo, os dados recolhidos por este tipo de observação não constituem o foco de análise desta dissertação. Ainda que sejam considerados, apenas reforçam pontualmente e, quando necessário, a recolha de dados realizada pela observação indirecta que decorreu um ano após a observação directa. Deste modo, pretendeu-se garantir alguns momentos da vivência empírica, contrapondo com a memória e a consciência dos alunos após o tempo definido, consideradas relevantes para a maturação da experiência vivida.

5.2. Observação indirecta

Como metodologia de observação indirecta optou-se pela realização de uma entrevista estruturada definida por um conjunto de perguntas de resposta livre e aberta, apresentadas e ordenadas de igual forma a todos os entrevistados.

Esta escolha deveu-se essencialmente ao tipo de população do estudo, à representatividade da amostra e ao tipo de dados pretendidos. Para além disso, privilegiou-se o facto de este ser um instrumento facilitador da comunicação e interacção humana que permite a análise profunda dos elementos recolhidos e que é flexível relativamente à recolha de testemunhos e às interpretações dos interlocutores.

Neste sentido, considerou-se que o método mais eficaz seria a entrevista individual estruturada de resposta aberta, tendo em conta a natureza dos dados a recolher, procurando manter a particularidade dos intervenientes da dialéctica educativa: investigadora/professora e alunos do 11ºD da disciplina de Desenho A na ESAA, em Almada, no ano lectivo 2011/2012.

Com o intuito de garantir a adequação da entrevista ao estudo procedeu-se à concepção do guião da entrevista e a uma fase de teste da mesma de forma a analisar, corrigir e eliminar lacunas antes da sua aplicação efectiva, tal como sugerido por Quivy & Campenhoudt (2008). Após a recolha da informação procedeu-se às alterações consideradas necessárias, elaborando-se a versão final da entrevista (Apêndice III). A aplicação da entrevista, tanto em fase de teste como na última fase de recolha de dados, foi documentada em formato audiovisual e as respostas dos entrevistados foram posteriormente transcritas.

Essa entrevista foi realizada um ano após a implementação das estratégias pedagógicas por se pretender recuperar a memória da experiência vivida na unidade didáctica, e verificar como os alunos reflectem sobre o impulso que lhes foi dado em sala de aula, ou seja, analisar a sua actual consciência sobre a experiência vivida após a assimilação de mais experiências pedagógicas. Deste modo, a intencionalidade temporal torna-se fundamental.

A entrevista é composta por vinte e quatro perguntas, concebidas com uma ordem lógica, sequencial, ou seja, não existe uma separação formal dos temas específicos em estudo mas sim um aprofundamento da memória do aluno, partindo do geral para o particular. Algumas dessas

perguntas têm apenas a função de confirmar a tendência da resposta, assegurando a sua veracidade e consequente validação.

Para a aplicação das entrevistas foram ainda tomadas algumas diligências, de carácter formal, que se apresentam seguidamente:

- a) Pedido de autorização e validação por parte da Direcção Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) para aplicação de entrevista académica em meio escolar inserida na dissertação da mestranda, tendo sido facultado para análise diverso material explicativo do estudo (Anexo III);
- b) Solicitação de autorização à direcção da ESAA, para a realização de entrevistas individuais aos alunos do 12º de escolaridade, turma D, do CCHV (Apêndice IV);
- c) Solicitação de autorização aos encarregados de educação dos alunos menores de 18 anos para a realização de entrevistas individuais aos seus educandos (Apêndice V);
- d) Solicitação de autorização à professora Dora Ponte para a aplicação das entrevistas aos alunos no horário da disciplina de Desenho A, em sala de aula.

Após a validação das autorizações solicitadas, a entrevista decorreu no ambiente escolar dos alunos, no gabinete da sala de aula de Desenho A, onde estiveram presentes apenas o entrevistador e o entrevistado, tendo um intervalo de duração média de 20 a 30 minutos. Apenas um aluno não autorizou a recolha do seu testemunho, pelo que a amostra do estudo é constituída por vinte e dois alunos.

Sublinha-se o facto de os alunos se encontrarem no 12º ano de escolaridade aquando a realização das entrevistas, uma vez que todos os alunos do 11ºD transitaram de ano, e da entrevistadora já não ser docente dos participantes. Desta forma salvaguardam-se questões de ordem ética, garantindo-se que se trata apenas de um depoimento testemunhal, sincero e legítimo sem qualquer julgamento avaliativo.

Assegurou-se, a todos os intervenientes nesta recolha de dados, que em nenhum momento os alunos seriam identificados, apenas a escola e a turma em questão. Aos participantes, em particular, reiterou-se desde o início a garantia da preservação de anonimato, e a intenção apenas testemunhal da entrevista para a compreensão do suscitado em sala de aula, sem qualquer conteúdo avaliativo. Individualmente explicou-se também que, dado o intuito da entrevista, seria conveniente não transmitir o seu conteúdo aos colegas, garantindo a preservação do instante em que se acede à memória. Por outro lado, a entrevista começou por ser apenas oral para posteriormente confrontar o entrevistado com imagens visuais dos trabalhos por si realizados em sala de aula, garantindo o efeito surpresa (Anexo IV).

No capítulo seguinte apresentam-se os dados recolhidos, organizados segundo quatro eixos temáticos na procura de significado. Stake (1995) refere que “analisar significa, na essência,

fraccionar” (p.87), e que a análise e interpretação dos dados recolhidos permite compreender a relação entre vários acontecimentos ou elementos. Este processo acontece por separar as partes para as voltar a relacionar.

Para tal, foram criadas numa primeira fase variáveis de análise dentro de cada pergunta, posteriormente agregados em unidades de análise seguindo os eixos temáticos definidos. Desta forma criaram-se parâmetros estruturados como método para a análise do significado das respostas. Procedeu-se à criação de uma grelha para se poder observar com maior clareza a globalidade da visão dos alunos acerca dos diversos assuntos abordados. Posteriormente identificaram-se as respostas relevantes e distintivas para este estudo (Apêndice VI).

CAPÍTULO III.

Apresentação, análise e discussão de resultados

CAPÍTULO III. Apresentação, análise e discussão de resultados

A nossa arte é, como a natureza, composta de uma infinidade de elementos: o desenho dá um esqueleto, a cor é a vida, mas a vida sem o esqueleto é uma coisa mais incompleta que o esqueleto sem a vida. Enfim, há qualquer coisa de mais verdadeiro que tudo isto, é que a prática e a observação são tudo para um pintor (...) Não o imites! Trabalhai! Os pintores não devem meditar senão com os pincéis na mão (Balzac, 2002, p.52).

Um dos motivos que conduziu a este estudo foi a possibilidade de estabelecer um diálogo em profundidade com os alunos acerca da sua forma de perceber os conteúdos leccionados, fora do sistema regular das avaliações. A ideia é a de, a par de um conhecimento teórico perceber aquilo que os alunos valorizaram, o que os marcou e de que forma, ou seja, o significado da experiência vivida segundo o testemunho do próprio.

Apresentam-se e discutem-se os dados recolhidos na parte empírica da investigação, nomeadamente através das entrevistas, que constituem o foco de análise. Contemplam-se dois momentos essenciais constituídos pela descrição e apresentação dos dados, e análise e discussão dos resultados obtidos com base na revisão de literatura. Este encadeamento permitirá a interpretação dos factos compreendendo a relação entre os acontecimentos e a teoria revisitada.

1. Apresentação dos dados recolhidos

Os dados recolhidos organizam-se segundo três distintos momentos, em que os dois primeiros foram recolhidos durante a prática pedagógica e têm a função de salientar a experiência vivida em tempo real, reforçando a veracidade dos depoimentos recolhidos no último momento que agora se apresenta. Deste modo, os dois primeiros momentos referidos, de observação directa, não serão apresentados nesta ocasião da dissertação, apenas constando em anexo (cf. Anexo I; Anexo II).

1.1. Entrevista realizada aos alunos

“É bom reflectir e fazer um balanço do trabalho desenvolvido, passado um ano, dá para perceber aquilo que mudou. Também é a primeira vez que estou a ter assim uma conversa com alguém do outro lado das avaliações... Acho importante o professor querer saber aquilo que pensamos” (Aluno 8).

Tal como referido em momentos anteriores, através da entrevista acedeu-se à memória e consciência do aluno face às situações proporcionadas em sala de aula. Deste modo, consolida-se o que os alunos absorveram das situações criadas no leccionamento da unidade didáctica e, por outro lado, a forma como os alunos reflectem sobre o impulso que lhes foi dado. Por conseguinte,

julga-se poder determinar a qualidade da experiência vivida. Neste sentido, a intencionalidade temporal da aplicação da entrevista torna-se fundamental.

A amostra é constituída por vinte e dois alunos a frequentar o 12º ano de escolaridade no momento da aplicação da entrevista esquematizada do seguinte modo:

AMOSTRA: alunos do 11º D – 2011/2012			
Género			
Idade	F	M	Disciplina de Desenho A
17			Total de Alunos 22
18			
19			
21			

Quadro 6 – Caracterização da amostra: idade e género, aquando a aplicação das entrevistas

Na entrevista privilegiou-se a espontaneidade da resposta, dando total liberdade ao entrevistado, uma vez que se tratava de aceder à memória e consciência, e cada indivíduo tem a sua. Deste modo, não se estabeleceu um padrão de resposta, embora a procura de significado seja agora guiada e orientada de forma a sistematizar e organizar os dados recolhidos. Para tal, criaram-se variáveis de análise para cada pergunta na procura de familiaridades, às quais se atribuiu uma unidade de análise, posteriormente agregadas a um eixo temático.

Salienta-se que apenas serão considerados os dados referentes aos eixos temáticos criados, embora os alunos tivessem referido aspectos que suscitariam a criação de outros distintos. Contudo, não se consideram oportunos para o âmbito deste estudo em particular. Neste sentido, a recolha de dados será, tanto quanto possível, cingida à prática pedagógica em análise, desconsiderando respostas que saiam do referido âmbito.

Nesta procura de consistência apresentam-se os dados relacionados com a problemática enunciada nesta investigação sistematizados e organizados em torno de quatro eixos temáticos principais:

- a) Professor e currículo
- b) Criação artística e literacia
- c) Qualidade da experiência
- d) Aluno e aprendizagem

A cada um dos eixos temáticos definidos no guião da entrevista correspondem diversas questões colocadas aos alunos que se entrecruzam, pelo que foi-se reajustando a recolha de dados de acordo com a pertinência da resposta dada (Quadro 7).

Deste modo, nas perguntas da entrevista compreendidas no primeiro eixo temático, designado por professor e currículo (PC1), foram recolhidos dados que enunciam a percepção do

aluno relativamente ao perfil do professor (PC1|1); à metodologia, conteúdos e estratégias por ele utilizadas durante a prática pedagógica (PC1|2); e à relação que o aluno estabelece com a disciplina de Desenho (PC1|3).

Por sua vez, o segundo eixo temático, entendido como criação artística e literacia (CL2), corresponde à recolha de testemunhos relativos à escolha pela educação artística (CL2|1); a experiência vivida a nível da fruição (CL2|2), da criação artística (CL2|3) e da reflexão sobre a obra de arte (CL2|4) conduzindo à experiência artística e estética (CL2|5) e realização pessoal do artista/aluno acerca da mesma (CL2|6).

Chegados ao terceiro eixo temático, compreendido como qualidade da experiência (QE3) percebe-se a motivação do aluno através das necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência, relacionamento (QE3|1); os objectivos que definiu para a consecução das propostas de trabalho (QE3|2), assim como a sua finalidade (QE3|3), e ainda a forma como vivenciou a experiência, podendo conduzir ao fluxo da experiência óptima (QE3|4).

Por último, no quarto eixo temático, definido como aluno e aprendizagem (AA4), tem-se acesso ao seu auto-retrato enquanto aluno e identidade que encontra nas obras de arte criadas (AA4|1), recebendo-se a sua visão acerca dos desafios proporcionados (AA4|2), o reconhecimento de erros e a sua capacidade de mudança (AA4|3), aquilo que assimilou, compreendeu e transformou com base na experiência vivida em sala de aula (AA4|4).

Eixos temáticos de problematização sobre ensino-aprendizagem na disciplina de Desenho		
Eixo 1 Professor e currículo (PC1)	PC1 1 – Perfil do professor	Caracterização do perfil do professor
	PC1 2 – Projecto pedagógico implementado	Identificação de metodologias, conteúdos e estratégias apresentadas pelo professor na sala de aula e factores potenciadores de motivação
	PC1 3 – Disciplina de Desenho	Visão e vivência sobre a disciplina de Desenho A
Eixo 2 Criação artística e literacia (CL2)	CL2 1 – Identidade do aluno/artista	Reconhecimento e escolha pela área das artes visuais
	CL2 2 – Fruição/Percepção visual	Descoberta de sentido nos códigos relativos às artes visuais
	CL2 3 – Criação/Expressão gráfica	Domínio de códigos para a criação de formas artísticas
	CL2 4 – Reflexão/Comunicação visual	Compreensão e análise crítica de formas de arte
	CL2 5 – Experiência artística/estética	Visão sobre a experiência da criação artística em sala de aula
	CL2 6 – Auto-satisfação artística	Realização pessoal na criação da obra de arte
Eixo 3 Qualidade da experiência (QE3)	QE3 1 – Autonomia, competência e relacionamento	Motivação: liberdade criativa, capacidade de escolha e tomada de decisão, desenvolvimento de competências, relação humana e <i>feedback</i>
	QE3 2 – Objectivos pessoais	Objectivos estabelecidos para a realização das tarefas propostas
	QE3 3 – Finalidade para os objectivos definidos	Finalidade dos trabalhos realizados
	QE3 4 – Experiência óptima	Descrição de fluxo de experiência óptima
Eixo 4 Aluno e aprendizagem (AA4)	AA4 1 – Desenvolvimento pessoal	Visão de si mesmo enquanto aluno e identidade expressa na obra de arte criada
	AA4 2 – Vivência de desafios	Reconhecimento e atitude face aos desafios
	AA4 3 – Erros cometidos e capacidade de mudança	Identificação de erros cometidos e potencial mudança
	AA4 4 – Experiência da aprendizagem	Reflexão sobre a aprendizagem

Quadro 7 – Esquema geral dos eixos temáticos para análise de dados relativos ao ensino-aprendizagem na disciplina de Desenho A

Entra-se neste momento na apresentação dos dados recolhidos segundo uma descrição qualitativa e interpretativa, dando uma visão da globalidade dos testemunhos dos alunos organizada de acordo com os eixos temáticos estabelecidos.

a) Professor e currículo (PC1)

Considera-se pertinente compreender a visão dos alunos relativamente ao perfil do professor, definindo o seu estilo motivacional, ficando presente a forma como este veicula o currículo de ensino de desenho. Através dessa visão pode-se estabelecer um estilo de professor e o seu papel na sala de aula, bem como, perceber o que os alunos percebem do projecto implementado, a nível dos objectivos e estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor, o efeito que tem no aluno, e a forma como este último recebe os conteúdos transmitidos pelo professor. Por último, fica patente a integração do projecto na relação de ensino-aprendizagem sintetizada nas considerações dos alunos acerca da disciplina de Desenho A.

• PC1 | 1 – Perfil do professor

Os alunos destacam a relação que se estabelece entre professor e aluno, a qual contribui como incentivo motivador para o desenvolvimento do seu trabalho, verificando-se que vivenciaram dois mundos distintos: o professor controlador, e o professor promotor de autonomia. Esta ideia fica bem patente nos seus discursos em que sistematicamente estabelecem comparações com outros professores da disciplina de Desenho A.

Unidade de Análise	Variáveis	Tendência
PC1 1 Perfil do professor	Feedback: disponibilidade, orientação, cooperação	11111111111111111111
	Postura entusiasta, empenho, inovação	11111111111111
	Propostas de trabalho, desafios	1111
	Reforçar autonomia, confiança	11111111
	Reforçar competências, superar dificuldades	11111111

Quadro 8 – PC1|1 Testemunho dos alunos relativamente ao Perfil do professor

Os alunos destacam o perfil do professor enquanto potencial motivador para a disciplina e para a conduta pessoal do aluno:

“Foram eles que me proporcionaram os desafios, e eu gosto disso, isso é motivante para mim. Eles são a ponte para estabelecer essa motivação e o ano passado foi um ano de muitos desafios!” (Aluno 7).

“Não gostei da disciplina do 10º ano por causa do professor e da liberdade, mas agora temos liberdade para o processo criativo. Aprendi a gostar muito mais de desenho e até a ganhar confiança. Agora tenho muito mais confiança naquilo que faço, na minha arte, e isso conquistei desde o ano passado” (Aluno 17).

Referem-se à postura do professor enquanto entusiasta, que se preocupa com o aluno e demonstra empenho, acompanha e estabelece *feedback* no desenvolvimento dos trabalhos, disponibilizando a sua orientação e cooperação para que o aluno possa evoluir, ultrapassando as suas dificuldades e com isso aprender. Consideram que o papel do professor é importante para reforçar a autonomia e para o desenvolvimento de competências, dando-lhes incentivo para trabalhar e melhorar, transmitindo a ideia de que com trabalho tudo se consegue:

“Os professores insistiam para que fosse eu a escolher e a decidir. (...) Isso foi importante para eu começar a ganhar alguma segurança” (Aluno 5).

“Sempre me disseram: “devias melhorar isto ou aquilo” e acabavam por dar uma ajuda. Foram professores presentes que acompanharam o meu trabalho e isso é motivante e estimulante para evoluir” (Aluno 3).

Destaca-se, portanto, um reconhecimento e preferência pelo estilo de professor promotor de autonomia, o qual incentiva o aluno e reforça as suas competências possibilitando a satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento) apontadas pela teoria da autodeterminação.

Para além deste aspecto predominante, alguns referem-se às propostas de trabalho lançadas pelo professor, as quais devem ser desafiantes, salientando particularmente a forma como o professor as introduz na sala de aula:

“Logo a partir do momento em que os professores apresentam um trabalho, a forma de apresentar um trabalho, dita muito sobre a motivação que os alunos depois vão sentir, porque se à partida expõe um trabalho que aparenta ser cansativo ou de forma desmotivada, só se o trabalho me disser muito a nível pessoal é que me irei sentir motivada. Agora, se o professor apresentar o trabalho logo à partida como sendo um projecto inovador, e se a postura for estimulante acho que os alunos ficam logo interessados. Cabe ao professor interessar o aluno pelo trabalho proposto, a atitude do professor é fundamental logo a partir da apresentação do trabalho” (Aluno 8).

Bem patente no discurso do Aluno 17 fica a importância motivacional atribuída pelos alunos ao professor e, por conseguinte, a analogia ao currículo real construído por ambos:

“Tal como disse nós no 10º ano tínhamos um professor de quem eu não gostava e acabei o ano com 10 valores a desenho. E no final do ano passado acabei com 19 a desenho e ganhei o Prémio Anselmo de Andrade... Ninguém acreditava! Mas foi por causa dos professores! Com o professor Rui Silveiras tinha uma motivação completamente diferente para as aulas, isso acontece não é por causa dos trabalhos que nos dão para fazer, mas sim pela relação humana que se estabelece. Há professores que conseguem motivar os alunos para fazerem as coisas, por mais que os trabalhos sejam secantes. Por exemplo, no final do 3º período do ano passado estivemos a fazer um trabalho de desenho à vista, e isso era chatíssimo para mim porque detesto desenho à vista, mas com aquele professor e com as ideias criativas dele... Essa forma toda dele ensinar, a forma como o professor usava a música, a ideia dos grupos de trabalho, etc., era muito diferente da forma como o professor do 10º ano nos dava o mesmo tipo de exercícios para fazer, em que ele pouco interagiu connosco. Isso contribuiu não só para nos empenharmos como também para estarmos à vontade... É uma pessoa!” (Aluno 17).

- **PC1 | 2 – Projecto pedagógico implementado**

Os alunos referem como primeiras memórias da experiência vivida, logo na abertura da entrevista, as propostas de trabalho apresentadas e estratégias adoptadas pela docente, destacando a originalidade das mesmas, a metodologia faseada do projecto, e os crescentes desafios proporcionados, particularmente, pelo desenvolvimento da criatividade. Na generalidade referem que “até à altura nós nunca tínhamos feito nada do género...” (Aluno 2).

Unidade de Análise	Variáveis	Tendência
PC1 2 Projecto pedagógico implementado	Objectivos do projecto:	
	• Relevância atribuída ao conceito	
	• Relevância atribuída à técnica	
	• Ambas	
	Conteúdos do projecto destacados:	
	• Fase 1 – <i>Mind map</i>	
	• Fase 2 – Fragmentos	
	• Fase 3 – Conto	
	Principais diferenças em relação a outros trabalhos:	
	• Estratégias adoptadas	
	• Metodologia por fases, gradual	
	• Inovador, nunca tinham feito	
	• Desafios proporcionados	
	• Diversidade de obras de arte criadas	
	• Processo criativo	
	• Restrições criadas	

Quadro 9 – PC1|2 Testemunho dos alunos relativamente ao Projecto pedagógico implementado

Com clara expressividade, os alunos consideram que este é um processo de trabalho diferente do habitual.

Os alunos reforçam o papel fundamental do conceito neste projecto. Neste sentido, atribuem destaque ao despoletar de ideias, a partir da interpretação de um referente dado, embora, considerem importante aprender uma nova técnica. Referem que ao iniciar um trabalho pelos esboços não se focam tanto nas ideias, partindo logo para o desenho, pelo que, estruturar conceitos surge enquanto método privilegiado para organizar o processo criativo.

Encontra-se homogeneidade relativamente ao destaque dado a cada uma das fases do projecto, sendo que as proeminentes são a segunda e terceira fase do projecto. Entende-se que este facto se deve à continuidade do processo, na medida em que ambas implicaram uma interpretação, apenas mudando o referente dado, pelo que os alunos criaram uma familiaridade com o processo superando dificuldades.

Os alunos consideram que a metodologia do projecto é mais organizada que o habitual, fomenta a curiosidade, aumenta a expectativa e cria maior entusiasmo por querer conhecer a fase seguinte. Os alunos salientam o facto de conseguirem controlar os *timings* de entrega dos trabalhos, na medida em que o projecto é gradual, permitindo um maior foco e concentração em cada uma das etapas. Aliás, alguns alunos estabelecem analogia com o actual projecto que estão a desenvolver na disciplina em que está a ser bastante difícil cumprir os prazos de entrega:

“O método de trabalho pela forma como a professora nos apresentou o projecto faseadamente foi muito melhor porque eu consegui organizar o tempo, não deixei as coisas para a última da hora. Fui fazendo nas aulas e acabando tudo fase por fase. Para além disso é muito mais entusiasmante esperar para saber a fase seguinte, ficamos com mais curiosidade e temos mais vontade de acabar o que estamos a fazer para ver o que vem a seguir. Eu achei que foi bom!” (Aluno 18).

“O processo mais faseado da apresentação do projecto resultou melhor do que se tivesse dado o projecto todo de uma só vez, porque assim trabalhamos com mais calma cada uma das fases, sem

estarmos logo preocupados com a fase seguinte. Consegui concentrar-me mais em cada uma das fases e não me perdi com o tempo, como costuma acontecer” (Aluno 21).

Importa destacar a relevância e consciência dos alunos relativamente às estratégias adoptadas. A este nível, referem que os enunciados dos trabalhos foram inovadores, tanto pelo conteúdo como pela apresentação da proposta. Salientam que foi fomentada a descoberta gradual à medida que iam desenvolvendo os trabalhos e que normalmente conhecem tudo o que terão que fazer ao início.

Os alunos referem que o processo criativo é exigente ao desenvolverem a criatividade a partir de um referente dado. Ou seja, estiveram limitados pelas directrizes e pelas restrições do referente e tiveram que interpretar e desenvolver a criatividade, fazendo escolhas e tomando decisões, para só depois desenvolver uma técnica. A este nível estabelecem comparações com os métodos que conheciam:

“Às vezes eu encravava um bocado por não estar habituada àquele processo. Normalmente temos um enunciado numa folha e dizem que tem que ficar mais ou menos de determinada forma e dão exemplos de como querem que fique, ou pelo menos de como seria uma boa solução. Ali, não era assim. Era mais do género” têm que fazer uma coisa a partir daqui, façam”. Eram-nos dados alguns referentes, mas não nos era dito onde tínhamos que chegar, foi-nos dada total liberdade e às vezes isso é mais difícil, porque ficamos na dúvida das várias formas que poderá ter” (Aluno 6).

Explicita fica a opinião dos alunos relativamente ao proporcionar de desafios, tanto pelo método do processo criativo, como por sentirem que foram desafios crescentes, em que cada fase de trabalho exigia maior complexidade de resolução. Consideram que este é um método difícil pelo que se esforçam mais para superar as dificuldades.

Por sua vez, os alunos enunciam constantemente a diversidade de resultados, ou seja, de obras de arte criadas. A este nível destacam a interpretação como potenciadora da individualidade. Sentiram-se por diversas vezes surpreendidos com as suas criações em relação às obras de arte de partida, o que lhes permitiu uma maior abrangência relativamente à arte.

Estes depoimentos ficam expressos ao longo das diversas fases do projecto implementado. Relativamente à primeira fase – *mind map*, os alunos, por exemplo, referem que:

“O *mind map* foi uma novidade para mim! Eu tenho muita dificuldade em ter ideias para os trabalhos e ajudou-me imenso. Nos trabalhos perco sempre imenso tempo até saber o que vou fazer e a ter ideias, e penso que me ajudou” (Aluno 19).

“O exercício da Identidade, o *mind map*, foi bastante interessante. Deu para conhecermo-nos, para olharmos para o nosso interior e identificarmo-nos com coisas que se calhar não suponhamos. Achei bastante curioso porque a partir de uma ideia deu para nós começarmos a evoluir, dar asas à nossa imaginação... Foi engraçado” (Aluno 16).

No que concerne à segunda fase – fragmentos criativos, expressam-se do seguinte modo:

“Lembro-me dos fragmentos, e gostei da forma como foi apresentado o projecto. Normalmente dizem-nos “o trabalho é sobre isto, tem este tema e têm de fazer isto”. Nós ali tivemos outro tipo de abordagem, até pela forma como foram introduzidos os fragmentos, e o enunciado” (Aluno 6).

“Lembro-me da situação dos fragmentos em cima da mesa para escolhermos um e da expectativa que isso criou” (Aluno 8).

“Foi um trabalho diferente, nós nunca tínhamos feito! Darem-nos um bocadinho, para nós imaginarmos o resto” (Aluno 2).

“Gostei de desenvolver os fragmentos, ter de o encaixar no meu desenho. Tinha o ponto de partida e o resto era para eu improvisar” (Aluno 22).

“Também achei curioso o exercício do fragmento porque foi engraçado ver as múltiplas respostas, totalmente diferente daquilo que era o original” (Aluno 16).

Na terceira fase – criação de uma obra de arte identitária, os testemunhos revelam que:

“É bom apelar à nossa criatividade, também é uma técnica a desenvolver. É bom nós conseguirmos agarrar numa coisa e conseguir criar a partir daquilo! Ou seja, não é criar de origem, mas sim pegar numa coisa e criar! Eu achei isso muito interessante. Para além disso, o outro trabalho da “Obra desconhecida” também foi outro desafio porque foi baseado no mesmo intuito: o primeiro foi uma imagem e o segundo foi um texto em que tínhamos que criar a partir do texto. Foi como pegar numa coisa pré-existente, e criar a nossa obra de arte” (Aluno 4).

“Lembro-me logo daquele trabalho do livro. Tínhamos que ler o conto, e achei um bocado secante, mas acho que foi bom, porque além de nos obrigar a ler o livro para fazermos o trabalho, foi uma experiência nova, e o trabalho final deu um resultado giro e ficaram todos diferentes” (Aluno 5).

“O tema foi logo diferente. Nós fizemos o ano passado um trabalho sobre o tema do Ser Humano que são coisas muito mais concretas e o livro... Eu achei muito difícil retratar o livro! Eu lembro-me de estar a ler o conto e sentir que não estava a perceber tudo, que havia coisas por detrás do que estava a ser dito e isso foi muito difícil. Logo aí foi diferente porque ainda não tinha tido nenhum tema em que tivesse que pensar tanto” (Aluno 7).

Finaliza-se este eixo temático com o testemunho do Aluno 17, que apresenta um raciocínio que sintetiza a experiência vivida a nível do projecto pedagógico implementado:

“Finalmente tive a oportunidade de expressar a parte conceptual que dantes ficava sempre comigo e que eu acabava por explicar só uma parte quando fazia a apresentação do trabalho em si. Penso que o processo de trabalho ajudou porque acho que me interessei mais pelo trabalho. Quer dizer, quando comecei a usar o acrílico ainda não sabia como é que o ia ter que usar ou em que tipo de desenho isso ia acontecer, e se calhar ajudou a concentrar-me mais na parte do fragmento no material, enquanto o *mind map* me ajudou a concentrar mais na parte da ideia. Depois eu não sabia onde é que ia usar essas informações, quando recebi o trabalho de ler o conto já vinha com informações de outras partes, mas como ao início ainda não tinha a informação de como as ia usar, não as interpretei de uma forma subjectiva para adaptá-las logo ao que eu queria. Nesse sentido, adaptei a minha ideia para a obra às informações que tinha recebido tanto do material como do *mind map*. Penso que este processo foi bastante vantajoso” (Aluno 17).

• PC1 | 3 – Disciplina de Desenho

Os dados recolhidos revelam a visão e a experiência dos alunos na disciplina de Desenho A que fica patente no seguinte discurso: “nas aulas de desenho é onde eu me sinto mais completa” (Aluno 20). Tendencialmente os alunos identificam-se com a disciplina de Desenho, enunciando algumas características que potenciam essa satisfação e a importância curricular da mesma, que se relaciona sobretudo com a liberdade criativa, o reforçar da individualidade, a relação humana que se estabelece dentro da sala de aula e consequentemente o potenciar da aprendizagem, embora esta disciplina curricular das artes visuais também apresente regras e directrizes.

Unidade de análise	Variáveis	Tendência
PC1 3 Disciplina de Desenho	Relação humana – professor	1111111111
	Relação humana – colegas de turma	1111111
	Menos regras, embora com directrizes	111111
	Liberdade criativa	111111111111
	Individualidade	111111
	Aprender	111
	Realização pessoal – desenhar	1111111
	Importante no ensino das artes visuais	111

Quadro 10 – PC1|3 Testemunho dos alunos relativamente à Disciplina de Desenho A

Apesar de desenho ser uma disciplina que apresenta regras e restrições, pelos trabalhos e conteúdos propostos, não está padronizada para a avaliação clássica de testes regulares que impliquem a memorização, pelo que são criadas condições que desenvolvem a individualidade do aluno. Por sua vez, os alunos vêem a disciplina como um espaço descontraído para aprender:

“Na escola nós temos regras e na disciplina de Desenho é quando somos mais livres para criar. Dão-nos directrizes, é claro, mas somos livres para realizar o nosso trabalho” (Aluno 2).

Neste sentido, os alunos destacam o facto de este ser um espaço de liberdade criativa, em que podem desenvolver a criatividade, divagar, e com isso dar mais de si, o que proporciona um maior empenho. Verifica-se que a disciplina de Desenho proporciona realização pessoal, uma vez que os alunos referem fazer aquilo que mais gostam – desenhar –, expressando a sua individualidade. Consideram a disciplina versátil permitindo abertura e abrangência de experiências, facto que potencia novas aprendizagens.

“Aqui posso desenvolver a minha individualidade e com isso aprendo novas coisas. Isso acaba por tornar as aulas de desenho mais interessantes” (Aluno 21).

Os alunos valorizam a relação humana na sala de aula tanto com os colegas como com o professor. Relativamente à relação com os colegas destacam o diálogo e partilha de ideias que a disciplina proporciona, fomentando empatias, tornando-a interessante e totalmente diferente das restantes curriculares no ensino das artes visuais:

“Como hei-de dizer... É uma espécie de passatempo não o sendo! (...) Tanto pela relação que se estabelece dentro da sala de aula, como pela possibilidade de estar num espaço de criação” (Aluno 3).

“Nestas aulas para além de irmos ver e pesquisar coisas podemos ir além daquilo que estamos a pensar. Exploramos muito a criatividade e é um espaço onde estamos mais descontraídos e partilhamos ideias, e isso é bom. Nestas aulas acaba por haver espaço para a individualidade de cada um” (Aluno 6).

Outro factor determinante, ainda associado à relação humana que fica bem patente nos testemunhos dos alunos, tal como referenciado anteriormente, diz respeito à relação com o professor:

“Gosto da disciplina, acho que é a que tem mais que ver com a nossa área. Acima de tudo vejo o professor de desenho como um amigo, (...) que me orienta e diz para eu trabalhar. (...) A parte do professor é muito importante, porque ele motiva a que eu queira estar na disciplina” (Aluno 4).

Referem-se ao professor como um ponto de apoio onde têm orientação individualizada. O professor estimula e impulsiona ao estabelecer *feedback* em relação ao desenvolvimento dos trabalhos dos alunos. O Aluno 4 refere-se ao professor como “um amigo que ensina” sendo que isso motiva a querer estar na disciplina. Em contraponto estabelecem comparações com o professor de outro ano lectivo em que isso não acontecia para refutarem a importância atribuída. Referem-se também à abrangência de conteúdos transmitidos, nomeadamente história de arte, e a sua importância para a percepção e comunicação visual, sobretudo os alunos que não optaram por esta disciplina curricular.

b) Criação artística e literacia (CL2)

Neste segundo eixo temático procura-se compreender, de acordo com os depoimentos dados na entrevista, o enquadramento do aluno na área das artes visuais, a experiência artística e estética vivida conducente ao definido pelo currículo de ensino relativamente à literacia artística, em que o aluno deve operacionalizar os seus conhecimentos e competências.

• CL2 | 1 – Identidade do aluno/artista

Os alunos destacam o facto de estarem na área das artes visuais por este ser o seu meio de expressão, nomeadamente o desenho, e que através dele comunicam com o mundo, facto que lhes traz satisfação pessoal.

Unidade de análise	Variáveis	Tendência
CL2 1 Identidade do aluno/artista	Escolha da área curricular – artes visuais:	
	• Expressar-se através do desenho	1111111111111111
	• Criatividade	1111
	• Influências exteriores	11111
	• Realização pessoal	1111111111111111111111

Quadro 11 – CL2|1 Testemunho dos alunos relativamente à Identidade do aluno/artista

Apresentam-se os aspectos pelos quais os alunos referem estar na área das artes visuais. Importa salientar a proeminente escolha e decisão acertada pela área curricular, pelo que os alunos apresentam significativa realização pessoal, como fica patente nas palavras do Aluno 1, as quais são recorrente para exprimir a decisão: “na altura tinha qualquer coisa interior que me dizia que queria estar dentro deste universo e aprender. (...) Quando cheguei aqui senti-me como se estivesse em casa...” (Aluno 1).

Os alunos enunciam motivos para a escolha e decisão acertada, tais como: gostar de se expressar através do desenho, poder desenvolver a criatividade, perseguir um sonho, crescer enquanto indivíduo, ou seja, sentem que têm algo para dizer ao mundo.

Revelam em alguns casos que tiveram a influência de testes psicotécnicos, dos professores de educação visual, ou que foi por exclusão de partes. Com a mesma frequência referem que apesar de encontrarem nesta área felicidade temem pelo seu futuro, sendo esta a mensagem que lhes é transmitida pela sociedade.

Indo ao encontro de um dos objectivos da educação artística, o Aluno 6 refere que estar em artes visuais significa:

“Eu acho que nós em artes, estamos mais atentos àquilo que nos rodeia e temos uma mente mais aberta para pensar nas coisas de uma maneira diferente, mais subjectiva. Não sei... Acho que vemos e procuramos mais coisas e isso é importante pessoalmente... Acho que nós em artes evoluímos pessoalmente e não só intelectualmente, mas sobretudo pessoalmente. Não teria feito outra escolha” (Aluno 6).

- **CL2 | 2 – Fruição/Percepção visual**

Neste campo, os alunos salientam a importância dos materiais de apoio que o professor leva para a sala de aula, os quais ajudam a desenvolver a criatividade e auxiliam a técnica do desenho.

Unidade de análise	Variáveis	Tendência
CL2 2 Fruição/Percepção visual	Relevância dada à fruição/percepção visual:	
	• Fragmentos	
	• Conto de Balzac	
	• PowerPoint	
	• Vídeo	
	• Pinceis, tintas, cartolinas para experimentação	
	• Livros de arte em geral	
	• Âmbito geral: estímulo; motivador	

Quadro 12 – CL2|2 Testemunho dos alunos relativamente à Fruição/Percepção visual

Os alunos consideram importante a experiência estética que o professor pode proporcionar, ao dar-lhes exemplos contemplativos, o que fica patente pelo tipo de materiais que leva para a sala de aula. A este respeito, os alunos consideram revelantes esses materiais, os quais podem ser inspiradores:

“Lembro-me de a professora ter mostrado um vídeo que tinha feito na faculdade... E gostei particularmente desse vídeo... Achei isso importante porque deu para ver que existem diferentes maneiras de poder mostrar aquilo que temos em mente... Para ver a Arte em várias perspectivas!” (Aluno 1).

Referem como pontos de apoio, por um lado, os materiais que deram mote ao desenvolvimento dos trabalhos, tais como, os fragmentos, o livro, ou os materiais de

experimentação fornecidos pela docente e, por outro lado, os materiais de apresentação do projecto:

“O material da professora foi o ímpeto para nos desafiar” (Aluno 16).

“Penso que esses materiais de apoio foram a base de sustentação para despoletar a minha criação e criatividade, e obrigaram-me a desenvolver o meu pensamento” (Aluno 4).

“Nas coisas que a professora apresentou havia imensas que eu não conhecia e o facto de ter levado materiais para as aulas permitiu-me experimentar mais, porque eu não tinha aqueles materiais e podia recorrer aos seus” (Aluno 9).

“Nunca iria descobrir que a cartolina de fundo preto iria neutralizar as cores. (...) Os PowerPoint e os livros também ajudaram imenso a dar um rumo ao trabalho e serviram para tirar ideias” (Aluno 3).

Unanimemente referem a importância dos materiais de apoio em âmbito geral para a motivação e estímulo criativo, que proporcionam o suscitar de ideias:

“Para nós enquanto “artistas” é muito importante estar sempre a ver coisas novas e ter muitos estímulos à nossa volta, quer a nível dos materiais quer dos livros. Assim, temos mais curiosidade pelas coisas e queremos experimentar, e isso deixa-nos a pensar e mexe connosco” (Aluno 6).

• CL2 | 3 – Criação/Expressão gráfica

A experiência dos alunos relativamente à criação artística neste projecto demonstra investimento no desenvolvimento e aperfeiçoamento da técnica, embora a par esteja o desenvolvimento conceptual, ou a opção por ambas, na medida em que estas dimensões são indissociáveis para a satisfação pessoal.

Unidade de análise	Variáveis	Tendência
CL2 3 Criação/Expressão gráfica	Maior empenho:	
	• Desenvolvimento Conceptual	
	• Desenvolvimento da técnica	
	• Ambas	

Quadro 13 – CL2|3 Testemunho dos alunos relativamente à Criação/Expressão gráfica

O posicionamento dos alunos na área das artes visuais vem ao encontro do desenvolvimento artístico de capacidades técnicas e/ou conceptuais em todo o projecto. Aqui, os alunos dividem-se quanto ao empenho investido. Alguns consideram empenhar-se mais na parte técnica, outros na parte conceptual e outros em ambas.

Os alunos que se empenharam mais na parte técnica estavam preocupados com a perfeição do desenho, e, em alguns casos, referem que isso se deveu à dificuldade em desenvolver a parte conceptual, ou ainda que a técnica, por ser nova, os estimulou mais:

“Empenhei-me mais na técnica, porque queria que ficasse uma coisa perfeita... Apesar de não ter ficado, mas era essa a minha preocupação!” (Aluno 3).

Por outro lado, os alunos que desenvolveram com maior intensidade a parte conceptual estavam preocupados com a mensagem a transmitir, e identificaram-se bastante com o trabalho proposto, querendo superar o desafio conceptual:

“Eu sabia que aquele tinha mesmo saído de dentro de mim, tinha cabeça, tinha tudo, era mesmo cá de dentro” (Aluno 7).

Por sua vez, os alunos que investiram igualmente em ambas as dimensões referem-se ao facto de estas serem indissociáveis, pelo que, o empenho foi equitativo:

“A ideia de que um trabalho tem sempre um lado conceptual a transmitir, que pode ser tão ou mais importante quanto a parte técnica, porque um desenho muito bem feito que não tenha mensagem nenhuma e que não tenha mesmo conteúdo fica aquém. É a junção das duas: uma conceptualidade que faça pensar o observador e a perfeição técnica que estimule o observador” (Aluno 8).

Compreende-se, portanto, que a nível da criação e expressão gráfica da obra de arte, neste projecto, os alunos dividem-se quanto àquilo que consideram ser mais relevante. Contudo, um grupo de alunos associa a dimensão conceptual e a dimensão técnica como um todo para a comunicação da obra de arte.

• CL2 | 4 – Reflexão/Comunicação visual

No que concerne ao domínio da reflexão e comunicação visual, pediu-se aos alunos para se colocarem no papel de críticos de arte relativamente à sua obra de arte.

Unidade de análise	Variáveis	Tendência
CL2 4 Reflexão/Comunicação visual	Evidenciam:	
	• Aspectos técnicos	1111111111111111
	• Conceito	11111
	• Emoções transmitidas	1111111111111111
	• Influências artísticas	11111
	• Autor que fez	1111111111

Quadro 14 – CL2|4 Testemunho dos alunos relativamente à Reflexão/Comunicação visual

A ênfase é dada aos aspectos relacionados com a técnica do desenho que deveria ser melhorada, tais como, a anatomia da figura e a paleta cromática; bem como, aspectos relacionados com as emoções e sensações que a obra de arte lhes suscita:

“Diria que realmente o trabalho não lhe correu lá assim muito bem. Mas ao analisar o quadro acho que iria referir o movimento e a convulsão interior da rapariga, essencialmente isso. Ao olhar para o quadro, através dos cabelos vejo o tenebroso que está por detrás da figura. Parece-me que os sentimentos da rapariga saltam cá para fora e talvez o que o artista quisesse transmitir era isso mesmo. O facto de ela também estar mais evidenciada por causa da cor clara, o contraste das cores em relação ao fundo, faz com que ela salte mais para o espectador e passem os sentimentos dela” (Aluno 16).

Ao fazerem a crítica denota-se uma tendência para elaborarem uma espécie de auto-retrato da criação, atribuindo aspectos negativos à obra onde sentiram maior dificuldade.

Curiosamente, alguns referem ser difícil abstraírem-se de terem sido eles a criar para analisar criticamente a obra de arte com imparcialidade:

“É um pouco difícil ser imparcial e colocar-me de fora porque sei o esforço que implicou e as etapas que desenvolvi até chegar ali” (Aluno 8).

“Ah, se fosse crítica de arte... Eu trabalho de forma extremamente pessoal, por isso a crítica que eu faço aos meus trabalhos como indivíduo é um pouco diferente da crítica que eu faria exteriormente...” (Aluno 17)

Com menor expressão, alguns alunos fazem referência a correntes artistas. Outra influência bastante visível é a de Picasso, talvez por ter sido referido pela docente na leitura do conto da *Obra-prima Desconhecida* de Balzac.

No domínio estético percebe-se que os alunos valorizam a técnica e as sensações proporcionadas pela contemplação e que atribuem importância ao conhecimento adquirido pela percepção.

• CL2 | 5 – Experiência artística/estética

Relativamente à experiência da criação artística, especificamente a terceira fase do projecto por ser a mais complexa, os alunos revelam satisfação e entusiasmo, embora considerem que tenha sido difícil.

Unidade de análise	Variáveis	Tendência
CL2 5 Experiência artística/estética	Criação artística 3ª fase:	
	• Interpretação e criatividade	
	• Desenvolvimento técnico	
	• Desafio	
	• Entusiasmo e satisfação	
	• Não gostou do resultado final	
	Dificuldades encontradas:	
	• Interpretação e criatividade	
	• Desenvolvimento técnico	
	• Experiência nova	
	• Não sentiu dificuldade	

Quadro 15 – CL2|5 Testemunho dos alunos relativamente à Experiência artística/estética

“Já tinha experimentado tinta acrílica mas foi para reproduzir pintura e por isso era mais fácil, era só esboçar o desenho e pintar conforme lá estava e aqui era difícil porque tínhamos que ser nós a imaginar tudo, o único ponto de apoio era o conto literário” (Aluno 10).

A satisfação dos alunos advém, sobretudo, pela condicionante de ter que interpretar. Para além de ter sido uma novidade, este foi um desafio que possibilitou o desenvolvimento da criatividade e gerou múltiplas obras de arte na turma de cariz pessoal. Este é um aspecto bastante referenciado pelos alunos, que reflecte a valorização da individualidade na educação artística:

“Porque era uma coisa baseada num livro, e há sempre trabalhos diferentes! Por exemplo o meu trabalho foi completamente diferente do colega x, é sempre bom ver que a nossa mente é capaz de

criar coisas diferentes e, sinceramente, não estava nada à espera de criar uma coisa assim!” (Aluno 3).

“Foi uma coisa nova para mim... Gostei porque tive que interpretar e criar e solucionar um problema e isso deu-me entusiasmo e satisfação” (Aluno 4).

“Não sei explicar, mas adorei tirar excertos de um livro e criar uma obra minha” (Aluno 21).

“Gostei. Até li o conto apesar de não gostar muito de ler, e surpreendeu-me. Gostei muito de interpretar o conto, deu-me imensas ideias” (Aluno 22).

Por sua vez, os alunos atribuem dificuldade ao decidir a ideia com que iriam prosseguir o trabalho, na medida em foram confrontados com múltiplas hipóteses. Alguns alunos sentiram dificuldade por não terem lido o conto e apenas se basearem nas discussões criadas em sala de aula sobre o tema:

“Difícil é ter as ideias, depois de as ter... Mas até ter a ideia, o facto de ter que interpretar uma leitura requer mais empenho da nossa parte, não é um trabalho da nossa cabeça só, é necessário fazer associação de ideias e relacionar a subjectividade da leitura” (Aluno 16).

“É sempre difícil. Porque tem que sair tudo da minha interpretação, não há referências visuais de sustentação. É preciso perceber e visualizar a história para poder passar para o papel uma imagem” (Aluno 19).

Também o domínio da técnica, que era novidade, foi apontado como dificuldade para a experiência artística dos alunos.

Portanto, fica patente que o processo criativo suscitou desafios mas que as barreiras apresentadas pelo nível de dificuldade foram superadas, notando-se um equilíbrio entre o desafio e a dificuldade. A criação ficou marcada pela necessidade de dominar códigos e diferentes meios de expressão.

A ideia de simplesmente compreender o mundo, ou mudá-lo, visível nos objectivos da educação artística, encontra-se no testemunho do Aluno 6, ao referir em relação à criação da obra de arte a partir da interpretação do conto de Balzac o seguinte:

“Tem que ver com a nossa capacidade criativa! Acho que todos temos a noção do óbvio e tendemos a cair para lá, só que como não queremos, é aí que temos que dar a volta, e nessa situação é difícil. Por mais esboços que fizesse estava sempre naquele caminho...” (Aluno 6).

• CL2 | 6 – Auto-satisfação artística

Relativamente à realização pessoal, os alunos referem encontrar felicidade, predominantemente, no surgimento de ideias, em detrimento da concretização técnica do desenho.

Unidade de análise	Variáveis	Tendência
CL2 6 Auto-satisfação artística	Onde encontra felicidade:	
	• Na conceptualização	
	• Na perfeição técnica	
	• Ambos	

Quadro 16 – CL2|6 Testemunho dos alunos relativamente à Auto-satisfação artística

Os testemunhos dos alunos revelam que estes sentem-se realizados com o facto de ter uma boa ideia superlativamente a fazer um bom desenho, e expressam que isso pode até ser visto como um paradoxo. Assim, ao justificarem as suas opções percebe-se que atribuem maior peso na criação artística à boa ideia por esta ser o despoletar da criação e pelo facto de essa realização pessoal trazer motivação para o esforço da concretização técnica:

“Faz-me mais feliz ter uma boa ideia. É importante saber desenhar bem para passar a ideia, mas sem a ideia não se faz nada. Quando sabemos aquilo que queremos fazer depois esforçamo-nos para conseguir alcançar alguma coisa parecida à ideia que tivemos” (Aluno 6).

Todavia, os alunos que preferem fazer um bom desenho indicam que se preocupam com a contemplação do espectador:

“Fazer um bom desenho. Ou seja, um mau desenho não é assim tão favorável, porque se o desenho não estiver ao mesmo nível da excelente ideia as pessoas não vão conseguir interpretar o que lá está que é o principal. Agora se eu tiver um bom desenho, tanto faz se a ideia é boa ou má, porque o desenho fala por si, está lá e explica” (Aluno 4).

Neste momento, entra-se no domínio da qualidade da experiência.

c) Qualidade da experiência (QE3)

Os dados recolhidos permitem a compreensão acerca da satisfação das necessidades básicas dos alunos apontadas pela TA, no que respeita à autonomia, desenvolvimento de competências e relação humana. Os dados revelam também os objectivos que os alunos definiram para a realização do trabalho proposto, assim como a sua finalidade. Por sua vez, fica perceptível o tipo de motivação que os move, a qual por vezes é de ordem intrínseca e, por vezes, extrínseca, orientada para as avaliações. Por último, o compilar dos dados anteriormente referidos, conduzem, em alguns casos, ao fluxo da experiência óptima.

- **QE3 | 1 – Autonomia, competência e relação humana**

Nesta fase reúnem-se os testemunhos dos alunos relativos à motivação, liberdade criativa, capacidade de escolha e tomada de decisão, desenvolvimento de competências, relação humana e *feedback*.

Unidade de análise	Variáveis	Tendência
QE3 1 Autonomia, competência e relacionamento do aluno	Autonomia proporcionada por:	
	• Pela criação artística	
	• Pelos professores	
	• Faz escolhas e toma decisões	
	Competência proporcionada por:	
	• Confiança nas capacidades criativas	
	• Confiança nas capacidades técnicas	
	• <i>Feedback</i> , sentir apoio e troca de ideias	
	• Reforçar capacidades criativas	
	• Reforçar capacidades técnicas	
	Relacionamento proporcionado por:	
	• <i>Feedback</i> do professor	
	• Opiniões dos colegas	
	Motivo:	
	• Avaliação	
	• Aprender com a experiência do professor	
	• Estimulo, motivação	

Quadro 17 – QE3|1 Testemunho dos alunos relativamente à Autonomia, competência e relação humana

Referiu-se no primeiro eixo temático que um dos factores que contribui para a motivação dos alunos é o perfil e estilo motivacional do professor, o qual deve ser promotor de autonomia.

A este respeito apenas um aluno refere não ter sentido autonomia por insegurança e medo de falhar. Os restantes revelam autonomia, e sentido de competência referindo que tiveram liberdade criativa delineando o seu percurso, na medida em que, sentiram confiança para o desenvolvimento das suas capacidades artísticas (técnicas e conceptuais). Enunciam que este facto se deve sobretudo ao estilo motivacional do professor. Por conseguinte, a nível pessoal, referem que a autonomia é importante porque “senão nunca vamos puxar pela nossa cabeça para a criatividade...” (Aluno 2).

Esta ideia fica bem patente nos seguintes discursos:

“Acho que foi porque os professores permitiram isso. Apesar de existir um tema eu pude expandir-me individualmente, eu enquanto pessoa! Acho que isso é muito importante, porque senão todos os trabalhos seriam frios e sem nada do autor. É aí que aparece a marca e a identidade do autor, a marca da pessoa! (Aluno 18).

“Nunca me disseram que eu não podia fazer aquilo que eu queria fazer. Sempre me disseram “se é essa a tua ideia então segue para a frente”. E foi isso que eu senti neste trabalho nas várias fases: acontecia – ótimo! Nunca senti que me castravam, mas sim que me incentivavam” (Aluno 3).

Por sua vez, para o desenvolvimento de competências os alunos consideram que é importante o *feedback*, fortalecendo a sua confiança. O aluno que referiu não ter sentido autoconfiança, refere posteriormente que: “podia ter sido muito mais livre...” (Aluno 5).

Esse *feedback* é valorizado quando proveniente do professor tendo em conta a experiência que este possuiu, sobretudo a nível técnico. Os alunos revelam acolher com receptividade as críticas e opinião do professor, reforçando sempre a ideia de que no final são eles a escolher e decidir.

“Acho que sou autónoma. Mas tenho em conta a experiência do professor, com um conhecimento muito superior ao meu, acho que devo seguir a opinião dele, se ele me fizer perceber que aquilo que eu estou a fazer pode não ser a melhor solução e se ele me explicar concretamente as razões para isso, eu aceito e confio. Sou autónoma, mas sou muito influenciada pela opinião das pessoas em quem eu confio e que sei que têm mais experiência e que se me estão a dizer aquilo é por alguma razão” (Aluno 8).

Os alunos têm em consideração a relação humana estabelecida dentro da sala de aula que potencia a autonomia e confiança nas suas capacidades, tal como referido no primeiro eixo temático. Neste momento, estão encontradas as premissas para a satisfação das necessidades básicas que conduzem o ser humano ao bem-estar e felicidade.

- **QE3 | 2 – Objectivos pessoais**

No que concerne aos objectivos definidos pelos alunos para a realização dos trabalhos propostos, variam, por ordem decrescente, de acordo com: realização pessoal, avaliação, cumprir prazos, aprendizagem e aquisição de conhecimento, sucesso escolar.

Unidade de análise	Variáveis	Tendência
QE3 2 Objectivos pessoais para a realização dos trabalhos propostos	Avaliação	1º █████
		2º ██████████
		3º ██
	Cumprir prazos	1º █████
		2º
		3º █
	Aprendizagem/conhecimento	1º █████
		2º ███
		3º ██
	Realização pessoal	1º ██████████
		2º █████
		3º █
	Sucesso escolar	1º █
		2º ██
		3º ██
	Não definiu objectivos	██

Quadro 18 – QE3|2 Testemunho dos alunos relativamente aos Objectivos pessoais para a realização dos trabalhos propostos

A realização pessoal é conseguida com o superar das próprias dificuldades e o aprender com a experiência, uma vez que contribui para a concretização de ideias e para o conhecimento, sendo, uma motivação de ordem intrínseca, pelos discursos dos alunos:

“Eu penso em ficar contente comigo mesmo por ter feito aquilo, sentir-me realizado com um trabalho que goste” (Aluno 12).

“O meu objectivo é satisfazer-me a mim própria e para me desenvolver a mim própria, para me superar. Porque eu não quero saber do sucesso que vou ter junto dos meus colegas, eu quero é evoluir!” (Aluno 18).

“Portanto penso que o objectivo que eu estabeleço para mim é a aprendizagem e o conhecimento que vou retirar do trabalho para minha satisfação pessoal” (Aluno 1).

Os testemunhos dos alunos denotam que embora o seu objectivo seja a satisfação pessoal, raramente o desvinculam da avaliação, que aparece logo em seguida. Do mesmo modo, os alunos que referem como objectivo principal cumprir prazos têm na maior parte das vezes a avaliação em mente. Este último padrão coincide com alunos que normalmente deixam arrastar os trabalhos e que revelam ser preguiçosos ao fazerem o seu auto-retrato de aluno, como se irá constatar no quarto eixo temático – aluno e aprendizagem:

“Realizar os trabalhos nos prazos. Porque ao início começo a demorar muito tempo e depois quando começo a ficar empenhada já o prazo começa a ser muito curto e tenho que acelerar. Faço isso por causa da avaliação, tenho mesmo que cumprir os prazos e foco-me nisso!” (Aluno 2).

Por sua vez, o sucesso aparece normalmente associado tanto à avaliação quanto à identificação enquanto artista, no sentido de reconhecimento e mérito:

“É ter sucesso, isso é importante, porque quero que o trabalho resulte bem no produto final. (...) Diria que é o sucesso para a avaliação, mas também o aprender é muito importante e gostar daquilo que estou a fazer” (Aluno 7).

- **QE3 | 3 – Finalidade para os objectivos definidos**

Seguidamente, encontra-se nos dados recolhidos os motivos pelos quais os alunos se esforçam para alcançar os objectivos delineados na realização dos trabalhos propostos.

Unidade de análise	Variáveis	Tendência	
QE3 3 Finalidade para os objectivos definidos	Missão cumprida	1º	
		2º	
		3º	
	Satisfação pessoal	1º	
		2º	
		3º	
	Frequentar a faculdade	1º	
		2º	
		3º	
País	1º		
	2º		
	3º		

Quadro 19 – OE3|3 Testemunho dos alunos relativamente à Finalidade para os objectivos definidos

Os dados recolhidos revelam que os alunos se esforçam para atingir os objectivos que definiram para a sua satisfação pessoal, principalmente se gostarem da tarefa que estão a realizar. Por outro lado, têm um sentido de missão cumprida ao terminarem as tarefas propostas. Referem ainda o querer ir para a faculdade e a avaliação:

“É para minha satisfação pessoal mesmo. Desde miúda que eu gosto muito de desenhar!” (Aluno 20).

“Dá-me alento aprender coisas novas e chegar ao final do trabalho e exclamar: “consegui!” (Aluno 4).

“A meta principal que eu estabeleço para qualquer trabalho que eu faça é que eu esteja satisfeita com ele, pessoalmente. Preciso de sentir que fiz o meu melhor! Mas é claro que depois tenho que me preocupar com a avaliação – escola” (Aluno 17).

“Acho que me deu bastante gozo. Havendo um conceito fico mesmo entusiasmada quando estou a fazer as coisas. Mas claro que também penso nas notas e na faculdade, mas isso, uma pessoa responsável é sempre assim! Sim, é para satisfação pessoal, eu gosto muito de acabar as coisas e às vezes estou a trabalhar e só estou a pensar “como é que isto vai ficar”, principalmente quando ainda não tenho todas as partes pensadas” (Aluno 6).

• QE3 | 4 – Experiência ótima

Os testemunhos dos alunos descrevem o fluxo de experiência ótima. Veja-se como:

Unidade de análise	Variáveis	Tendência
QE3 4 Fluxo da experiência ótima	Concentração na tarefa:	
	• Fase 1	
	• Fase 2	
	• Fase 3	
	• Motivação intrínseca, desafio	
	Dispersão da sala de aula, perda de foco	

Quadro 20 – QE3|4 Testemunho dos alunos relativamente ao Fluxo da experiência ótima

Verifica-se que os alunos que referiram ter como objectivo superar desafios pessoais e que estabelecem como meta a satisfação pessoal, descrevem ter sentido fluxo de experiência ótima durante o processo de criação artística, em que tudo parou no espaço e no tempo e nada mais importava para além da obra e do autor:

“Infelizmente acho que não chegou mesmo a... Quer dizer... Agora que estou a pensar sobre isso acho que sim! Porque estava só a focar-me no trabalho do conto, mas nesta parte dos fragmentos lembro-me que foi algo em que fiquei logo a remexer nas coisas e... No primeiro trabalho que era com o papel branco, era algo que tinha bastante movimento, no fragmento em si, e comecei logo a criar linhas. Depois comecei a criar e a misturar realidades, com pesadelos e fantasias e a minha cabeça começou toda a fluir! Sim, por acaso aconteceu!” (Aluno 1).

“Por acaso nesse trabalho senti que as aulas passavam mesmo a voar! Começava a pintar o quadro e parecia que a aula já tinha passado. Por acaso nunca tinha estado assim focada num trabalho. (...) Nesta altura foquei-me mesmo no quadro porque estava a gostar imenso de pintar e fazer novas coisas! Acho que foi boa a experiência, e o tempo passou a voar!” (Aluno 3).

“Sempre que chegava às aulas e estava a pintar, eu estava assim! Acho que é importante ligar-me com a minha ideia e com o meu conceito enquanto estou a pintar e isso só se consegue se estiver mesmo concentrada. Não vou mentir e dizer que se este trabalho tivesse outro tema ou outra motivação que não se relacionasse tanto comigo que eu teria tido a mesma vontade, e se calhar até a mesma capacidade! Em alguns momentos, mas não em todos, claro, cheguei a sentir que existia um fluxo naquilo que estava a criar, de facto era mais do que só concentração” (Aluno 17).

“Sim, senti isso várias vezes, mesmo com imensas pessoas a fazerem barulho à minha volta. Era mesmo só eu e a minha criação” (Aluno 18).

Outros alunos referem ter sentido profunda concentração na tarefa, mas não de forma permanente, embora o desafio tenha sido denso:

“Houve dias em que isso aconteceu, por exemplo quando estava a desenhar e a pintar focava-me só naquilo, isso aconteceu com o panejamento porque queria que aquilo funcionasse e quando dava por mim já a aula tinha acabado” (Aluno 10).

“Sim, isso acontece muitas vezes ao desenhar ou pintar, abstraio-me completamente do resto e foco-me só naquilo que estou a fazer. E isso aconteceu bastante neste quadro, principalmente quando estava a fazer as espirais com movimento à volta da mulher que partiam do cabelo. Aí abstrai-me completamente do resto” (Aluno 13).

“No último trabalho sim. Depois de ter a ideia, quando estava a pintar estava mesmo envolvida com o trabalho, concentrada, e a sala de aula não me perturbou” (Aluno 21).

“Sim, aconteceu-me isso no dia quando estava a finalizar o trabalho, acho que foi por todo o contexto, o lado da tragédia, ser noite, ver o quadro a surgir...” (Aluno 22).

Por outro lado, alguns alunos referem não ter experienciado este estado devido à falta de concentração proporcionada pela agitação da sala de aula que provoca permanentes distrações:

“Isso numa sala de aula é um bocadinho difícil de acontecer porque temos sempre estímulos que nos distraem e é difícil alhearmo-nos daquilo que nos rodeia. Acho que isso acontece mais quando estou em casa a tentar desenvolver uma ideia ou um trabalho” (Aluno 8).

d) Aluno e aprendizagem (AA4)

Neste momento, verifica-se que os alunos estiveram perante desafios, os quais contribuíram para aprendizagens. Os dados recolhidos demonstram que os alunos reconhecem erros cometidos e que com isso aprenderam, fazendo analogias para o presente e indicando algumas mudanças na sua conduta pessoal.

• AA4 | 1 – Desenvolvimento pessoal

No que respeita à identidade expressa na criação artística, os alunos destacam o facto de estar na área das artes visuais por este ser o seu meio de expressão, nomeadamente o desenho, e que através dele comunicam com o mundo. Por sua vez, identificam-se com as obras de arte criadas e revelam que estas fazem parte do seu desenvolvimento pessoal e aprendizagem.

Unidade de análise	Variáveis	Tendência
AA4 1 Desenvolvimento pessoal	Auto-retrato enquanto aluno:	
	• Criativo	
	• Empenhado, esforçado, persistente	
	• Autónimo, crítico	
	• Motivado para aprender	
	• Dependente de estímulos	
	• Preguiçoso	
	Identidade expressa na obra de arte:	
	• Fase 1	
	• Fase 2	
	• Fase 3	
	• Experiência e crescimento	
	• Podia ter feito melhor	
	• Faria diferente	
	• Não se identifica	

Quadro 21 – AA4|1 Testemunho dos alunos relativamente ao Desenvolvimento pessoal

Os dados apresentados em relação ao desenvolvimento pessoal surgem em primeira instância dos testemunhos relativos à apreciação do sujeito enquanto aluno. Os alunos descrevem-se como sendo, por ordem decrescente: motivados para aprender, preguiçosos, autónomos, com sentido crítico. Neste seu discurso de auto-retrato, revelam ser empenhados e persistentes, indo ao encontro da análise realizada pelo conselho de turma.

Expressa fica a ênfase dada pelos alunos em relação ao encontro da sua identidade nas obras de arte criadas, assumindo que fazem parte do processo de aprendizagem, uma vez que agora já passaram por mais experiências e observaram mais arte. Por esse motivo, alguns alunos hoje em dia não voltariam a realizar estes trabalhos do mesmo modo. Por outro lado, salienta-se que outros alunos ao olharem para as imagens dos trabalhos realizados, revelam realização pessoal e identificam-se com as criações, sobretudo a nível do desenvolvimento conceptual, descrevendo-os como trabalhos favoritos. Nesses casos, revelam ter estes trabalhos expostos em casa, outros terem oferecido a um familiar, bem como, terem participado no *Prémio Anselmo de Andrade* (ganhando o 1º e o 2º prémio) ou na exposição *Ver de Fazer* na cidade de Almada.

Este facto deve-se sobretudo:

“Identifico-me porque não é um mero trabalho, têm sempre a parte conceptual, que pelo facto de ser uma criação minha tem sempre um cariz pessoal, só por isso já não fico indiferente” (Aluno 8).

No entanto, reconhecem que poderiam ter feito melhor, ou que, se fosse hoje, melhorariam alguns aspectos, mas encaram isso como parte do processo de crescimento e do seu desenvolvimento pessoal e, portanto, da aprendizagem:

“Agora que olho para eles vejo muita coisa que podia melhorar. Mas na altura foram muito importantes para mim e fiquei mesmo muito feliz com eles e com os resultados. Identifico-me muito com eles. Foram um passo que tive que tomar para chegar onde estou hoje e não tenho vergonha nenhuma deles” (Aluno 18).

• AA4 | 2 – Vivência de desafios

Neste momento fica patente a forma como os alunos vivenciaram os desafios proporcionados.

Unidade de análise	Variáveis	Tendência
AA4 2 Vivência de desafios	A nível pessoal	1111111111111111
	A nível artístico/criativo	1111111111111111
	A nível da técnica e dos materiais	11111
	A nível relacional	11

Quadro 22 – AA4|2 Testemunho dos alunos relativamente à Vivência de desafios

Este tipo de alunos demonstra preferir desafios, considerando-os motivadores, uma vez que o esforço envolvido é maior para a superação da tarefa, pelo que se empenham mais:

“Foi muito desafiante a todos os níveis. Fez-me muito bem a nível criativo; a nível pessoal também porque consegui fazer a minha interpretação; e a nível interpessoal também porque nunca me tinha

acontecido chegar uma professora estagiária a uma aula de desenho a dizer que tinha um projecto para fazer connosco. Portanto, acho mesmo que foi a todos os níveis!” (Aluno 4).

Por conseguinte, os alunos ao sentirem os trabalhos como desafios mantêm a curiosidade, tornando-se as propostas de trabalho mais estimulantes:

“Estava sempre a pensar o que seria o resultado... Nós fizemos o trabalho dos fragmentos mas à medida que fazíamos nem sequer sabíamos para que eram necessários, e no fim quando apareceram as imagens com os nossos bocadinhos, ficou uma coisa totalmente diferente! Acho que isso foi o mais engraçado no trabalho!” (Aluno 2).

“O facto de não saber as fases do projecto foi um enorme desafio, e isso é bastante estimulante e motivador, estamos sempre à espera de algo de novo!” (Aluno 10).

Por sua vez, estes desafios servem para a consolidação da aprendizagem:

“Tudo é um desafio a partir do momento em que eu ainda estou a aprender! É sem dúvida um desafio, não tanto criativo, mas ao querer expressar pela minha técnica a minha parte criativa. Essa é sempre a parte em que as pessoas têm dificuldade, ao quererem desenhar algo mas não terem técnica para o fazer, ou por exemplo, querer pintar uma mão mas não ter técnica para o fazer. No 10º ano, tivemos um professor que era extremamente severo, e eu não gostava dele, mas nesse ano fizemos praticamente só desenho à vista, e eu não prestei atenção nenhuma a esse ano porque não me consegui adaptar às aulas do professor, e naquela altura pensei que não precisa de saber desenhar à vista. Só quando cheguei ao 11º ano e me disseram para ter ideias para um projecto e desenhar coisas é que eu percebi que não conseguia desenhar uma mão porque nunca tinha desenhado mãos, não conseguia desenhar uma mão de memória porque não sabia como ela era, porque ainda não a tinha observado. Isto deu-me que pensar e percebi a importância da técnica. Eu costumava dar demasiado valor à criatividade e ao conceito, mas é preciso termos a técnica, o estudo e o esforço para depois conseguirmos fazer o que queremos” (Aluno 17).

Patente nestes discursos fica a ideia de que as aprendizagens significativas são progressivas e dependem do empenho do aluno. Um contributo relevante para esse tipo de aprendizagem passa por aprender com os erros e ter a capacidade de mudança.

• AA4 | 3 – Erros cometidos e capacidade de mudança

Um contributo relevante para a aprendizagem passa por aprender com os erros, reconhecendo-os e, por conseguinte, ter a capacidade de mudança.

Unidade de análise	Variáveis	Tendência
AA4 3 Erros cometidos e capacidade de mudança	Perder tempo: trabalhar continuamente	
	Estruturar e realizar esboços	
	Desvinculo ao tema proposto	
	Outros	
	Não alterou comportamento	

Quadro 23 – AA4|3 Testemunho dos alunos relativamente ao Erros cometidos e capacidade de mudança

Os alunos reconhecem alguns erros, sendo o mais predominante a estruturação de ideias e desenvolvimento de esboços antes de desenvolver a ideia final. No entanto, revelam capacidade de transferência, ao referirem que no presente ano lectivo (12º ano) têm isso em conta e desenvolvem muitos mais esboços antes de realizarem a arte final.

“Acho que não deveria ter-me precipitado em pintar logo. Devia ter pensado bem e estruturado melhor as cores, o espaço que devia utilizar, porque depois as cores acabaram ali quase por se encontrar... Aprendi que as fases dos esboços são mesmo importantes, fazem mesmo falta, e este ano tive a confirmação!” (Aluno 3).

Os testemunhos dos alunos revelam outros tipos de erros e aprendizagens a partir deles, tais como:

A importância de gerir o tempo para a realização do trabalho,

“O tempo! O tempo que perdi a não trabalhar. Ou seja, o pequeno tempo que eu tive para fazer isto, porque devia ter tido mais e ter feito com mais calma, e acredito que se tivesse sido com mais calma teria sido melhor” (Aluno 4).

A importância de desenvolver a autonomia e autoconfiança,

“A minha falta de confiança. Podia ter sido muito mais livre...” (Aluno 5).

A importância da pesquisa,

“Se calhar ia pesquisar mais coisas primeiro. Agora, já faço isso, e ando sempre a ver imensas coisas de arte, e isso suscita novas ideias. Para os fragmentos sinto que fiz bastantes esboços, mas para o conto não, deixei-me ficar na zona confortável... Sinto que podia ter trabalhado mais!” (Aluno 6).

A importância dos objectivos e metas estabelecidos,

“Se calhar eu penso demasiado na avaliação e isso nem sempre é bom. Penso que poderia usufruir muito mais se não estivesse sempre a pensar que vou ser avaliada e que tenho que fazer tudo bem por causa da avaliação” (Aluno 7).

A importância do desenho de observação,

“Não usar referência real suficiente, por exemplo o pavão está bem, mas na cabeça do dragão não usei referência visual. Hoje em dia já uso mais isso, não tenho medo de ir à procura de inspiração e de admitir que preciso de ajuda” (Aluno 17).

Lidar com a crítica,

“Depois de ter alterado o quadro todo senti que não o deveria ter feito. Mas nessa altura já não havia nada a fazer! E depois a parte da crítica dos professores não me deixou nada feliz... Mas acho que é sempre positivo aprendermos com os erros, e este foi um deles. E ao longo da minha vida sei que vou levar com muitas críticas e temos que aprender a lidar com isso. Até foi bom isto ter acontecido!” (Aluno 13)

A nível da criação artística, percepção visual, reflexão artística e desenvolvimento de métodos de trabalho a aprendizagem revelou-se marcante contribuindo para o aumento de literacia dos alunos:

“Acho que desenvolvi a parte da criatividade e percebi que podemos mudar as coisas, tal como aconteceu no quadro em relação à posição do pé... Percebi que nunca nada está acabado. Podemos sempre fazer alguma coisa diferente para melhorar, existe sempre mais do que uma solução... Nos fragmentos isso foi mesmo visível! Significativamente foi isso, perceber a diversidade de soluções que temos para escolher perante a nossa criatividade. Mas estou orgulhosa de ter feito estes trabalhos! Eu não desprezo as coisas porque servem sempre para aprender... Se eu não fizesse isso se calhar não faria aquilo que estou a fazer agora” (Aluno 6).

“Hoje já faço *mind maps* naturalmente, ajuda muito a esquematizar ideias, é uma espécie de esquema mental, mas aquele 1º não foi nada fácil!” (Aluno 8).

- **AA4 | 4 – Experiência da aprendizagem através da entrevista**

Os alunos revelam através da entrevista a aprendizagem realizada ao longo do tempo.

Unidade de análise	Variáveis	Tendência
AA4 4 Experiência da aprendizagem através da entrevista	Memória/Consciência	
	Crescimento e mudança	
	Despertar para os erros	
	Reflexão	
	Motivador	
	Saudosismo	
	Outro	

Quadro 24 – AA4|4 Testemunho dos alunos relativamente à Experiência da aprendizagem através da entrevista

Esta entrevista proporcionou a recuperação da memória dos alunos acerca da experiência vivida em sala de aula, após um ano, revelando a consciência do aluno face à mesma. Neste sentido, os testemunhos dos alunos ao longo dos quatro eixos temáticos são fruto de aprendizagens que ficam bem presentes na última pergunta colocada na entrevista: com esta entrevista gostaste de recordar aquilo que fizeste?

“Gostei. Acho que na altura deste trabalho trivializei a situação, como se fosse só “temos aqui uma professora estagiária, temos que fazer estas coisas...” Mas se calhar, quando acabou o ano lectivo, e quando a professora se foi embora, eu não percebi logo até que ponto esse projecto nos tinha ajudado. E agora olhando para trás acho que todos nós evoluímos um bocado com isso, tanto aqueles que tiveram bons resultados como para os que tiveram maus resultados. Principalmente eu, quando acabei este projecto ainda não tinha percebido até que ponto é que essa experiência me iria realmente ajudar. Hoje, que temos que fazer memórias descritivas de 10 páginas sei que ajudou imenso, a ideia do mind map, e a nossa exposição oral sobre a parte conceptual” (Aluno 17).

Por conseguinte, os alunos recuperaram a memória e revelaram a sua actual consciência sobre o processo de aprendizagem. Nesta reflexão reconhecem erros e denotam capacidade de mudança, a evolução que fizeram, referindo que esta recordação lhes trás motivação para continuar a trabalhar: “dá-me ânimo para tentar melhorar ainda mais” (Aluno 2).

2. Análise e discussão dos resultados

Realizada a apresentação dos dados recolhidos através da amostra do estudo (cf. Quadro 6), analisam-se e discutem-se agora os mesmos tendo em conta a revisão de literatura, de forma a retirar conclusões acerca deste estudo qualitativo no âmbito da disciplina de Desenho A.

Os dados recolhidos corroboram a interdependência dos eixos temáticos apresentados, uma vez que o modo como o aluno aprende artes visuais não está desvinculado da disciplina curricular, do espaço da sala de aula, do professor e das suas estratégias e metodologias, indo ao encontro da perspectiva de Eisner (2002b) ao referir que a aprendizagem artística pode ser facilitada através do ensino e do papel do professor, na medida em que a forma como os

professores de artes ensinam se repercute no que os alunos aprendem. É nesta correlação que se define a qualidade da experiência do aluno.

A arte ilustra muitos temas que permitem conhecer a sociedade, o mundo, e o próprio indivíduo. O artista vive influenciado pela globalização e diversidade cultural, procurando desafiar as convenções por via de conceitos e materiais. Dar a possibilidade aos alunos em artes visuais de explorarem as suas próprias interpretações, quer através de imagens, quer através de obras literárias, revelou-se assertivo e empolgante, na medida em que tiveram a oportunidade de se afirmar enquanto indivíduos e de expressar a sua visão nas obras de arte criadas (cf. Quadro 16 – CL2|6) num tempo de crise de identidade em busca de referências, à semelhança da obra literária de Honoré de Balzac.

A este respeito, segue-se a perspectiva de Eisner (2002b) ao considerar que cabe ao professor ajudar os alunos a encontrar um “profundo sentido de finalidade” (Eisner, 2002b, p.48) que seja o motivador principal para a consecução dos trabalhos propostos e para o esforço da criação artística em sala de aula, superando dificuldades. Por sua vez, os alunos atribuem sentido de finalidade à expressão da sua individualidade, causando-lhes satisfação pessoal (cf. Quadro 19 – QE3|3). Este reconhecimento vai ao encontro do defendido pelos autores da teoria da autodeterminação, Deci & Ryan (2000), que consideram ser necessária uma motivação de ordem intrínseca para o desenvolvimento pessoal assente no bem-estar, e do defendido por Csikszentmihalyi (2002), no que diz respeito à possibilidade de alcançar a experiência óptima.

Neste sentido, Eisner (2002b) refere que os professores de artes visuais potenciam essa satisfação pessoal ao ajudarem os alunos a reflectir acerca de ideias e imagens que sejam genuinamente significativas para eles, que apontem para o fundamento intelectual e estético ao longo do processo de trabalho. Trata-se, portanto, da experimentação que ocorre ao longo da aprendizagem, na qual o professor serve de guia. Eisner (2002a) refere sobre este aspecto que é necessário ter em consideração o *feedback* estabelecido entre professor e alunos. Os alunos manifestam que o perfil do professor enquanto potencial motivador para a disciplina é fundamental (cf. Quadro 10 – PC1|3), enunciando como característica determinante o *feedback* que se estabelece, através da sua disponibilidade, orientação e cooperação (cf. Quadro 8– PC1|1). O mesmo autor descreve que:

“o que um professor diz para ajudar um aluno pode reforçar ou debilitar a capacidade deste para resolver o problema que enfrenta (...) por outras palavras, o professor pode ajudar os seus alunos a ingressar numa viagem que fomenta a independência e a confiança para abordar problemas no campo das artes” (p.54).

Por sua vez, os alunos reiteram a importância do *feedback*, como fica patente no discurso do Aluno 17: “aprendi a gostar muito mais de desenho e até a ganhar confiança. Agora tenho muito mais confiança naquilo que faço, na minha arte, e isso conquistei desde o ano passado”.

Também Csikszentmihalyi (2002) refere a importância do *feedback* para ajudar a orientar e ajustar a acção do aluno para a vivência da experiência óptima.

Os alunos acrescentam, como contributo relevante, a postura entusiasta do professor, o seu empenho e a inovação nas propostas e estratégias utilizadas, sendo neste conjunto de premissas que os alunos reforçam a sua autonomia e confiança, bem como as suas competências e superação de dificuldades (cf. Quadro 8 – PC1|1; Quadro 17 – QE3|1). Destaca-se, portanto, um reconhecimento e preferência pelo estilo de professor promotor de autonomia, cuja postura tem influência na qualidade da interacção do aluno, nutrindo as necessidades psicológicas básicas identificadas: autonomia, competência e relacionamento (Deci & Ryan, 1996), de acordo com a teoria da autodeterminação.

O projecto pedagógico implementado fomentou nos alunos a curiosidade e a descoberta, suscitando entusiasmo e criando expectativas (cf. Quadro 9 – PC1|2). Quer isto dizer que a motivação intrínseca encontrada nos alunos foi sustentada por crescentes desafios, pela originalidade e persistência no processo criativo. Esta motivação não foi necessariamente recompensada externamente (Deci & Ryan, 2000; Csikszentmihalyi, 2002).

Segundo Reeve, Bolt & Yi Cai (1999), o estilo motivacional do professor concerne à convicção e confiança que este tem em determinadas estratégias de ensino e de motivação, as quais, neste estudo, são reconhecidas pelos alunos através do projecto e processo de trabalho diferente do habitual, a nível de: metodologia do projecto faseada, estratégias e dinâmica de apresentação das propostas, conteúdos inovadores nomeadamente a nível conceptual e processo criativo, restrições criadas, desafios crescentes proporcionados pelo conjunto dos aspectos anteriormente referidos, e diversidade nas obras de arte criadas (cf. Quadro 9 – PC1|2).

Relativamente à metodologia faseada do projecto, os alunos salientam que deste modo conseguiram controlar os prazos de entrega dos trabalhos propostos, na medida em que conseguiram focar e concentrar a sua atenção em cada uma das etapas. Os estudos desenvolvidos por Csikszentmihalyi (2002) indicam que, para a ocorrência de fluxo da experiência óptima, é necessário verificar controlo da situação e concentração na tarefa, pelo que estes dois indicadores são potenciadores do tipo de experiência vivida pelos alunos em sala de aula.

Importa destacar a relevância atribuída pelos alunos às estratégias adoptadas, ao referirem que os enunciados foram inovadores, tanto pelo conteúdo como pela forma de apresentação da proposta. Neste sentido, Eisner (2002b) considera que o professor deve criar condições para que o pensamento assuma características artísticas, e condições que provoquem sentimentos de qualidade estética no aluno. Entende-se que tais condições ocorrem quando o pensamento artístico parte também do professor, estando este vinculado a um processo criativo e ao despoletar da criatividade para a definição de conteúdos a transmitir e estratégias de expressão da forma, tomando decisões ao longo do processo de trabalho. Quer isto dizer que a docente se

baseou num processo intuitivo interligado com um processo de percepção ao observar o desenvolvimento dos alunos. Segundo Ostrower (2010), o que caracteriza os processos intuitivos e os torna expressivos é a qualidade nova da percepção que transforma os dados circunstanciais em significativos. Por conseguinte, a docente assumiu uma postura em que valorizou a permanente construção do conhecimento através do processo criativo e da reflexão intencional sobre onde se pretendia chegar, à semelhança do que foi incentivado no aluno. Afinal, a criação é um processo inerente à condição de artista (Ostrower, 2010).

Deste modo, os alunos aprendem a usar a criatividade para criar novas possibilidades (transmitir e representar uma ideia) e essa criatividade guia a expressão e qualidade das formas, tomando decisões ao longo do processo de trabalho, para transmitir um pensamento sentido Eisner (2002b). O Aluno 4 destaca que “é bom apelar à nossa criatividade, também é uma técnica a desenvolver”.

Por sua vez, os alunos referem-se ao processo decorrente dos conteúdos apresentados nas propostas de trabalho como exigente a nível criativo, na medida em que as restrições criadas pelas referentes artísticas dados pela docente serviram de mote para o despoletar da criatividade implicando a intuição na procura de formas, escolhas e tomadas de decisão dos alunos para o posterior desenvolvimento técnico. Quer isto dizer que os alunos estiveram perante um processo criativo que Ostrower (2010) apresenta como “consciente-sensível-cultural”, uma vez que somente na acção o processo de criação artística se efectua, ganhando forma e um conteúdo com significado.

Eisner (2002b) refere a importância de enfrentar restrições no trabalho. O autor considera que a criatividade beneficia das restrições e limitações decorrentes da liberdade ajudando a estruturar a tarefa, criando um caminho para resolver problemas e alcançar o objectivo definido. Neste contexto, as limitações encontradas pelos alunos dizem respeito aos referentes dados pela docente, os quais tiveram que interpretar, desenvolvendo a criatividade, e à utilização de um novo material actuante, a tinta acrílica. Ou seja, as limitações criadas ocorreram a nível das tarefas e materiais, que se constituem como elemento que o aluno deve ser capaz de conhecer, aplicar e comunicar (Eisner, 2002a; Ostrower 2010).

Por conseguinte, verifica-se que os conteúdos desenvolvidos e estratégias implementadas, seguindo as orientações do programa da disciplina de Desenho A (ME, 2001), mas também dos programas educacionais VTS e DBAE, contribuem para o desenvolvimento da literacia artística/estética dos alunos (cf. Quadro 12 – CL2|2; Quadro 13 – CL2|3; Quadro 14 – CL2|4).

Os alunos desenvolveram a percepção visual através da capacidade de codificar e decodificar significados associados a formas artísticas (Hong, 2006). Essa capacidade revelou-se na experiência estética que a docente proporcionou aos alunos, ao dar-lhes exemplos

contemplativos, ficando essa experiência patente pelo tipo de materiais que os alunos reconhecem que a docente levou para a sala de aula (cf. Quadro 12 – CL2|2). Os alunos consideram reveladores esses materiais, por serem inspiradores. Referem como pontos de apoio, por um lado, os materiais que deram mote ao desenvolvimento dos trabalhos, tais como os fragmentos, o livro, ou os materiais de experimentação fornecidos pela docente e, por outro lado, os materiais de apresentação do projecto. Destacam a importância dos materiais de apoio em âmbito geral, que proporcionam o surgimento de ideias, para a motivação e estímulo criativo.

Por sua vez, os alunos desenvolveram a capacidade de criar reflectindo sobre os objectivos, processos e contextos da arte (Hong, 2006), na medida em que a sua experiência relativamente à criação artística neste projecto revela investimento no desenvolvimento e aperfeiçoamento da técnica, a par com o desenvolvimento conceptual. Salienta-se o facto de alguns alunos destacarem o empenho equitativo em ambas as dimensões por considerarem que estas são indissociáveis, aprendendo através de um verdadeiro método de tentativa e erro (cf. Quadro 13 – CL2|3).

Relativamente ao desenvolvimento da comunicação visual, os alunos revelam a capacidade de compreender e interpretar a arte, ou seja, perceber as qualidades da forma artística e fazer julgamentos críticos (Hong, 2006), ao encarnarem o personagem de crítico de arte acerca do seu próprio trabalho no momento da entrevista. A ênfase é dada aos aspectos relacionados com a técnica, tais como a anatomia da figura e a paleta cromática; bem como aos aspectos relacionados com as emoções e sensações que a obra de arte lhes suscita. Ainda que com menor expressão, alguns alunos fazem referência a correntes artísticas e delineiam as influências que receberam (cf. Quadro 14 – CL2|4).

Assim, no domínio da experiência estética, ou seja, dos aspectos subjectivos da arte (Read, 2007), os alunos destacam as formas e as sensações proporcionadas pela contemplação e atribuem importância ao conhecimento adquirido pela percepção (Aguirre, 2005; Arnheim, 1998).

Ao estabelecer interdisciplinaridade com as disciplinas de Português e de História da Cultura e das Artes, o projecto pedagógico possibilitou também, de acordo com as ideias defendidas por Hong (2006), a compreensão das artes como forma de representação segundo diferentes disciplinas, e consequentemente com distintas literacias, implicando a competência para articular e compreender a amplitude da arte como um todo e como uma forma artística em particular. Este projecto, assente na “tricotomia global ver-criar-comunicar” (ME, 2001), fomentou no aluno a capacidade de encontrar sentido, interpretar e responder a formas artísticas, bem como de pensar em diferentes modos de expressão, possibilitando uma maior amplitude de ideias através de múltiplas literacias.

Eisner (2002b) destaca que é frequente considerar-se um programa pela quantidade de materiais e de projectos apresentados ao aluno ao longo do ano lectivo, e que este tenderá a ser

superficial e cair no esquecimento, pelo que o aluno aprende pouco. Assim, devem ser criadas condições para que o aluno possa explorar aprofundadamente potencialidades pela continuidade. Verifica-se que os alunos apresentam como primeiras memórias da experiência vivida a segunda e terceira fase do projecto, considerando o processo criativo diferente do habitual e novo (*cf.* Quadro 9 – PC1|2), revelando experiência óptima sobretudo na terceira fase (*cf.* Quadro 20 – QE3|4). Este facto está associado, precisamente, à continuidade e aprofundamento do conhecimento, permitindo maior equilíbrio entre os desafios proporcionados e as competências desenvolvidas para lhes fazer face.

Contudo, a complexidade da actividade foi crescente, sendo este um dos factores apontados por Csikszentmihalyi (2002) para a ocorrência de fluxo da experiência óptima. O Aluno 4 revela a analogia a este processo crescente de desafios ao referir que “o outro trabalho da “obra desconhecida” também foi outro desafio porque foi baseado no mesmo intuito: o primeiro foi uma imagem e o segundo foi um texto em que tínhamos que criar a partir do texto”. Para além disso, o projecto pedagógico foi concebido tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos, apelando a novos conhecimentos na procura de aprendizagens significativas (Moreira, 2010).

Associada ao explorar aprofundadamente potencialidades pela continuidade está a automaticidade, que proporciona liberdade para tratar o conteúdo e a forma, uma vez que o aluno já domina a técnica e os aspectos mecânicos, realizando qualquer tarefa com esses conhecimentos adquiridos. Neste sentido, a automaticidade beneficia da continuidade anteriormente referida e a continuidade beneficia das restrições colocadas. Estas três premissas acentuam-se motivadas por metas relevantes para o aluno (Eisner, 2002b). Ilustrativos do desencadear deste procedimento apontado por Eisner (2002b) são os crescentes desafios proporcionados aos alunos ao longo do projecto, na medida em que cada fase de trabalho implicava maior complexidade de resolução a nível do pensamento criativo e desenvolvimento do domínio de uma técnica. Os alunos encaram os desafios como motivadores para o esforço da superação da tarefa e o ultrapassar dificuldades, pelo que se empenham mais (*cf.* Quadro 22 – AA4|2).

Destaca-se que os desafios foram recebidos pelos alunos, quer a nível artístico quer a nível pessoal, no sentido da superação de si próprios, contribuindo para o consolidar de aprendizagens que dizem respeito não apenas a competências artísticas, mas ao desenvolvimento enquanto seres humanos. Reitera-se a visão de Ostrower (2010), ao considerar que a criação é uma possibilidade para evitar a alienação – perda de identidade –, uma vez que é um caminho para o crescimento pessoal no qual se aprende, conhece e compreende. Por sua vez, os alunos destacam a liberdade criativa proporcionada pela disciplina de Desenho, através da qual aprendem e desenvolvem a individualidade (*cf.* Quadro 10 – PC1|3).

Deste modo, a experiência artística e estética a nível da terceira fase do projecto, por ser a mais complexa, revela que os alunos encontraram entusiasmo e satisfação no desafio proporcionado, devendo-se esse facto à dificuldade em interpretar e ao desenvolver de ideias próprias durante a criação artística (*cf.* Quadro 15 – CL2|5). Ostrower (2010) refere que faz parte deste processo a manutenção de um estado de tensão psíquica e de concentração, de conscientização de si. Os alunos que descrevem ter como objectivo superar desafios pessoais (*cf.* Quadro 18 – QE3|2), e que estabelecem como meta para a realização dos trabalhos propostos a satisfação pessoal (*cf.* Quadro 19 – QE3|3), revelam concentração durante a criação artística, verificando-se a ocorrência de fluxo da experiência óptima (*cf.* Quadro 20 – QE3|4), descrita por Csikszentmihalyi (2002) como “o estado em que as pessoas estão tão embrenhadas numa actividade que nada mais parece importar; a própria experiência é tão agradável que as pessoas a realizam pela simples razão de a realizar” (p.20). Este estado é bem perceptível no discurso do Aluno 17:

“Sempre que chegava às aulas e estava a pintar, eu estava assim! Acho que é importante ligar-me com a minha ideia e com o meu conceito enquanto estou a pintar e isso só se consegue se estiver mesmo concentrada. Não vou mentir e dizer que se este trabalho tivesse outro tema ou outra motivação que não se relacionasse tanto comigo que eu teria tido a mesma vontade, e se calhar até a mesma capacidade! Em alguns momentos, mas não em todos, claro, cheguei a sentir que existia um fluxo naquilo que estava a criar, de facto era mais do que só concentração” (Aluno 17).

Os alunos destacam a diversidade de obras de arte criadas, enunciando como factor chave ao longo de todo o projecto a interpretação, que potenciou o afirmar da individualidade, fruto do desenvolvimento da criatividade (*cf.* Quadro 9 – PC1|2). A aprendizagem neste campo ocorre ao estabelecerem relação com as obras de partida, o que lhes permitiu uma maior abrangência relativamente ao entendimento da arte. Salientam também o facto de terem sido proporcionados momentos para que essa experiência ocorresse, nomeadamente através da discussão e apreciação dos trabalhos em conjunto e havendo espaço para a partilha de ideias com os colegas (*cf.* Quadro 10 – PC1|3). Eisner (2002b) refere a importância da cooperação e especialmente da crítica em grupo, uma vez que as normas que regem o contexto de trabalho em que ocorre a aprendizagem podem fomentar a autonomia, e também o enriquecimento mútuo de partilha de experiências, observações e opiniões, desenvolvendo-se tanto o grupo como o indivíduo. Verificam-se tais premissas recorrendo à análise da satisfação das necessidades básicas do aluno, segundo a teoria da autodeterminação (*cf.* Quadro 17 – QE3|1). Deste modo, sem desvirtuar a individualidade, potenciou-se o papel educativo do grupo, através da crítica de grupo.

Estabelece-se, neste momento, a analogia com o currículo oculto, dada a importância atribuída pelos alunos à relação humana que se estabelece na sala de aula, propiciada tanto pelos colegas como pelo professor. Acredita-se, portanto, de acordo com Apple (1999), que o currículo oculto é o caminho para se alcançarem novas ideias e uma forma de se conseguir a evolução do indivíduo através do pensamento e formulação de ideias próprias. Quer isto dizer que o conflito no

currículo, tal como no processo criativo, é produtivo, entendido como “noção de renovação constante do potencial criador” (Ostrower, 2010: p.27), sendo este uma condição de crescimento. Analisando os dados relativos à disciplina de Desenho A, verifica-se que os alunos valorizam a relação humana estabelecida dentro da sala de aula. Por conseguinte, o currículo oculto assume-se como o elo de ligação entre o professor, a experiência, o conhecimento, e os alunos (cf. Quadro 10 – PC1|3).

Sublinha-se que o desenho é a expressão de uma forma de ver o mundo e um pilar estruturante do pensamento, sendo este um dos motivos pelo qual os alunos escolheram a área das artes visuais (cf. Quadro 21 – AA4|1). A sua função conceptual e expressiva baseia-se num conhecimento profundo, não apenas técnico, mas sobretudo cultural, que depende fundamentalmente da capacidade do aluno/artista ver, em estilo próprio e pessoal, sendo o conhecimento adquirido o combustível necessário para a renovação da sua visão. Por sua vez, os alunos reiteram este meio de expressão ao reconhecerem a sua identidade nas obras de arte criadas, revelando que fazem parte do seu crescimento e aprendizagem (cf. Quadro 21 – AA4|1). Neste sentido, os alunos valorizam a importância da disciplina de Desenho A considerando-a estruturante no ensino das artes visuais (cf. Quadro 5 – PC1|3). Esta linha de pensamento conduz, obviamente, aos objectivos de uma educação artística e estética postulada no desenvolvimento pessoal e, consequentemente, numa educação facilitadora da harmonia do ser humano.

Contudo, tem-se em consideração que o sistema de ensino português está orientado para a avaliação de resultados, factor incontornável que dirige os alunos para objectivos tais como cumprir prazos e atingir determinadas classificações numéricas atribuídas por avaliações (cf. Quadro 18 – QE3|2). Os alunos deste estudo denotam preocupações acerca desta realidade, encontrando no entanto na disciplina de Desenho A o espaço para a liberdade criativa, autonomia e desenvolvimento de competências artísticas e pessoais (cf. Quadro 10 – PC1|3).

Fowler (1996) considera que a arte no currículo acrescenta extensões de consciencialização e compreensão, consolidando a ligação entre diversas formas de conhecimento. Neste sentido, considera-se pertinente o sistema avaliativo adoptado pelo *Arts PROPEL*, através de veículos educacionais tais como os *domain projects* e os *processfolios*, os quais permitem ao aluno compilar elementos perceptivos, produtivos e reflexivos, integrando diversas formas de conhecimento sobre arte e apelando à sua capacidade de reflectir acerca do significado. A eficácia deste método avaliativo fica patente neste estudo, estabelecendo-se uma analogia com este programa através da entrevista realizada aos alunos enquanto último ciclo da investigação e da acção, na medida em que se procurou apelar ao sentido reflexivo do aluno, na busca de significado, emergindo naturalmente as disciplinas de estética e crítica em resposta à criação artística.

Estas questões tornam-se visíveis ao confrontar-se os dados recolhidos na entrevista com os dados obtidos no momento da avaliação dos trabalhos realizados, em que os alunos expuseram à turma as suas opções conceptuais e técnicas acerca do trabalho realizado. Eisner (2002b) considera importante debater o progresso dos alunos para que estes valorizem o seu próprio trabalho. A educação artística deve permitir comparar o trabalho desenvolvido ao longo do tempo com a finalidade de analisar a evolução da qualidade, sendo que neste processo o aluno pode julgar o próprio trabalho, afastando-se do campo avaliativo medido por exames estabelecidos pela uniformidade de um padrão. Eisner (2002b) refere que:

“A avaliação do seu próprio trabalho irá fornecer uma compreensão significativa sobre o que eles são capazes de ver e de dizer sobre o que criaram. Tal compreensão é um recurso nada insignificante na altura de expandir a sua consciência e de incentivar o seu crescimento” (p. 53).

Verifica-se que este método educativo apontado por Eisner estimula o crescimento dos alunos e o seu desenvolvimento em artes visuais, uma vez que é notória a aprendizagem consumada pelo tempo e a extensão de consciencialização e compreensão de significado (cf. Quadro 24 – AA4|4), patente no discurso do Aluno 17:

“Acho que na altura deste trabalho trivializei a situação, como se fosse só “temos aqui uma professora estagiária, temos que fazer estas coisas...” Mas se calhar, quando acabou o ano lectivo, e quando a professora se foi embora, eu não percebi logo até que ponto esse projecto nos tinha ajudado. E agora olhando para trás acho que todos nós evoluímos um bocado com isso, tanto aqueles que tiveram bons resultados como os que tiveram maus resultados. Principalmente eu, quando acabei este projecto, ainda não tinha percebido até que ponto é que essa experiência me iria realmente ajudar. Hoje, que temos que fazer memórias descritivas de dez páginas, sei que ajudou imenso a ideia do mind map e a nossa exposição oral sobre a parte conceptual” (Aluno 17).

Eisner (2002b) refere a importância do ensino para a transferência de conhecimentos entre diferentes áreas. Os alunos devem desenvolver a capacidade de transportar e aproveitar aquilo que aprendem dentro da sala de aula para fora de portas, uma vez que muito do ensino não tem habitualmente repercussões na vida dos alunos fora da escola. Esta é a meta que o professor deve aspirar:

“Deveríamos ensinar não só a usar as capacidades de ver, compreender e criar, mas também aplicar o que foi visto, entendido e criado, num mundo muito mais além dos limites da sala de aula ou da escola. Os professores de arte podem usar o ensino para alcançar tal transferência (Eisner, 2002b, p.52).

É clara a compreensão dos alunos acerca dos trabalhos desenvolvidos que foram potenciados em novas situações, nomeadamente no decorrer da disciplina de Desenho A do 12º ano. Este tipo de analogia também é visível quando os alunos no decorrer do seu discurso estabelecem sucessivas comparações em relação à disciplina de Desenho do 10º ano. E, por último, quando realizam apreciações acerca de si próprios, demonstrando consciência acerca dos erros cometidos e da sua evolução e desenvolvimento pessoal (cf. Quadro 23 – AA4|3). Esta capacidade de mudança e articulação do conhecimento adquirido além-fronteiras da sala de aula fica patente no testemunho do Aluno 6:

“Acho que desenvolvi a parte da criatividade e percebi que podemos mudar as coisas, tal como aconteceu no quadro em relação à posição do pé... Percebi que nunca nada está acabado. Podemos sempre fazer alguma coisa diferente para melhorar, existe sempre mais do que uma solução... Nos fragmentos isso foi mesmo visível! Significativamente foi isso, perceber a diversidade de soluções que temos para escolher perante a nossa criatividade. Mas estou orgulhosa de ter feito estes trabalhos! Eu não desprezo as coisas porque servem sempre para aprender... Se eu não fizesse isso se calhar não faria aquilo que estou a fazer agora” (Aluno 6).

Encontradas neste estudo as condições enunciadas por Eisner (2002b), favorecedoras da aprendizagem em artes visuais, as quais se baseiam nos objectivos da educação artística, considera-se que as mesmas proporcionam aprendizagens significativas assentes no processo dialógico ensino-aprendizagem. Para Moreira (2010), a “aprendizagem significativa é aprendizagem com significado, compreensão, sentido, capacidade de transferência” (p. 7), sendo o factor isolado mais importante a considerar para uma aprendizagem significativa o conhecimento prévio – a experiência e percepção prévia – conduzindo a novos conhecimentos. Perante os resultados obtidos, verifica-se que os alunos construíram novos significados a partir dos materiais educativos, que foram interiorizados de forma substantiva, apresentando uma postura crítica e flexível em relação à experiência vivida. Neste sentido, salienta-se nesta entrevista a capacidade de os alunos reconhecerem as potencialidades da aprendizagem realizada e de a aplicarem noutros contextos, seleccionando a resposta mais adequada para cada situação, indo ao encontro de aprendizagens significativas críticas (Moreira, 2010).

Ainda que os alunos revelem convicção na escolha da área das artes visuais e que a reiterem enquanto escolha acertada (cf. Quadro 11 – CL2|1), é um caminho que se percorre, e que se constrói através da qualidade das experiências artísticas vividas em contexto escolar para reafirmar esta posição. Importante para consumir a qualidade das experiências artísticas é a disciplina de Desenho A, sendo a disciplina curricular do ensino secundário das artes visuais com maior componente prática onde o processo criativo é despoletado.

3. Considerações finais sobre o capítulo

Encerra-se este capítulo encontrando alguns caminhos para o processo de ensino-aprendizagem em artes visuais através do estudo empírico realizado na disciplina de Desenho A, despoletado pelas inquietações da mestranda.

Revela-se adequada a análise do processo ensino-aprendizagem, seguindo o testemunho das vivências dos alunos. Trata-se de conhecer como é ensinada a arte e as suas relações no campo educativo. De acordo com Ferraz & Fusari (1992), através deste conhecimento o professor pode de forma concertada definir uma filosofia de ensino que melhor se coaduna às necessidades dos alunos e ao contexto espaço-temporal em que estão inseridos, contribuindo para o afirmar da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Deste modo, não se pretende elaborar uma generalização aplicável a todas as realidades, apenas se indicam pistas e factores que se consideram determinantes para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade e para a ampliação das capacidades cognitivas e expressivas dos indivíduos, que é, em sùmula, a finalidade da educação artística (Eisner 2002a; Sousa, 2003).

A análise e discussão dos resultados corroboram a visão previamente formulada na problemática deste estudo acerca do processo de ensino-aprendizagem em educação artística, a qual apresenta factores correlacionados, convergentes e dialógicos, com igual valor e grau de importância para a qualidade da experiência.

Esquematiza-se da seguinte forma a proposta da mestranda:



Quadro 25 – Articulação do processo ensino-aprendizagem na disciplina de Desenho A conducente à qualidade da aprendizagem

As entrevistas, de resposta aberta e com considerável intencionalidade temporal, sustentam este estudo na medida em que permitiram que os alunos acessem à memória onde apenas ficou registada a informação seleccionada da diversidade de estímulos com que são permanentemente confrontados. Deste modo encontraram-se, de forma natural, os conteúdos da consciência dos alunos que são determinantes para a qualidade da experiência vivida, associada a experiências positivas e/ou gratificantes (Csikszentmihalyi, 2002), provocando uma transformação qualitativa na estrutura do aluno, tanto a nível do comportamento como do pensamento. A experiência dos alunos reitera a interdependência apontada por este estudo através da revisão de literatura.

A análise dos dados empíricos teve em consideração as oito condições que favorecem o processo de aprendizagem em artes visuais, apontadas por Eisner (2002b), permitindo estabelecer a conexão equitativa entre o professor (ensinar) o aluno (aprender) e a disciplina curricular. Através da comparação destas condições com os princípios definidos por Moreira (2010) para uma aprendizagem significativa crítica e, tendo por base os testemunhos dos alunos, encontraram-se os trâmites para aprendizagens significativas críticas em artes visuais.

Para este percurso, a relação entre arte e educação assenta na dimensão artística-estética-ética, servindo a educação artística de veículo para a compreensão do mundo e, consequentemente, para desenvolver aspectos do pensamento crítico. Deste modo, a arte enquanto exercício de expressão, técnica e criação, inovação, recriação, promove a construção de sentido e significado do mundo e do próprio indivíduo. Salienta-se, que toda a prática pedagógica pode estar imbuída de qualidades estéticas e artísticas, cabendo ao professor diligenciar as situações e orientar o trabalho dos alunos para tarefas que estimulem o desenvolvimento da literacia artística/estética e promovam a autodeterminação. Reitera-se que a conduta do professor é determinante e que a sua postura deve ser a de um professor/artista/investigador, fomentando a permanente construção do conhecimento, sujeitando-se, à semelhança do aluno, ao processo criativo e à reflexão sobre onde se pretende chegar. Considera-se, portanto, que esta deve ser a filosofia de ensino a adoptar pelo professor de artes visuais, indo ao encontro dos objectivos e finalidades da educação artística.

Por conseguinte, destaca-se a importância da disciplina de Desenho para o despoletar do processo criativo e a interpretação de referências para a criação artística dos alunos. O desenho é a expressão de uma forma de ver o mundo e um pilar estruturante do pensamento sendo necessário desenvolver a sensibilidade estética para desbloquear o processo criativo. Denunciado o processo criativo, a criação artística parece ser indissociável da satisfação das necessidades básicas do ser humano.

O tipo de aprendizagem sustentada neste estudo, baseia-se precisamente no desenvolvimento das condições de autonomia, competência e relação humana apontadas pela teoria da autodeterminação que promovem uma motivação de ordem intrínseca e realização pessoal. Por sua vez, alia-se a motivação intrínseca ao fluxo da experiência óptima, sendo esta experiência potenciadora da qualidade da aprendizagem, que se pretende que seja significativa e crítica, bem como, positiva e gratificante.

Para que seja eficaz, o ensino em artes visuais não pode funcionar enquanto formulário, devendo afastar-se do campo avaliativo medido por exames fundados na uniformidade de um padrão, mas sim abrir espaço para a expressão da individualidade, proporcionando a autonomia e o desenvolvimento de competências artísticas e pessoais do aluno. Desta forma, são potenciadas as capacidades do aluno/artista ver e ler, em estilo próprio e pessoal, sendo o conhecimento

adquirido o combustível necessário para a renovação da sua visão. Por conseguinte, o currículo oculto é o melhor meio para se conseguir a evolução do aluno através do desenvolvimento de ideias próprias. Quer isto dizer que o conflito no currículo, entendido como “noção de renovação constante do potencial criador” (Ostrower, 2010, p.27), é, tal como no processo criativo, produtivo, tornando-se uma condição para o crescimento do aluno.

Apreende-se que esta é uma forma de preparar os alunos para a mudança e para nela saberem agir. Este processo não é isolado, acontecendo de forma dialógica entre o ensinar e o aprender, fundamentando a ideia de que a abordagem pedagógica do estudo empírico possibilita e potencia uma experiência ótima para o aluno.

Neste sentido, considera-se bastante expressiva a aprendizagem realizada pelos alunos, verificando-se, após um ano da implementação do projecto pedagógico em sala de aula, uma transformação e capacidade de mudança. Os alunos ultrapassaram cânones pré-estabelecidos a nível da perfeição do desenho e de preconceitos estéticos relativamente à apreciação da obra de arte, revelando uma postura de pensamento crítico e desenvolvimento de literacia artística/estética. Estes aspectos são relevantes na medida em que os alunos fortaleceram notavelmente a sua confiança e autonomia, demonstrando menor fragilidade acerca das suas criações artísticas e valorizando a diversidade de individualidades expressas nas obras de arte criadas. Neste prisma, assumem que todo o conhecimento necessita de continuidade de estudo, não o tendo como definitivo mas como ponto de partida, sendo a criação artística parte desse processo de aprendizagem.

Afinal, o objecto de arte é, tal como refere Huisman (2000) “o sujeito que pensa, que o cria, que o executa, que o contempla ou que dele se lembra” (p.126). Deste modo, este estudo qualitativo baseado na investigação e na acção apenas se encerrou com a entrevista aos alunos, onde estes puderam revelar esse sujeito pensante que cria, contempla e que dele se lembra. No final da entrevista, os alunos e a docente, aperceberam-se que, mais do que um testemunho acerca da experiência vivida em sala de aula, tratava-se naquele momento do consolidar de uma aprendizagem significativa, tanto a nível artístico como estético e crítico.

O Aluno 17 manifesta-se como o expoente máximo da simbiose das relações apresentadas onde se encontra o fluxo da experiência ótima e a aprendizagem significativa crítica, embora os restantes alunos também denotem e reforcem a interdependência das premissas chave expostas. A aprendizagem, para que realmente ocorra, precisa ser pessoal e significativa.

CAPÍTULO IV.

Visão conclusiva

CAPÍTULO IV. Visão conclusiva

A tua mulherzinha não está mal feita, mas... não vive. Vocês, vocês pensam já ter feito tudo só porque desenharam correctamente uma figura e puseram cada coisa no seu lugar de acordo com as leis da anatomia! Preenchem o traçado com um tom de carne feito antecipadamente na paleta, tendo o cuidado de manter um lado mais sombrio que o outro, e porque de tempos a tempos dão uma olhadela a uma mulher nua que se mantém de pé em cima de uma mesa pensam ter copiado a natureza, imaginam-se pintores e julgam-se na posse do segredo de Deus! ... Prrr! Não basta, para ser um grande poeta, saber a fundo a sintaxe e não dar erros de linguagem!
(Balzac, 2002, p.33)

As palavras de Balzac supracitadas, e as mencionadas ao longo da dissertação, revelam o propósito da criação artística e da aprendizagem, assim como algumas características marcantes da complexidade do ser humano, o qual se distingue dos demais seres pela sua capacidade de autodeterminação. Picasso, num famoso aforismo, escreve: “eu não procuro, encontro...” Esta expressão sugere uma ininterrupta actividade pictórica em constante transformação e metamorfose, onde se registam avanços e recuos, ou seja, se progride por um verdadeiro método de tentativa e erro, fazendo escolhas e tomando decisões.

Os testemunhos dos alunos deste estudo, particularmente do Aluno 17, aliados à revisão de literatura, evidenciam o horizonte da aprendizagem em artes visuais e permitem enunciar alguns dos ingredientes a privilegiar para a qualidade da experiência vivida em sala de aula, para que a mesma seja significativa.

Cabe ao professor de artes visuais facilitar o processo que possibilita aos alunos chegar ao cume da linguagem da arte, guiando-os na experiência da criação artística por via de uma atitude exploratória, da criatividade e da liberdade para que encontrem propósitos no seu trabalho e, deste modo, ensiná-los a construir novas mensagens e significados acerca do mundo. Ou seja, o professor deve ajudar os alunos a encontrar um “profundo sentido de finalidade” (Eisner, 2002b, p.48) que seja o motivador principal para a consecução dos trabalhos propostos e para o esforço da criação artística em sala de aula, superando dificuldades.

Nesse percurso, a relação entre arte e educação deve assentar na dimensão artística-estética-ética, servindo a educação artística de veículo para interseccionar o mundo e, consequentemente, para desenvolver aspectos do pensamento crítico. Apreende-se que esta é uma forma de preparar os alunos para a mudança e para nela saberem agir.

Entende-se, portanto, que um dos principais desafios que se coloca à educação artística, e particularmente às artes visuais, é o de ajudar os alunos, durante o seu processo de maturação, a aprenderem a ver as interacções entre as partes que constituem o todo, ou seja, a unidade, alcançando o todo de forma coesa e coerente. Nesta acepção, a obra de arte deve ser potenciada

como um todo e não como uma série de partes separadas, pelo que é necessário estar atento às relações qualitativas entre as formas que fazem parte do conjunto. Por conseguinte, torna-se axial incentivar este tipo de observação da forma visual contribuindo para objectivos da dimensão estética, sendo que os programas curriculares em artes visuais devem promover o desenvolvimento de diversas competências, designadamente do domínio crítico.

A revisão de literatura em que se apoia este estudo, patente no primeiro capítulo, procurou evidenciar que este processo não é isolado, acontece de forma dialógica entre ensinar e aprender, fundamentando a ideia de que a abordagem pedagógica possibilita e potencia a autodeterminação e a experiência óptima para o aluno. Neste momento, entra-se no domínio da qualidade da experiência.

A aprendizagem tem em conta motivações intrínsecas e extrínsecas. Contudo, a motivação pessoal é a mais preponderante e significativa para o processo, relativizando a importância de factores extrínsecos. A busca activa por nova informação e alcançar satisfação na realização de tarefas contribui para a motivação. A autodeterminação conduz a necessidade, e as necessidades são fonte de motivação, pelo que o impulso para a acção criativa surge dessa necessidade a que se dá direcção a seguir. Precisamente, no fluxo da experiência óptima está o oposto da anomia e da alienação – perda de identidade.

Por sua vez, o estudo empírico sustentado pela diversidade de dados recolhidos durante a investigação e a acção, permitiu evidenciar a transformação qualitativa dos alunos suscitada pelo ensino em sala de aula na disciplina de Desenho A. Para tal, no terceiro capítulo, após a apresentação dos dados recolhidos, aliou-se novamente o estudo empírico à revisão de literatura, cruzando-se e encadeando-se a análise acerca da experiência vivida pelos alunos, sobretudo, com as condições favorecedoras da aprendizagem apontadas por Eisner (2002b), o processo de criação artística segundo Ostrower (2010) e a qualidade da experiência de acordo com os autores da Teoria da Autodeterminação e com Csikszentmihalyi (2002). Indo ao encontro do título desta dissertação, é nesta correlação que se define a qualidade da experiência do aluno em sala de aula e se vislumbra o horizonte da aprendizagem significativa crítica em artes visuais.

Julga-se que, através deste conhecimento, o professor de artes visuais pode, de forma concertada, definir uma filosofia de ensino que melhor se coadune às necessidades dos alunos e ao contexto espaço-temporal em que estão inseridos, contribuindo para o afirmar da qualidade do ensino e da aprendizagem.

O sistema de ensino é um factor essencial para o desenvolvimento da literacia, e portanto da educação, enquanto veículo para a progressão individual e qualidade de vida, que deve estar adaptado às necessidades de cada indivíduo, de forma inclusiva. Deste modo, reforça-se a liberdade e fomentam-se os direitos humanos individuais, contribuindo para a autonomia do cidadão ao tornar-se um ser literado.

O projecto pedagógico, leccionado pela mestranda e descrito no segundo capítulo, promoveu a literacia artística/estética dos alunos e demonstrou que o desenho é a expressão de uma forma de ver e ler o mundo, sendo necessário desenvolver a sensibilidade estética para desbloquear o processo criativo, na medida em que o conhecimento adquirido é o combustível necessário para a renovação da sua visão. Este meio de expressão, aliado à pintura, revelou-se fundamental para a exteriorização de conceitos e comunicação de mensagens patentes nas obras de arte criadas pelos alunos.

Numa época de multiliteracias, a literacia em artes é um argumento para a aquisição de competências numa área artística específica que fornece formas únicas de significado. Estas capacidades específicas proporcionam a especialização numa área particular e, portanto, o domínio de diferentes formas de literacia. Assevera-se que seja nos patamares da literacia, literacia em artes e especificamente literacia em artes visuais que o aluno deve demonstrar e operacionalizar os seus conhecimentos e competências no âmbito das artes visuais.

Este tipo de educação, apropriada para as artes visuais, fomenta no aluno o encontrar sentido, interpretar e responder a formas artísticas, bem como desenvolver a capacidade de pensar em diferentes modos de expressão possibilitando uma maior amplitude de ideias através de múltiplas literacias.

Evidencia-se, agora, que este estudo assenta na articulação da abordagem cognitivista com a abordagem humanista apontadas pelas teorias da aprendizagem. Assim, enfatiza-se, por um lado, a cognição e os processos mentais, tais como, a percepção, a resolução de problemas e a compressão e, por outro lado, a experiência consciente do indivíduo, que é entendido como um ser único no mundo e dotado de livre-arbítrio original.

Os dados recolhidos e analisados permitem afirmar que as práticas pedagógicas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Desenho A podem contribuir para aprendizagens significativas críticas, através de um conjunto de pressupostos interdependentes com o mesmo valor, relacionados com a disciplina (currículo/literacia), o professor (ensinar), o aluno (aprender) e a qualidade da experiência (autodeterminação/fluxo da experiência óptima na criação artística) (cf. Quadro 7). Todavia, verifica-se que o sistema avaliativo vigente, fundado na uniformidade de um padrão, desvirtua este tipo de aprendizagem. Em contrapartida, considera-se fundamental que a educação artística permita comparar o trabalho desenvolvido ao longo do tempo com a finalidade de analisar a evolução da qualidade, em que o aluno possa julgar o próprio trabalho, afastando-se do campo avaliativo medido meramente por exames.

O tipo de aprendizagem sustentada neste estudo, baseia-se precisamente na satisfação das necessidades básicas do aluno, a nível da autonomia, desenvolvimento de competências e relação humana, promovendo metas motivacionais de ordem intrínseca geradoras de realização pessoal. Por sua vez, alia-se a motivação intrínseca ao fluxo da experiência óptima e conclui-se

que a mesma é potenciadora da qualidade da aprendizagem e, portanto, da qualidade do ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, ao aprender, ocorre uma transformação qualitativa na estrutura do aluno, tanto a nível do comportamento como do pensamento, a qual está directamente associada a experiências positivas e/ou gratificantes, conducentes a aprendizagens relevantes.

Na metodologia utilizada nesta dissertação, ficam patentes diversas evidências orientadas segundo os estudos de cariz qualitativo, com uma abordagem descritiva e interpretativa, de acordo com Sampieri et al. (2006), Quivy & Campenhoudt (2008), Cohen, Manion & Morrison (2007).

As entrevistas, de resposta aberta e com intencionalidade temporal, considerada relevante para a maturação da experiência vivida, permitiram que os alunos acessem à memória onde apenas ficou registada a informação seleccionada da diversidade de estímulos com que são permanentemente confrontados, pelo que, de forma natural, encontraram-se os conteúdos da consciência determinados pela qualidade da experiência vivida pelos alunos, corroborando as perspectivas teóricas apresentadas. A opção pela resposta aberta nas entrevistas cumpriu o objectivo, embora se tivesse revelado complexa para o tratamento de dados.

No final da entrevista, os alunos aperceberam-se que, mais do que um testemunho acerca da experiência vivida em sala de aula tratava-se naquele momento do consolidar de uma aprendizagem significativa, tanto a nível artístico como estético e crítico, viabilizando fundamentos para aprendizagens significativas críticas em artes visuais.

Confirmou-se ainda a importância da disciplina de Desenho A para o despoletar do processo criativo e a interpretação de referências enquanto estímulo para a criação artística dos alunos, na turma analisada. Por conseguinte, a prática pedagógica deve estar imbuída de qualidades estéticas e artísticas, competindo ao professor diligenciar as situações e orientar o trabalho dos alunos para tarefas que estimulem o desenvolvimento da literacia artística/estética e promovam a sua autodeterminação e o fluxo de experiência óptima na sala de aula.

Importa destacar a relevância e consciência dos alunos relativamente às estratégias pedagógicas adoptadas. A este nível, os testemunhos dos alunos revelam que os enunciados dos trabalhos foram inovadores, quer pelo conteúdo quer pela apresentação da proposta. Salientam que foi fomentada a descoberta gradual à medida que iam desenvolvendo os trabalhos e que normalmente conhecem tudo o que terão que fazer ao início.

Por conseguinte, o currículo deve integrar um leque abrangente de informação e a partilha da variedade de opiniões, sendo que os professores devem orientar os alunos de forma a ajudá-los a expressar e alargar as suas ideias. Devem igualmente incentivá-los a serem leitores críticos da sua própria sociedade, de forma a participarem activamente na criação do conhecimento que idealmente deverá ser uma construção social, feita com base na diversidade das pessoas, nos seus valores e nos interesses de cada um. Precisamente, a unidade didáctica leccionada foi sofrendo alterações de forma a articular os objectivos estabelecidos com o *feedback* dos alunos,

mantendo sempre o tema do projecto – *Identidade(s)* – que propunha a reflexão da identidade do aluno expressa através da obra de arte. Destaca-se ainda o facto de os alunos terem considerado que a criatividade também pode ser uma técnica a desenvolver.

Reitera-se que a conduta do professor é determinante uma vez que o seu estilo motivacional influi directamente na motivação dos alunos, e que o seu perfil ideal deve ser a de um investigador/professor/artista promotor de autonomia, fomentando a permanente construção do conhecimento, sujeitando-se ele próprio ao processo criativo e à reflexão sobre onde se pretende chegar, à semelhança do que foi incentivado ao aluno. Esta postura do docente permite reajustar estratégias pedagógicas de acordo com as dificuldades dos alunos, proporcionando crescentes desafios que gerem curiosidade e entusiasmo.

Considera-se, portanto, que esta seja a filosofia de ensino a adoptar pelo professor de artes visuais, em diversos níveis de ensino, indo ao encontro das práticas da disciplina, bem como dos objectivos e finalidades da educação artística. Afinal, a criação é um processo inerente à condição de artista e o que caracteriza os processos intuitivos e os torna expressivos é a qualidade nova da percepção que transforma os dados circunstanciais em significativos.

Para que seja eficaz, o ensino não pode funcionar enquanto formulário, devendo abrir espaço para a liberdade de pensamento e expressão da individualidade. Assim, a sala de aula deve servir de espaço de liberdade para a experimentação de materiais, de técnicas e de modos de representar e, por isso, ser um espaço criativo, um espaço de visualização e desenvolvimento de ideias. Aprender a olhar o meio envolvente, as sensações pessoais, e registá-los, contribui para uma melhor compreensão da própria pessoa e da sua relação com sistemas rotineiros de percepção do mundo.

Por conseguinte, o professor assume um papel essencial a nível do currículo real que se passa no interior da sala de aula. Em última análise, é ele que decide sobre o currículo oculto, que é o meio para se conseguir a evolução do aluno através do pensamento de ideias próprias. Quer isto dizer que o conflito no currículo, tal como no processo criativo, é produtivo supondo um estado de tensão psíquica que é uma condição para o crescimento. A aprendizagem, para que realmente ocorra, precisa ser pessoal e significativa.

Fica patente a ideia de que a sociedade contemporânea vive uma época de mudança de valores e costumes, cada vez mais rápida, protagonizada por novos padrões, contribuindo para uma crescente mudança de mentalidade e para novos conhecimentos. O mesmo sucede relativamente à arte e à educação que não podem viver de cânones pré-estabelecidos e de preconceitos estéticos, mas sim revelar uma postura de pensamento crítico. O mais importante é assumir que todo o conhecimento necessita de continuidade de estudo, não o tendo como definitivo mas como ponto de partida. O ser humano desenvolve-se a partir de padrões, novos conhecimentos e de comportamentos inatos, tal como criar. A aprendizagem significativa crítica

parece mais adaptada e até necessária para a sobrevivência na sociedade contemporânea, em que o sujeito lida construtivamente com a mudança sem se deixar dominar por ela, e o conhecimento é construção/invenção do indivíduo.

A metodologia seguida, aplicada apenas a uma turma, permitiu, por um lado, o acompanhamento e a observação detalhada do desenvolvimento das actividades, estabelecendo-se *feedback* com os intervenientes para o reajustamento de estratégias mais assertivas através do conhecimento adquirido; e, por outro lado, o distanciamento temporal, sobretudo, fora de contexto avaliativo, permitiu observar a transformação do pensamento do aluno sobre a sua própria obra de arte e analisar as relações que o aluno estabelece pelas experiências acumuladas. Embora este método possa ser limitativo pela reduzida amostra, privilegiou-se a interacção entre os sujeitos que não seria possível desenvolver numa amostra de larga escala nesta dissertação de mestrado. Todavia, nas conclusões geradas pelas particularidades do grupo na disciplina de Desenho A deparam-se factores que se consideram transversais ao ensino-aprendizagem em artes visuais, sobretudo nas disciplinas de cariz prático.

As dificuldades encontradas na metodologia seguida prendem-se com a opção pela resposta aberta nas entrevistas que, embora tenha cumprido o seu objectivo primordial, revelou-se complexa para o tratamento de dados por não se deterem nas fontes de evidência inicialmente estabelecidas. Contudo, as mesmas revelaram-se uma mais-valia, possibilitando afirmar a interdependência equitativa dos eixos temáticos em análise.

Assim, com base neste referencial teórico/prático, este estudo evidencia que os comportamentos intrinsecamente motivados são a causa da qualidade da experiência, uma vez que os alunos durante a experiência artística/estética nutrem-se a si próprios, sendo este um elemento chave para as aprendizagens significativas críticas. Por isso, considera-se que é extremamente importante debater o progresso dos alunos para que eles valorizem o seu próprio trabalho uma vez que este sistema estimula o crescimento dos alunos em artes visuais. Relembra-se que a “aprendizagem significativa é aprendizagem com significado, compreensão, sentido, capacidade de transferência” (Moreira, 2010, p.7).

Neste processo, os alunos tornam-se autónomos, desenvolvem competências, relacionam-se construtivamente com os demais que os rodeiam e alcançam a experiência óptima dentro da sala de aula.

Por último, resgatando as convicções anteriormente enunciadas para este horizonte, destacam-se os seguintes aspectos: a educação assente na dimensão artística-estética-ética, promove a construção de sentido e significado do mundo e do próprio indivíduo que, por conseguinte, desenvolve o pensamento crítico; o perfil do professor investigador/professor/artista, articula o conhecimento formal com o conhecimento intuitivo, recolhendo diversas fontes de dados que sistematicamente renovam e se adaptam à realidade educativa concreta; o currículo oculto

que ocorre dentro da sala de aula, resultante da prática pedagógica, é determinante para a experiência do aluno e uma condição de crescimento; a teoria da autodeterminação e o conceito de fluxo da experiência óptima são teorias legitimadoras do ensino-aprendizagem em artes visuais tornando-o mais brilhante e efectivo e, portanto, fontes bastante benéficas para a educação artística; a aprendizagem significativa crítica traduz-se na consciencialização e compreensão de significado para aplicar noutros contextos.

Posto isto, sugere-se que a educação artística seja encarada deste modo abrangente e não apenas direccionada para a obtenção de resultados escolares, mas sobretudo servir a realização da pessoa na sua totalidade, que aprende a ser, a descobrir e a reinventar, num horizonte que demanda que o todo é mais do que a soma das partes para a qualidade do ensino-aprendizagem na educação artística.

O conhecimento gerado por este estudo abre à realização de outras investigações futuras mais aprofundadas, nomeadamente a nível da maturidade e desenvolvimento pessoal. Ao certo, sabe-se que num curto período de tempo, um ano depois, a experiência vivida em sala de aula teve significativa relevância para os alunos, quer a nível artístico quer a nível pessoal para fomentar a linguagem da arte, pelo que supõe-se que num quadro dilatado de tempo este estudo pudesse ter uma repercussão mais visível. Contudo, desconhecem-se as repercussões futuras da aprendizagem realizada, sugerindo-se por isso a importância da continuidade de um estudo da mesma índole, revelador do horizonte da aprendizagem significativa.

Referências bibliográficas

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación* (pp.141-172). Barcelona: Octaedro Editorial – UPNA
- Aguirre, I. (2008). *Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística*. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais, 1-1. Acedido a 02 Agosto de 2013 in http://coral.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/las_artes.pdf
- Appel, M. & Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas* (pp.7-55). Porto: Porto Editora
- Apple, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora (Original publicado em 1990).
- Arnheim, R. (1997). *Para uma psicologia da arte – Arte e entropia*. Lisboa: Dinalivro (Original publicado em 1966).
- Arnheim, R. (1998). *Arte & Percepção Visual – uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora (Original publicado em 1974).
- Balzac, H. de (2002). *A Obra-prima Desconhecida*. Lisboa: Edições Vendaval. (Original publicado em 1831).
- Bayer, R. (1995). *História da Estética* (p.387-445). Lisboa: Editorial Estampa (Original publicado em 1978).
- Bataille, G. (1988). *O Erotismo*. Lisboa: Edições Antígona (Original publicado em 1957)
- Benavente, A. & Rosa J. (1995). *Literacia e Cidadania*. In Lucilia Salgado. Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita (pp.21-22). Lisboa: Ministério da Educação
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. & Ávila, P. (Coord.). (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Caetano, A. (2004). *A mudança dos professores pela investigação-acção*. Revista Portuguesa de Educação, 17 (1), pp.97-118
- Cohen, L; Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Taylor & Francis e-Library
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Literacy and intrinsic motivation*. Daedalus, v.119, n.2, pp.115-140
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir – A Psicologia da Experiência Óptima, medidas para melhorar a qualidade de vida*. Lisboa: Relógio D'Água
- Deci, E. & Ryan, R. (1996) *Need satisfaction and the self-regulation of learning*. Learning & Individual Differences, Colorado, v. 18, n. 3, p. 165-184,
- Deci, E & Ryan, R. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior*. Psychological Inquiry, 11(4), pp.227-268
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação* (pp.98-149). Lisboa: Plátano Editora

- Diário da República Electrónico (DRE). <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>. Acedido a 5 Abril, 2012 in www.dre.pt. Decreto-Lei n.75/2008 de 22 de Abril de 2008. Ministério da Educação (ME).
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. Columbia University: Teachers College (Original publicado em 1929).
- Eisner, E. (1994). *Cognition and Curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (2002a). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press
- Eisner, E. (2002b). *Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales*. Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I, pp. 47-55. Acedido a 23 de Julho de 2013 in <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110047A/5864>
- Eisner, E. (2005). *Educar la Visión Artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Eisner, E. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* Currículo sem fronteiras, v.8, n.2, p.5-17. Acedido a 24 de Julho de 2013 in <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>
- Ferraz, M. & Fusari, M. (1992). *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez
- Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. Oxford: University Press
- Funch, B. (2000). *Tipos de Apreciação Artística e sua Aplicação na Educação de Museu*. In Frois, J. (coord.) – Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hong, C. (2006). *Developing literacy's in postmodern times: the role of arts in education*. Comunicação apresentada na UNESCO World Conference on the Arts in Education, Lisboa, Portugal, Março de 2006. Acedido a 17 de Outubro 2013 in <http://www.unesco.org/culture/lea/>
- Huisman, D. (2000). *A Estética*. Lisboa: Edições70 (Original publicado em 1994).
- Huyghe, R. (1986). *Sentido e Destino da Arte (II)*, (pp.253-293). Lisboa: Edições 70
- Kelly, A. (1980). *O Currículo – teoria e prática* (pp.1-17). Harbra
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber - Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Artmed
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Graó
- Lefrançois, G. (2012). *Theories of Human Learning*. Cengage Learning
- Lima, I. & Freire, T. (2009). *Qualidade da experiência subjectiva no quotidiano escolar de adolescentes: implicações desenvolvimentais e educacionais*. Análise Psicológica, vol. 27, n.4, pp. 523-534.
- Lowenfeld, V. (1954) *A criança e a sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou

- Melo, A. (2001). *O que é Arte*. Lisboa: Quimera (original publicado em 1994).
- Ministério da Educação [ME]. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 30 de Junho de 2013 in <http://dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=diretorioHYPERLINK>
 [\[http://dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=diretorio&pid"pid=2\]\(http://dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=diretorio&pid\)](http://dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=diretorio&pid)
- Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, A. Ramos (Coord.) (2001). *Desenho A – 10º ano – Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, A. Ramos (Coord.) (2002). *Programa Desenho A – 11º e 12º Anos – Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Lisboa Ministério da Educação, Homologação
- Moreira, M. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. Publicada também em *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, nº 6, pp. 83-101, 2005, com o título *Aprendizaje Significativo Crítico*. 1ª edição, em formato de livro, 2005; 2ª edição
- Moreira, M. (2010); *Aprendizagem Significativa: da visão clássica à visão crítica*. Conferência de encerramento do V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Madrid, Espanha, Setembro de 2006 e do I Encuentro Nacional sobre Enseñanza de la Matemática, Tandil, Argentina, Abril de 2007
- Ostrower, F. (2010). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Editora Vozes (Original publicado em 1977).
- Pacheco, J. (2001). *Curículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora
- Pedrosa, J. (2008). *Literacia, condição de cidadania*. In AAVV *Literacia em Português* (pp.113-117). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Pereira, J. (1989). *História das Artes Visuais – Século XIX e XX*. Lisboa: Texto Editora
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (Original publicado em 1992).
- Read, H. (2007). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70 (Original publicado em 1943).
- Reeve, J.; Bolt, E. & Yi Cai (1999). *Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students*. *Journal of Educational Psychology*, Arlington, v. 3, p.1-12. Acedido a 10 Outubro de 2013 in http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/reeve_bolt_c_hai99.pdf
- Rosa, J. (2008). *Literacia*. In AAVV *Literacia em Português* (pp.107-112). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Sabino, I. (2000). *A Pintura Depois da Pintura*. Lisboa: Biblioteca d'Artes – Faculdade de Belas Artes / Universidade de Lisboa

- Sampieri, R.; Collado, C. & Lucio P. (2006). *Metodologias de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1º volume*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sousa, Ó. (2003). *Aprender e Ensinar: significados e mediações*. In Teodoro, A. & Vasconcelos, A. (Coord.), *Ensinar e Aprender no ensino Superior* (pp.35-60). São Paulo: Cortez Editora.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional* (pp.3-26). Lisboa: McGraw-Hill
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Original publicado em 1995).
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA
- UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education*. (7ª ed.) Lisboa: UNESCO. Acedido a 3 de Setembro de 2013 in <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education>.
- Viadel, R. (2005) (ed.). *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla
- Weitz, M. (1956). *The Role of Theory in Aesthetics*. The Journal of Aesthetics and Art Criticism, vol. 15, n. 1, p.27-35. Acedido a 12 de Setembro de 2013 in http://moodle.artun.ee/pluginfile.php/10713/mod_resource/content/1/Weitz.pdf

Apêndices

Apêndice I – Planificação actividades do 2º Período



Escola Secundária 2+3 Anselmo de Andrade

Ano Lectivo 2011 | 2012

Disciplina: Desenho A
11º Ano | Turma F

Professor Rui Silveiras
Professora Estagiária Susana Vicente

PLANIFICAÇÃO 2º PERÍODO

CONTEÚDOS	OBJECTIVOS GERAIS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS A EVIDENCIAR PELO ALUNO	ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	RECURSOS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	AULAS PREVISTAS
O quê?	Para quê?	Para quê?	Como?	Com quê?	Como verificar o processo?	Quando?
PERCEPÇÃO VISUAL EXPRESSÃO GRÁFICA COMUNICAÇÃO VISUAL • Visão Percepção visual e mundo envolvente • Materiais Suportes; Meios actuates • Procedimentos Técnicas; Ensaios • Sintaxe Dominio da Linguagem Plástica: Forma; Cor; Espaço e Volume; Movimento e Dinamismo • Sentido Interpretação e uso	Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação; Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível; Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica; Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias; Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia; Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos; Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.	OBSERVAR E ANALISAR: Ser capaz de observar/ registrar, com crescente poder de análise, objectos do quotidiano (natural ou técnico), por meios manuais – riscadores e/ou mancha – ou meios informáticos. MANIPULAR E SINTETIZAR: Ser capaz de aplicar, correctamente, procedimentos e técnicas e criar imagens novas, revelando capacidade de síntese, sentido crítico e método de trabalho. INTERPRETAR E COMUNICAR: Ser capaz de ler /interpretar, com sentido crítico, mensagens visuais diversas, e tornar-se criador de novas mensagens, pondo em evidência as capacidades criativas e metodologias de trabalho.	Introduzir e contextualizar os conteúdos e estratégias no contexto de aprendizagem Exposição oral dos conteúdos e recurso a apresentações PowerPoint Incentivar a pesquisa e recolha de informação Acompanhamento individual de todos os trabalhos e do processo criativo Desenvolvimento de um projecto individual: - Pesquisa para conceito/Ideia - Processo de preparação e experimentação - Concretização e desenvolvimento técnico - Justificação ambiente conceptual	Apresentação PowerPoint de exemplos que reflectem sobre a problemática apresentada Facultar apontamentos fotocopiados para apoio e consulta dos alunos Pesquisa e Recolha de imagens através de revistas, fotografias, internet, etc. Bibliografia de artistas, materiais, técnicas	85% - Trabalhos práticos realizados 15% - Atitudes e Valores Avaliação Contínua: Grelha de observação directa das atitudes e valores Avaliação Diagnóstica Avaliação Formativa Avaliação Sumativa	26 Turno 1: 13 Turno 2: 13 39 Turno 1: 19 Turno 2: 20

PLANIFICAÇÃO UNIDADES LECTIVAS 2º PERÍODO | SÍNTESE __ **AULAS OBSERVADAS**

CALENDARIZAÇÃO	ESTRATÉGIAS ACTIVIDADES
2º PERÍODO 65 AULAS TRABALHO Nº4: 26 AULAS Turno 1: 13 Turno 2: 13	AULA_01 APRESENTAÇÃO PROPOSTA DE TRABALHO Nº4 __Apresentação PowerPoint da Proposta de Trabalho Nº4: Este trabalho implica 2 dimensões distintas: . a dimensão técnica (opção de materiais actuates e de suporte): Técnica Mista considerando os materiais utilizados nos trabalhos anteriores (grafite, lápis de cor, pastel de óleo, tinta da china) . a dimensão conceptual (opção de discurso, de conteúdo): 1º trabalho sem um referente visual. O tema é “Ser Humano”. Realização de uma memória descritiva das opções conceptuais __Estabelecer objectivos e critérios de avaliação: Domínio dos materiais e instrumentos (expressividade, variedade de soluções técnicas) - 60 pontos Composição (cromática e espacial) - 100 pontos Ambiente conceptual (adequação da imagem ao conceito) - 40 pontos __TPC: Realizar pesquisa para apresentar um esboço da ideia na próxima aula (ter um ponto de partida para começar a reflectir) AULA_02 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE IDEIAS CONCEPTUAIS __Partilha das ideias conceptuais dos alunos à turma sobre o tema proposto na sessão anterior. AULA_03 e 04 REALIZAÇÃO DE ESBOÇOS __Estruturação de ideias e realização de esboços. Estudos de cor. Acompanhamento individual dos trabalhos dos alunos. AULA_05 a 11 DESENVOLVIMENTO DA CRIAÇÃO __Desenvolvimento de desenho no suporte final. Opções conceptuais e técnicas. Acompanhamento individual dos trabalhos dos alunos. AULA_12 a 13 AVALIAÇÃO COM OS ALUNOS __Avaliação individual dos alunos

Apêndice II – Planificação unidade didáctica | *Projecto Identidade(s)*



Escola Secundária 2+3 Anselmo de Andrade

Ano Lectivo 2011 | 2012

Disciplina: Desenho A
11º Ano | Turma F

Professor Rui Silveiras
Professora Estagiária Susana Vicente

UNIDADE DIDÁCTICA | PROPOSTA DE TRABALHO Nº 5

CONTEÚDOS	OBJECTIVOS GERAIS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS A EVIDENCIAR PELO ALUNO	ESTRATÉGIAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	AULAS PREVISTAS
O quê?	Para quê?	Para quê?	Como?		Como?	Como verificar o processo?	Quando?
EXPRESSÃO GRÁFICA COMUNICAÇÃO VISUAL Materiais Suportes; Meios actuates Procedimentos Técnicas; Esboços Sintaxe Dominio da Linguagem Plástica Sentido Interpretação e uso	Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias; Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica; Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia; Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes. Desenvolver conceitos e percursos plásticos com intencionalidade comunicativa e criatividade	MANIPULAR E SINTETIZAR: Ser capaz de aplicar, correctamente, procedimentos e técnicas e criar imagens novas, revelando capacidade de síntese, sentido crítico e método de trabalho. INTERPRETAR E COMUNICAR: Ser capaz de ler / interpretar, com sentido crítico, mensagens visuais diversas, e tornar-se criador de novas mensagens, pondo em evidência as capacidades criativas e metodologias de trabalho.	Introduzir e contextualizar os conteúdos e estratégias no contexto de aprendizagem Colocar uma situação problema Incentivar a pesquisa e recolha de informação Facultar apontamentos fotocopiados para apoio e consulta dos alunos Aconselhar bibliografia de apoio Acompanhamento individual de todos os trabalhos e do processo criativo Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos na sala de aula	Dinâmica de grupo para conhecer o tema Apresentação PowerPoint de exemplos que reflectem sobre a problemática apresentada (Material actuante e Conceito) Desenvolvimento de um projecto individual: - Construção de um Mind Map - Desenvolvimento de um fragmento para experimentação do meio actuante (tinta acrílica): . Suporte branco . Suporte preto - Criação de uma obra de arte identitária a partir da leitura do conto de Honoré de Balzac "A Obra-prima Desconhecida"	Computador, videoprojector e tela de projecção Tintas acrílicas, pinceis, frascos Cartolinas brancas e pretas MDF, ou tela, ou papel	85% Trabalhos práticos realizados 15% Atitudes Valores Avaliação Continua: Grelha de observação directa das atitudes e valores Avaliação Formativa Avaliação Sumativa	39 UL Turno 1: 19 Turno 2: 20

PLANIFICAÇÃO UNIDADES LECTIVAS 2º PERÍODO | SÍNTESE __ AULAS DADAS

CALENDARIZAÇÃO	ESTRATÉGIAS ACTIVIDADES
2º PERÍODO 65 AULAS TRABALHO Nº5: 39 AULAS Turno 1: 19 Turno 2: 20	AULA_01 APRESENTAÇÃO PROPOSTA DE TRABALHO Nº5 __Apresentação PowerPoint da Proposta de Trabalho Nº5: Este trabalho implica 2 dimensões distintas: . a dimensão técnica (novo material actuante e opção de suporte) - Tinta Acrílica . a dimensão conceptual (opção de discurso, de conteúdo) - Projecto Identidade(s) __Seleção de um fragmento com o qual o aluno se identifique dado pela professora. __O projecto apresentado contempla 3 fases distintas: . 1ª Fase: Reflexão (Mind Map) . 2ª Fase: Experimentação (Fragmento Criativo - suporte branco + suporte preto) . 3ª Fase: Criação Identidade(s) (Obra de Arte Identitária) __Estabelecer objectivos e critérios de avaliação: . 1ª Fase: Mind Map - 20 pontos . 2ª Fase: Fragmento Criativo - suporte branco + suporte preto - 40 pontos . 3ª Fase: Obra de Arte Identitária - 140 pontos AULA_02 REALIZAÇÃO DE UM MIND MAP __Organização de ideias num Mind Map reflectindo sobre o tema Identidade(s) e a situação dada (fragmento de uma obra de arte) com vista a uma selecção consciente, tanto ao nível da composição e estrutura como da selecção e relação cromática, para aplicar na fase seguinte. Acompanhamento individual dos trabalhos dos alunos. AULA_03 e 04 DESENVOLVIMENTO DE UM FRAGMENTO - SUPORTE BRANCO __Desenvolvimento do fragmento escolhido pelo aluno num suporte branco, tanto ao nível da composição (desenho) como da componente cromática. Criação de uma composição; experimentação de técnicas e da diversidade de aplicações do meio actuante (tinta acrílica); desenvolvimento de paletas cromáticas a partir das cores primárias. Acompanhamento individual dos trabalhos dos alunos.

PLANIFICAÇÃO UNIDADES LECTIVAS 2º PERÍODO | SÍNTESE __ AULAS DADAS

CALENDARIZAÇÃO	ESTRATÉGIAS ACTIVIDADES
2º PERÍODO 65 AULAS TRABALHO Nº5: 39AULAS Turno 1: 19 Turno 2: 20	AULA_05 e 06 DESENVOLVIMENTO DE UM FRAGMENTO - SUPORTE PRETO __Apresentação da obra de arte originária do 1º fragmento escolhido. __Escolha de um novo fragmento. Aplicação num suporte preto. Desenvolvimento tanto ao nível da composição (desenho) como da componente cromática. Criação de uma composição; experimentação de técnicas e da diversidade de aplicações do meio actuante (tinta acrílica); desenvolvimento de paletas cromáticas a partir das cores primárias. Acompanhamento individual dos trabalhos dos alunos. AULA_07 e 08 CONCLUSÃO DA 1ª E 2ª FASE DE TRABALHO __Apresentação da obra de arte originária do 2º fragmento escolhido. __Conclusão dos trabalhos da 1ª e 2ª Fase (Reflexão e Experimentação) __Introdução da 3ª Fase de trabalho (Criação de uma obra de arte identitária) através de apresentação Powerpoint __TPC: Leitura do conto “A Obra-prima Desconhecida” de Honoré de Balzac AULA_09 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA 3ª FASE DE TRABALHO __Discussão de ideias e análise do conto “A Obra-prima Desconhecida” de Honoré de Balzac __Apresentação Powerpoint da 3ª Fase de trabalho: corresponde à criação de uma pintura, utilizando tinta acrílica, a partir da interpretação do conto, em que o aluno deverá criar o quadro do velho mestre pintor, Frenohfer, no qual está representada a sua amada Catherine Lescault, reflectindo deste modo a Identidade(s) de cada um. AULA_10 e 11 REALIZAÇÃO DE ESBOÇOS __Estruturação de ideias e realização de esboços. Interpretar e desenvolver conceptualmente o referente dado. Opções conceptuais e técnicas. Estudos de cor. Acompanhamento individual dos trabalhos dos alunos. AULA_12 a 18 DESENVOLVIMENTO DA CRIAÇÃO __Desenvolvimento de desenho no suporte final; aperfeiçoar o domínio do material actuante; aplicação da cor procurando equilíbrio visual, utilizando diferentes métodos; aplicar os princípios da composição e estruturação na linguagem plástica. Acompanhamento individual. AULA_19 e 20 AVALIAÇÃO COM OS ALUNOS __Avaliação individual dos alunos.

Apêndice III – Perguntas da entrevista aplicada aos alunos

ENTREVISTA

Abril 2013

Idade:

1. Qual a 1ª memória que tens das nossas aulas?
2. E em relação ao *Projecto Identidade(s)* o que é que te lembras?
3. Este projecto trouxe-te alguma novidade (algo de novo)? Porquê?
4. Os materiais de apoio que levei para as aulas contribuíram para as tuas descobertas? Porquê?
5. Foi um processo de trabalho diferente dos que costumavas fazer? Porquê?
6. Foi um desafio para ti? Em que aspectos?
7. Pelo facto de o projecto ter uma componente de desenvolvimento conceptual e outra técnica pensas ter desenvolvido (empenhado) uma mais que outra? Porquê?
8. Estavas preocupado com a opinião dos teus colegas e/ou professores para a tua criação? Porquê?
9. Mas sentiste-te dependente desse *feedback*, ou foste autónomo na tua criação? Porquê?
10. Sentes que os professores foram determinante para a tua motivação e desempenho? Em que aspectos?
11. Definiste objectivos pessoais para a realização do projecto? Quais?
12. Mas esforçaste-te para atingir esses objectivos? Porquê?
13. Como é que te descreves enquanto aluno?

(mostrar as imagens dos trabalhos do aluno)

14. Pensas que os trabalhos que realizaste correspondem ao que acabaste de descrever? Identificaste? Porquê?
15. Em relação à interpretação do conto, gostaste de fazer esse trabalho? Porquê?
16. Achaste difícil? Porquê?
17. Se fosses crítico de arte o que dirias sobre esta obra?
18. Sentiste-te livre para fazer escolhas e tomar decisões na tua criação artística? Porquê?
19. Diz-me um erro que julgues ter cometido e o que aprendeste com isso.
20. O que te fez mais feliz: ter uma boa ideia ou fazer um bom desenho? Porquê?
21. Em algum instante, enquanto estavas em processo de criação, sentiste que tudo à tua volta parou no tempo e no espaço e que nada mais importava, apenas o autor e a criação? Qual?
21. Porque é que estás em Artes?
22. Gostas das aulas de Desenho? Porquê?
23. Com esta entrevista, gostaste de recordar aquilo que fizeste? Porquê?

Apêndice IV – Carta de solicitação de autorização à direcção da ESAA para a realização da entrevista

Almada, 06 de Fevereiro de 2013

Para: Directora da Escola Secundária 2+3 Anselmo de Andrade

Professor(a) de Desenho A do 12º D

De: Susana Margarida Ferreira Carvalho Vicente

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo e Ensino Secundário

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa

Assunto: Pedido de autorização para a realização de Entrevistas individuais aos alunos do 12º D de Artes Visuais para Estudo de Caso e fundamentação teórica de Dissertação de Mestrado.

Ex.ª Sr.ª Directora Prof.ª Maria Margarida Lucena,

Venho por este meio solicitar a vossa autorização para a realização de Entrevistas individuais aos alunos do presente 12ºD do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais com a finalidade de validar a minha investigação em Ensino Artístico e consequente conclusão de Dissertação de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo e Ensino Secundário.

Esta investigação é decorrente da minha prática pedagógica durante o Estágio Curricular realizado no ano lectivo 2011/2012 com a turma do 11ºD, na disciplina de Desenho A sob orientação do Professor Rui Silveiras.

Pretendo com este Estudo de Caso analisar a consciência do aluno face ao seu desenvolvimento e crescimento enquanto Ser Humano autodeterminado, proporcionado por aprendizagens significativas através do ensino artístico, recuperando a sua memória de determinada experiência vivida. Por este motivo, venho requerer as entrevistas aos alunos 1 ano após a implementação das estratégias pedagógicas.

Esta inquietação surge da preocupação de na actualidade compreender a arte e a educação e reflectir sobre a prática pedagógica com o objectivo de optimizá-la. Deste modo, também o professor poderá ter consciência sobre a mesma definindo uma filosofia de ensino com a finalidade de uma educação ética.

Agradeço desde já a sua atenção a este pedido, estando certa de que compreenderá a minha inquietação e que poderei contar com o apoio de toda a comunidade educativa desta Escola, que calorosamente me acolheu no passado.

Com os melhores cumprimentos,
Susana Vicente

Apêndice V – Carta de solicitação de autorização aos encarregados de educação para a realização da entrevista

Almada, 08 de Março 2013

Para: Encarregado(a) de Educação

De: Susana Margarida Ferreira Carvalho Vicente

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo e Ensino Secundário

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa

Assunto: Pedido de autorização para a realização de Entrevistas individuais aos alunos do 12ºD de Artes Visuais para Estudo de Caso e fundamentação teórica de Dissertação de Mestrado.

Exmo. Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Venho por este meio solicitar a vossa autorização para a realização de uma Entrevista individual ao seu educando, aluno do presente 12ºD do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, com a finalidade de validar a minha investigação em Ensino Artístico e consequente conclusão de Dissertação de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo e Ensino Secundário.

Esta investigação é decorrente da minha prática pedagógica durante o Estágio Curricular realizado no ano lectivo 2011/2012 com a turma do 11ºD, na disciplina de Desenho A sob orientação do Professor Rui Silveiras.

Pretendo com este Estudo de Caso analisar a consciência do aluno face ao seu desenvolvimento e crescimento enquanto Ser Humano autodeterminado, proporcionado por aprendizagens significativas através do ensino artístico, recuperando a sua memória de determinada experiência vivida. Por este motivo, venho requerer as entrevistas aos alunos 1 ano após a implementação das estratégias pedagógicas.

Esta inquietação surge da necessidade de na actualidade compreender a arte e a educação e reflectir sobre a prática pedagógica com o objectivo de optimizá-la. Deste modo, também o professor poderá ter consciência sobre a mesma definindo uma filosofia de ensino com a finalidade de uma educação ética.

Contudo, em nenhum momento os alunos serão identificados, pretendo apenas recolher os seus depoimentos, sendo identificada a Escola e a turma em questão. Assim, solicito a vossa autorização para a realização da Entrevista durante o próximo mês de Abril, em horário a combinar.

Agradeço desde já a sua atenção a este pedido, estando certa de que compreenderá a minha inquietação e que poderei contar com o vosso apoio, e de toda a comunidade educativa desta Escola que calorosamente me acolheu no passado.

De referir ainda, que me encontro disponível para qualquer esclarecimento adicional, disponibilizando o Projecto de Dissertação caso considere necessário ou tenha interesse no mesmo.

Com os melhores cumprimentos,
Susana Vicente

AUTORIZAÇÃO

O Encarregado de Educação do aluno(a) _____, do 12º ano, turma D, da Escola Secundária 2+3 Anselmo de Andrade, em Almada, autoriza o seu educando a realizar uma Entrevista com a Professora Susana Vicente para Estudo de Caso e fundamentação teórica de Dissertação de Mestrado, durante o mês de Abril do corrente ano lectivo 2012/2013.

Assinatura do Encarregado(a) de Educação

Apêndice VI – Grelha geral de análise das respostas dos alunos na entrevista

ESCOLA SECUNDÁRIA 2+3 ANSELMO DE ANDRADE | DESENHO A | 2011/2012 - Entrevista realizada em 2013

Categorias			ALUNOS 11ºD [A]																					
			A01	A02	A03	A04	A05	A06	A07	A08	A09	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22
GÉNERO	F		0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
	M		1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
IDADE	17		0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0
	18		1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1
	19		0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	20		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	21		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Perguntas	Categorias	Unidades de análise																						
1. Qual a 1ª memória que tens das nossas aulas?	Professor e Currículo PC1 2	a) Relação humana em sala de aula	1					1		1		1	1	1		1	1		1	1			1	
		b) Projecto <i>Identidade(s)</i>																						
	Aluno e Aprendizagem (AA)	• Fase 1 do Projecto													1			1			1			1
		• Fase 2 do Projecto		1	1	1		1	1	1			1		1		1	1				1		1
		• Fase 3 do Projecto					1	1	1	1		1	1		1									1
	Qualidade da Experiência (QE)	c) Desafio de ideias - criatividade			1	1	1		1	1					1			1			1			
		d) Originalidade da proposta				1	1	1			1	1	1		1			1			1			
		e) não se recorda muito		1							1					1								
		f) Outro (emoções)	G			G	G	G		E		D	N G		G			G					G	1
2. E em relação ao Projecto <i>Identidade(s)</i> o que é que te lembras?	Professor e Currículo PC1 2	a) Conceito	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1			1	1			1	1	1
		b) Materiais e Técnicas		1							1							1		1	1		1	1
		c) Fase 1 do Projecto												1					1					
	Aluno e Aprendizagem (AA)	d) Fase 2 do Projecto		1	1	1		1			1			1			1		1	1		1		1
		e) Fase 3 do Projecto	1			1	1	1	1	1				1	1	1			1	1			1	
		f) Desafio de ideias - criatividade	1		1	1	1	1	1	1		1		1		1		1				1		1
	Qualidade da Experiência (QE)	g) Originalidade da proposta	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1		1	1			1	1	1	1
		h) não se recorda muito																						

		i) Outro (emoções)			G	G	D	G				D					G	G	G			G	G	
3. Este projecto trouxe-te alguma novidade (algo de novo)? Porquê?	Professor e Currículo PC1 2	a) Sim. O quê?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	
		• A nível pessoal	1			1	1	1	1			1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	
		• A nível relacional			1																			
	Aluno e Aprendizagem (AA)	• A nível artístico/criatividade	1	1		1	1	1	1	1	1		1	1		1	1					1		
		• A nível técnica e materiais								1	1							1	1				1	
	Qualidade da Experiencia (QE)	• Outro	A		G	G	O	A	G	O	O		A		A	N G	G			A			A	
		b) Não.													1									
4. Os materiais de apoio que levei para as aulas contribuíram para as tuas descobertas? Porquê?	Criação e literacia CL2 2	a) Sim. Quais?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	
		• Fragmentos		1			1											1						
		• Conto de Balzac	1															1						
		• PowerPoint			1															1			1	
		• Vídeo	1							1													1	
		• Pinceis, tintas, cartolinas experimentação para			1						1				1		1							
		• Livros de arte em geral			1				1	1							1			1			1	
		• Âmbito geral: estímulo; motivador	1		1	1		1			1	1	1	1	1					1	1	1		1
		• Dimensão estética	1	1	1	1		1	1		1		1	1	1		1		1	1	1	1	1	1
		• Outro	G							G							1		1	1	G			G
		b) Não.																1						
5. Foi um processo de trabalho diferente dos que costumavas fazer? Porquê?	Professor e Currículo PC1 2	a) Sim. Em que aspectos?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	
		• Projecto gradual, por fases	1	1	1					1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	
		• Processo criativo	1		1	1	1	1	1			1	1		1			1	1					
		• Desafio			1	1		1	1			1						1	1	1	1			
		• Descoberta, curiosidade, estímulo		1						1		1						1	1	1	1			
		• Controlar <i>timings</i> , focaliza			1					1	1	1			1		1			1	1		1	1
		• Fase 1 - estruturar conceitos					1						1						1					
		• Fase 2 - interpretação imagem										1												
		• Fase 3 - interpretação texto	1				1		1	1		1			1				1					
		• A nível do conceito	1				1		1															

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias | XIII
Escola de Comunicação, Arquitectura, Artes e Tecnologias de Informação

colegas e/ou professores para a tua criação? Porquê?		• Opinião dos professores		1		1	1	1	1			1	1			1						
		• Ambos							1								1			1		
		a1) Porquê?																				
		• Avaliação		1						1		1	1			1						
		• Experiencia do professor								1								1	1	1		
		• Feedback estimula		1	1	1	1	1									1			1		
		• Outro				1			1													
		b) Não.	1		1						1		1	1	1		1		1	1		1
		b1) Porquê?																				
		• Auto-satisfação												1		1						1
		• Aceita opiniões			1							1										
9. Mas sentiste-te dependente desse feedback, ou foste autónomo na tua criação? Porquê?	Qualidade da Experiência QE3 1	a) Sim. Dependente do feedback					1				1								1			
		• Falta de confiança nas capacidades criativas																		1		
		• Falta de confiança nas capacidades técnicas		1			1													1		
		• Motivação		1	1																	
		• Outro									1											
		b) Não. Autónomo na criação	1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	
		• Confiança nas capacidades criativas, toma decisões	1																			
		• Confiança nas capacidades técnicas																				
		• Faz escolhas e toma decisões autonomamente	1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1		1	1		1
		• Gosta de opiniões										1	1	1		1	1	1	1		1	
		• Outro						1														
10. Sentes que os professores foram determinantes para a tua motivação e desempenho? Porquê?	Professor Currículo PC1 1	a) Sim. Em que aspectos?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		• Relação humana: disponibilidade, orientação, feedback, cooperação	1	1	1	1	1				1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1
		• Postura do professor, entusiasmo, empenho, inovação					1	1	1				1	1	1	1		1	1		1	1

		• Propostas de trabalho, desafios • Reforça autonomia • Reforça competências • Outro					1	1	1										1		1	
			1			1												1				
			1	1	1	1	1				1	1	1					1			1	
						A							1									
		b) Não.																				
11. Definiste objectivos pessoais para a realização do projecto? Porquê?	Qualidade da Experiência QE3 2	a) Sim. Quais?	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		• Avaliação		2º	2º				2º	1º	1º	2º	1º			2º	1º	3º	3º		2º	2º
		• Cumprir prazos		1º			1º					1º			1º					3º		1º
		• Aprendizagem / Conhecimento	1º		1º	1º			3º				2º					2º	2º	1º		3º
		• Realização pessoal	2º		3º	2º		1º		2º				1º		1º		1º	1º	1º		1º
		• Sucesso turma e escolar							1º	3º					2º	3º		2º				
		• Outro				1																
		b) Não.					1															1
12. Mas esforçaste-te para atingir esses objectivos? Porquê?	Qualidade da Experiência QE3 3	a) Sim. Para quê?	1	1	E+	E+	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		• Para satisfação pessoal	1º		1º	1º	2º	1º		1º	1º	1º	2º	1º		1º		1º	1º	1º	1º	3º
		• Por causa dos pais		2º												1º						
		• Para ir para a faculdade		1º					1º	3º					2º							2º
		• Atingir objectivos definidos		3º		2º	1º	2º	2º	2º		2º	1º	2º	1º							1º
		• Outro	1				1															
		b) Não.					1															
13. Como é que te descreves enquanto aluno?	Aluno e Aprendizagem AA4 1	a) Criativo	1º			1º																1º
		b) Competente, empenhado, esforçado, persistente			3º	3º		1º	3º	2º			2º		1º	1º		2º	3º	2º		2º
		c) Autónomo, crítico	2º					3º	2º			2º			3º			1º	1º			3º
		d) Motivado para aprender;			2º		1º	2º	1º	1º					2º	2º		3º	2º	1º		1º
		e) Dependente de estímulos exteriores e desmotivado		2º			2º				1º										1º	
		f) Preguiçoso		1º	1º	2º						1º	1º	1º			1º			3º		2º
		g) Outro	1		1		1				1		1									

(mostrar as imagens dos trabalhos realizados no Projecto Identidade(s) ao aluno)

14. Pensas que os trabalhos que realizaste correspondem ao que acabaste de descrever? Identificas-te? Porquê?	Aluno e Aprendizagem AA4 1	a) Sim. Em que aspectos?	1		1	1	1	1	1	1	1			1	1		1	1	1	1	1	1	1	
		• Fase 1 do Projecto																						
		• Fase 2 do Projecto	1		1			1			1												1	
		• Fase 3 do Projecto	1		1				1	1						1		1						
		• Fazem parte do crescimento		1	1	1	1	1	1	1		1	1	1			1	1		1	1		1	
		• Voltaria a fazê-los da mesma forma																				1	1	
		• Não voltaria a fazê-los da mesma forma		1		1												1						
		• Podia ter feito melhor		1			1	1				1	1	1						1				
		• Outro	1	A		A	A	A		A	G	A	A		1					1	A		1	
		b) Não.		1									1			1								
• Outro														1										
15. Em relação à interpretação do conto, gostaste de fazer esse trabalho? Porquê?	Criação e literacia CL2 5	a) Sim. O quê?	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1		1	1		1	1	1	
		• Interpretação e criatividade	1		1	1	1	1	1	1	1	1				1		1	1			1	1	
		• Desafio	1		1	1	1	1	1										1			1	1	
		• Desenvolvimento técnico												1								1		
		• Entusiasmo e satisfação			1	1	1	1	1		1								1				1	
		• Não gostou do resultado final	1												1		1							
		• Outro										D			A			A			A	D		
		b) Não. Porquê?		1									1				1			1				
		• Não leu o conto		1									1	1			1				1			
		• Não gostou do resultado final		1									1											
• Outro											D				1			1						
16. Achaste difícil? Porquê?	Criação e literacia CL2 5	a) Sim. Em que aspectos?	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1			1	1	1			1	1	1	
		• Processo criativo	1		1			1		1	1		1			1	1	1			1		1	
		• Técnica									1	1				1						1		
		• Não leu o conto		1								1				1								
		• Desafio							1	1							1							
		• Novo, nunca tinha feito				1			1									1						

		• Outro					G							1									
		b) Não.							1					1	1				1	1			
		• Desmotivação												1									
		• Surgiram ideias													1								
		• Outro																G	G				
17. Se fosses crítico de arte o que dirias sobre esta obra?	Criação e literacia CL2 4	a) Aspectos técnicos	1		1	1	1	1	1		1	1	1		1		1		1	1	1		1
		b) Conceito							1		1						1	1				1	
		b) Emoção transmitida		1				1	1		1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1
		c) Influências artísticas							1												1		
		d) Autor que fez		1	1		1				1	1						1	1			1	1
		d) Outro							1														
18. Sentiste-te livre para fazer escolhas e tomar decisões na tua criação artística? Porquê?	Qualidade da Experiência QE3 1	a) Sim. Em que aspectos?	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
		• A nível pessoal, criação	1	1	1	1		1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1
		• A nível dos professores		1	1	1			1	1		1	1		1		1	1	1	1	1	1	1
		• Muito importante																	1	1	1		
		• Outro	1		A							1											
		b) Não.					1																
19. Diz-me um erro que julgues ter cometido e o que aprendeste com isso.	Aluno e Aprendizagem AA4 3	• Insegurança, medo de falhar					1																
		a) Desvinculo ao tema proposto	1									1											
		b) Perder tempo: passar a trabalhar continuamente	1	1		1																1	1
		c) Estruturar e realizar esboços			1			1			1	1		1			1			1			
		d) Realizar pesquisa					1																
		d) Falta de autonomia /insegurança					1																
		e) Não alterou comportamento		1							1											1	1
20. O que te fez mais feliz: ter uma boa ideia ou fazer um bom	Criação e literacia CL2 6	f) Outro		1				1			1		1	1	1		1	1	1	1			
		a) Ter uma boa ideia	1	1				1	1	1		1		1		1	1	1					
		b) Fazer um bom desenho				1					1					1				1	1	1	
		c) Ambos					1							1									1

desenho? Porquê?		d) Nenhum										1											
21. Em algum instante, enquanto estavas em processo de criação, sentiste que tudo à tua volta parou no espaço e no tempo e que nada mais importava, apenas o autor e a criação?	Qualidade da Experiência QE3 4	a) Sim. Qual?	1		1	1					1		1	1				1	1		1	1	1
		• Fase 1 do Projecto																					
		• Fase 2 do Projecto	1																				
		• Fase 3 do Projecto			1	1					1			1				1	1			1	1
		• Motivação intrínseca, desafio	1		1	1												1	1				1
		• Outro		1									1								1		
		b) Não.					1	1	1	1			1			1	1	1			1		
22. Porque é que estás em Artes?	Criação e literacia CL2 1	• Dispersão sala de aula, perda de foco				1	1		1			1			1	1	1			1			
		• Outro						1															
		a) Gostar de desenhar	1		1		1				1	1		1	1			1		1	1	1	1
		b) Ser criativo	1														1						
		c) Aprender Arte, desenvolvimento pessoal	1					1							1			1	1				
		d) Influência de professores de EV				1	1				1												
		e) Testes psicotécnicos				1	1			1													
		d) Por exclusão de partes																		1			
		e) Escolha certa, realização pessoal intrínseca	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1
23. Gostas das aulas de Desenho? Porquê?	Professor e Currículo PC1 3	e) Arrependimento, escolha errada														1							
		f) Outro		1		1			1				1				1						
		a) Sim. Em que aspectos?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		• A nível criativo, liberdade		1	1			1	1	1	1	1		1	1	1		1	1	1			1
		• A nível técnico					1																
		• A nível relacional, comunicação	1		1	1		1	1				1			1	1		1				1
		• A nível pessoal, aprendizagem						1				1						1		1			1
24. Com esta		• Outro										1		1				1			1		
		b) Não.																					
		a) Sim. Em que aspectos?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

entrevista, gostaste de recordar aquilo que fizeste? Porquê?	Aluno e Aprendizagem AA4 4	• Memória	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		• Consciência	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1	1			
		• Crescimento e maturidade, mudança	1	1			1	1	1			1	1				1	1	1		1		
		• Despertar para os erros	1	1		1	1	1				1	1			1		1					
		• Reflexão													1		1	1	1			1	
		• Motivador		1	1	1		1															1
		• Saudusismo									1												
		• Outro							1	1								1	1	1		1	
	b) Não.																						

Anexos

Anexo I – Transcrição da explicação dos alunos sobre o próprio trabalho em contexto de avaliação

As transcrições correspondem ao diálogo entre professores (P) e aluno (A), no decorrer da avaliação do *Projecto Identidade(s)*: Fase 3 | Criação *Identidade(s)*. Os alunos justificaram o ambiente conceptual criado e opções técnicas desenvolvidas. Apesar de a avaliação ser individual os restantes colegas participaram na mesma.

Data: Abril 2012.

Transcrição de formato audiovisual.

Aluno 1

P: Explica-nos, segundo a tua óptica, qual a relação entre o trabalho que realizaste e a proposta que te foi apresentada.

A1: Não sei explicar...

P: Agora a sério A1, tens 30 pontos aqui em jogo se não dizes nada, não tens pontos nenhuns.

P: E para quem não diz nada, ainda tens alguns pontos!

P: Por exemplo a A16 chegou aqui e disse ah, e tal... Então mas qual é a relação disso com a proposta... Ah, não é nenhuma, não sei... Nós insistimos, insistimos, estivemos aqui um bocado a falar com ela... E teve 5, em 30! Isto vale 3 valores! A relação conceptual entre o objecto que tu apresentas e a proposta que te é feita, digamos que é o motor de toda esta aventura! Podes estar mais seguro ou menos seguro da existência dessa relação, mas tens que a expor!

A1: Então faça lá a pergunta outra vez!

P: Então, eu reformulo a questão: de que maneira é que a pintura que tu apresentas está relacionada com a proposta de trabalho que te foi apresentada e que tinha como ponto de partida a “*Obra-prima desconhecida*” de Honoré de Balzac.

A1: Por aquilo que li... O autor descrevia a pintura misteriosa, como já todos nós dissemos, por manchas, linhas e só com um pé... decidi representar a mulher como o pintor a via mas à minha maneira... Representei a figura humana como se fosse uma espécie de estátua de vidro dando a perceber que o ser humano às vezes pode ser delicado e puro, mas os cornos dão a entender que também pode ser fatal, principalmente as mulheres para com os homens...

P: Por se apaixonarem?

A1: Sim!

P: E de que maneira é que isso está relacionado com o conto?

A1: Então, lá estava a dizer que ele tentava retratar a sua amada... O vermelho, nós temos aquela condição de dizer que o vermelho significa “amor”. Portanto, o vermelho era não só para dar contraste mas também para significar o amor que o homem tinha pela sua amada e aquilo que ele sentia por ela... Aqui não se vê os pés porque eu queria também contrariar um bocado...

P: Se no outro só se via um pé, aqui não há pés!

A1: Sim, eu queria contrariar um bocado o que dizia no livro, mas também porque... Não sei, calhou!

P: Defendem-se muito bem, vocês!!!

P: Assim para rematar: “não pus os pés porque... calhou!” Parece-me que o teu cunho pessoal acaba por extravasar, e não sei se isto é bom ou se isto é mau, o âmbito do conto. Foste realmente buscar algumas relações, mas ou não fazes da melhor forma a ligação ou...

P: Ou não se explica bem! Não sei, houve aqui qualquer coisa que ficou a meio caminho. Porque se nós pensarmos no trabalho da A17 também há uma... Quer dizer, olhando para aquelas figuras, aquilo ao princípio é estranho...

P: Mas a A17 não procurou aquilo que era lá representado, procurou a beleza, a perfeição, a arte...

P: Uma coisa mais elaborada!

P: Pois, levantou outras questões, que não foram pela representação do pé ou da mulher...

P: Em termos de expressividade e capacidade de representação apresentas aqui algumas hesitações... Uma coisa A1, na minha óptica tu não lutas suficientemente com as coisas... Sai-te uma coisa e fica bem... Este desenho tinha nítidos problemas a vários níveis, falámos disso, e ficaram lá até ao fim! Percebes?

A1: Ah! E já agora... Eu não sei se isto se percebe mas eu inspirei-me um bocado em dois artistas, como tinham sugerido... Eu inspirei-me quer no Klimt quer no Hans Ruedi Giger. Não sei se se percebe?

P: Sim! Tem que ver com os cornichos, e com a monstruosidade, porque esse senhor Hans Ruedi Giger é o criador e artista que está na base do Alien, inclusive. Mas o tipo caracteriza-se por uma extraordinária capacidade de representação do corpo... Portanto, se te vais inspirar nele da próxima vez, olha melhor para as coisas que ele faz... Mesmo a questão do fundo, falámos nisso e tinha potencialidades e talvez pudesses ter explorado um bocadinho mais! Parece-me que poderias ter sido mais eficaz nessas coisas.

A1: Eu gosto!

P: Ó A1 eu não estou a dizer que... Acho bem que gostes e, acho bem que quanto mais olhas mais gostes! Agora, isto não é uma questão de gosto. Estamos aqui a analisar processo e o resultado desse processo. E tu, contentaste e satisfazes-te com as primeiras coisas que te aparecem à frente, e que nem sempre são as melhores soluções.

P: O que é que achas? Achas que estou a ser mau para o A1?

P: Acho que podia realmente ter havido mais insistência e preocupação para a evolução, até porque os teus dois trabalhos dos fragmentos têm realmente uma abordagem...

P: Exactamente!

P: Uma abordagem muito mais consistente!

P: Nem me estava a lembrar desse pormenor! Onde é que está a pessoa que pintou estas coisas?

P: E depois aqui já não chegaste lá da mesma maneira.

P: É na experiência que pintas com mais cuidado e melhor, do que no trabalho final... A composição espacial e cromática... Explica-me lá as opções das cores! Além do vermelho que já explicaste que é a paixão.

A1: Eu escolhi os tons mais escuros, tal como o preto, o azul, o roxo e o verde... Para as cores darem o efeito de noite... Porque na literatura clássica a noite simbolizava, e era tempo de, tragédia. E é por isso... A tragédia... Como o artista no fim morre e suicida-se...

P: Compreendo em termos conceptuais, mas depois em termos efectivos de passagem daquilo que te vai na mente para o suporte da tela, acho que é uma confusão... Também pinto, e sei como é que aquelas coisas aparecem! Quando um tipo está a limpar a paleta, e depois limpa o pincel, e ficam assim aquelas cores indefinidas... Mistura de tudo um pouco... Uma espécie de caldeirada pictórica!

P: Aqui há uma falta de... Quando viste este processo insistência de trabalho, de uma forma mais consciente.

A1: Pois!

P: Isto foi o aleatório, e depois faltava teres com essa tomada de consciência aplicado...

P: Aprender alguma coisa mais! É isso que a P sintetizou, aquilo que eu estou aqui à um bocado a tentar falar. Em termos de composição espacial, nada a dizer.

A1: Se eu visse isto numa galeria de arte e custasse um milhão de euros, vá mil euros... Eu dizia: é pá, quem fez isto é mesmo muito fixe! E comprava!

P: Mas a questão é que tu podes fazer muito melhor!

A1: Eu sei...

P: Pois podes! Eu gostava de saber é onde está o A1 que pintou o segundo fragmento! Eu gostava mais que tu mostrasses a via desta experiência que tem bastante interesse!

P: Quando fazes uma descoberta tens que insistir mais.

Aluno 2

P: A2, é a tua vez de nos contares a história...

A2: Eu fiz a mulher porque era a musa inspiradora do pintor, fiz a confusão por aquilo que dizia no conto e escolhi as cores primárias porque quando foi a apresentação da proposta de trabalho reparámos que nas pinturas antigas as cores que se destacavam mais eram as cores primárias, e como também eram inspirações do pintor decidi usar essas cores.

P: Sim, falou-se disso em relação à pintura do Poussin. Sim, sim... Estava a ver onde é que tinhas ido buscar essa ideia, porque repara essa afirmação é um bocadinho exagerada!

A2: Como assim?

P: Disseste que nas pinturas da época se usavam as cores primárias...

A2: Não se usava só, mas eram as cores que realçavam mais.

P: Naquela pintura!

P: Foi na pintura do Poussin que eu vos chamei a atenção para isso. Mas pronto... Não digas isso ao professor de História que ele bate-me! Mas estavas a dizer que...

A2: E é só... Eu escolhi a confusão pela confusão... Eu tentei representar ambas as coisas: tentei representar a musa inspiradora que era aquilo que o pintor imaginava e representei a confusão que foi aquilo que as pessoas que viram o quadro disseram.

P: Ok, representaste o lado da confusão, mas então porque é que optaste por lhe cortar os pés? Tendo em conta que escolheste pintar a musa que os pintores viram...

P: Também estava a pensar nisso...

A2: Não, eu fiz a confusão que as pessoas que viram falaram e que disseram que só se via um pé, mas isso do pé...

P: Aliás, para tudo isto fazer um sentido completo e absoluto em vez de teres cortado o pé devias ter pintado um pezinho muito bem pintado! Que era o que eles realçavam... Tu leste o conto?

A2: Li!

P: Ok. Como as tuas amigas não leram... Eu pensei que eventualmente pudesse haver alguma relação de proximidade entre vocês as três... Mas pelos vistos tu deste-te ao trabalho de ler! Só não percebo é porque é que foi o A1 que lhes contou a história a elas e não foste tu.

A2: Porque eu não percebo nada do que o A1 disse! E elas não queriam que eu lhes explicasse, não era amigas?

P: Pronto, em termos de justificação não é tão radical como a das colegas mas também está muito longe de ser uma coisa convincente. Até porque entre aquilo que tu dizes e aquilo que tu fazes depois há uma distância considerável. E neste parâmetro é isso que se está a avaliar: de que forma é que aquilo que vocês viram tem razão de ser em relação ao texto e se materializa no vosso trabalho.

P: Também acho que é isso. A incongruência que se nota está na justificação que dás... Referes-te àquilo que os pintores viram mas depois não tens lá o dito pé, e quando falas na questão da confusão aqui utilizas sempre formas planas e definidas, que é exactamente o contrário do que é referido no texto em que as formas não são definidas.

A2: Eu tentei fazer volumes, só que primeiro não resultou bem quando eu tentei, e depois também não tive muito tempo.

P: Ok, ainda assim há uma adequação...

P: Não é o radicalismo do não sei o que é isto. Passando para outras questões... Mais uma vez A2, e estou a lembrar-me também do teu trabalho anterior, tu foges ao desenho! Parece que tens medo de desenhar!

A2: Não! No outro fiz-me de desenhar!

P: No outro trabalho as flores tapavam as mãos e tapavam os pés... E agora é o coração que tapa as mãos e os pés foram cortados e acabou-se!

A2: Não, o coração é para representar o amor!

P: Claro, mas tapa as mãos! Mas estás a perceber o que eu estou a dizer?

A2: Sim!

P: Este é um trabalho a meio caminho entre o desenho e a pintura, mas esta disciplina chama-se desenho! Portanto, é suposto que vocês desenhem e que não andem a encontrar portas para se escaparem ao facto de ser necessário desenhar. E é isso que tu tens feito nos últimos tempos, isto para dizer que o teu trabalho em termos de desenho é muito frágil. Para alunos do 11º ano era suposto haver um pouco mais de eficácia, de coragem, de capacidade de arriscar... E nada disso está ali! O teu trabalho até poderá ter eventualmente outras qualidades mas não é no desenho. Em relação ao domínio da técnica... Fazes um trabalho de aplicar camada sobre camada... Em termos de equilíbrio cromático a coisa está correcta, mas em termos de trabalho de pintura... É básico! Foges ao desenho e foges à pintura. Já a composição cromática, a esse nível... Isto é o que se chama jogar pelo seguro... Quando se olha para ali é agradável. Digamos que há um jogo cromático tão forte e tão equilibrado que normalmente é utilizado nos trabalhos para crianças, porque é agradável, estas três cores são as cores primárias que de algum modo acabam por se harmonizar estranhamente... Ai fizeste uma opção correcta...

P: Isso também é bem conseguido pelas formas que criastes, porque criam dinâmica e movimento no quadro e conseguiste aliar bem as transições e criar harmonia entre aquilo que devia ser vermelho, amarelo e aquilo que devia ser azul. Existe equilíbrio nessa escolha.

P: Sim, será no aspecto das composições que o quadro está bem. Temos se calhar aqui uma artista abstracta!

P: A figura é o elemento mais estranho... Não só pela dimensão que lhe deste, mas pela solução do contorno é um pouco estranha... O resto do quadro tem força muito superior em relação àquela que a figura tem. Parece que não tem força, que é mesmo anulada...

P: A figura está ali só a chatear! Também tens razão nesse aspecto da dimensão, acho que a personagem poderia ter crescido, inclusive até lhe podia ter caído os pés para fora da composição e ninguém reparava... Tens que começar a pensar, quando isso é possível, em te defenderes. Se calhar a opção de ampliáres, a este nível da figura que por exemplo a A21 utilizou, poderias ter mantido o mesmo tipo de leitura. Esta é a tua pior avaliação do ano, e tu compreendes certamente olhando para lá, e conhecendo um pouco como se desenrolou todo o processo, que poderias aspirar a muito mais do que isto. Cada vez mais é importante trabalhar e tomar uma atitude um bocadinho mais concentrada nas aulas.

A2: Eu tenho-me fartado de trabalhar!

P: Não vamos agora comentar, mas faz uma análise, pensa no que fizeste aqui ao longo destas últimas aulas e verás que aquilo que ali está é o retrato daquilo que se passou nessas aulas!

Aluno 3

P: De que maneira é que a leitura do texto te conduziu para esta solução?

A3: No livro falava de uma mulher e de um pé, pelo que eu tentei representar uma mulher e um pé.

P: Mas estás a referir-te à forma que apresentas. E porque é que subdividiste a pintura em quadradinhos de múltiplas cores?

A3: Porque ficou bonito...

P: Mas estamos a falar do ambiente conceptual... O que é que isto tem que ver com a leitura que fizeste?

A3: Porque eu gosto muito de cores e tudo o que faço tem que ser muito colorido... Não gosto de coisas mortas e acho que isto é alegre!

Colega coloca uma pergunta: Porque é que dentro da mulher as cores são mais claras que por fora da mulher?

A3: Era para dar supostamente contraste.

P: Para criar alguma distância, não era? Bom, mas isso são questões que se prendem com outros aspectos. Em termos conceptuais desenhaste um pé e uma mulher...

A3: Não, o pé apareceu depois... (em tom de riso)

P: O pé apareceu...

P: Mas quais foram as influências que tiveste ao longo do processo para teres chegado a este quadro?

A3: Influências... Como assim?

P: Influências de referências que tenhas tido: visuais, de outros autores...

A3: Não tive referências... Comecei a desenhar...

P: Leste o conto e de imediato chegaste a esta ideia?

A3: Não. Fiz mais, só que esta foi aquela que me pareceu que tinha mais que ver comigo.

P: Em termos conceptuais ainda assim, revela adequação conceptual, mas parece que o quadro tem lá mais do que aquilo que a A3 diz, mas se tu não vês é porque não está, se calhar sou eu que estou a ver.

P: Poderias valorizar muito mais ao nível conceptual aquilo que estás a apresentar se soubesses defender melhor aquilo que fazes.

A3: Está lá mais em termos de quê? De forma?

P: Parece-me que esta pintura tem mais a ver com o texto (mais do que uma mulher e um pé)... Para quem leu o texto, e não sou só eu, certamente outras pessoas concordarão, encontram-se mais relações entre o texto e a tua imagem do que uma mulher e um pé. Ainda assim, parece-me que este está mais de acordo com a proposta de trabalho do que o da A14.

Ao nível da expressividade e da forma como a A3 se relaciona com os materiais, o que te parece P? Ao nível da aplicação dos materiais a coisa é bastante evidente...

P: A exploração que fizeste... Quer dizer, a partir do momento em que conseguiste uma fórmula, foi aplicada como padrão, como repetição. Ou seja, na procura do desenvolvimento de técnicas não foste muito ambiciosa.

P: Este trabalho é mais agradável em termos de resultado final, e está mais interessante ao nível das composições espaciais e cromáticas, do que propriamente em termos técnicos, do domínio dos materiais. Ou seja, é mais agradável à vista do que na análise do que lá está em si. No que diz respeito à composição espacial, e à composição cromática... A composição cromática apesar de ser um pouco caótica resulta bem, já na composição espacial... A senhora está ali a fazer sombra não está?

A3: O P vê lá a sombra...?

P: Eu vejo!

A3: Então está!

P: Então é porque é que só faz sombra de um lado e a cabeça e o outro braço não fazem sombra? Porquê? Estás a perceber aquilo que eu quero dizer?

A3: Sim, eu fiquei na dúvida se devia pôr ou não...

P: Mas porque é que ficaste na dúvida... Se crias aqui sombra (o P exemplifica no quadro), porque não criaste aqui também... Seria uma forma de fazeres destacar mais ainda a figura do fundo.

Aluno 4

P: A4, surpreende-nos!

P: E os outros trabalhos anteriores?

P: E os três trabalhos anteriores? O *mind map* e essas coisas...

P: É pá, existe uma pintura!

Colega A7: Inspiraste-te em quê?

A4: No Van Gogh

Colega A7: Ena... A ideia da pegada...

A4: Eu andei a beber absinto para fazer este trabalho!

P: Ou bebeste de mais, ou bebeste de menos! Então, agora... O que tens a dizer em tua defesa?

A4: Como podem ver não está ali nenhuma perna, nem uma pessoa, nem um pé, apenas uma pegada. E eu questiono... Se a pintura é uma coisa tão livre e se eles no quadro dizem apenas que vêem um pé e o resto é tudo muito estranho... Muito invisível... E só viram um pé... Eu decidi não pôr o pé para não ser igual, decidi pôr uma pegada que simboliza um pé... Simboliza a passagem de um pé e depois pensei em fazer a paisagem porque me interessei por uma pintura que vi do Van Gogh e fiquei mesmo fascinado com a pintura e acho que era uma coisa bonita. Então, se o pintor procurava representar a sua musa... A sua coisa inspiradora que demorou tanto tempo a fazer... Eu fui buscar a paisagem!

P: O teu "muso"!

A4: Que é tão linda, tão linda que até custa a olhar de frente... É diferente! Também porque fiquei muito bloqueado com o que queria fazer... E demorou mesmo muito a tentar tirar a ideia...

P: Mas fizeste, o que fizeste só porque queres ser diferente? Só porque é diferente?

A4: Sim! Principalmente por causa disso, porque eu não gosto de ser igual aos outros!

P: Pois... Mas isso é que não é muito... Não é muito apazível...

P: Pela diferença... A diferença vem de nós...

P: Vem da nossa interpretação, não é só porque queres ser diferente!

A4: Eu sei! Pronto, também foi um bocado a minha interpretação, sim claro! Óbvio!

P: Então, se é óbvio não digas isso!

A4: Vem da minha interpretação o quadro!

P: Tu dizes uma coisa, depois dizes o seu contrário e dizes "óbvio"!

A4: Eu quero demonstrar que a minha interpretação é diferente dos outros.

P: Sim! Mas não é por ser diferente dos outros!

P: Esquece, esquece, esquece... Sabes o que são areias movediças? Quanto mais uma pessoa se mexe, mais se afunda. Por isso não vale a pena estar agora aqui com essa discussão.

P: Desculpa, mas fazendo a tua síntese, porque eu fiquei se calhar demasiado focada em coisas que não interessavam... Objectivamente a tua interpretação do livro, foi qual?

A4: Foi o pintor a tentar demonstrar como ele achava que devia de demonstrar, sendo diferente, não sendo igual aos outros, a sua musa! Talvez perdeu um bocado de tempo a mais a fazê-lo, mas pronto! Mas foi a maneira dele ver as coisas! Diferente! Tanto que os outros olharam para lá e não conseguiram ver nada, porque era a maneira de ele ver e os outros não conseguiam ver da mesma forma.

P: Então, tu quiseste seguir essa ideia de o Frenhofer de "fazer diferente".

A4: Sim!

P: Está bem, mas eu não vejo assim uma diferença por aí além naquilo que tu fizeste!

A4: Ainda bem que não vê P! Eu até estava com medo de chegar aqui e que o P dissesse que eu tinha fugido do contexto!

P: Ó pá... Não tens cá estado, porque nós já vimos aqui muita coisa!

P: Não estiveste cá ontem!

P: Se tivesses cá estado tinhas visto também muita coisa!

P: Acho que está no nível intermédio.

P: Não te convenceu 100%? A mim também não.

A4: O quê? A interpretação?

P: A justificação que tu dás.

P: A maneira como estás a apresentar a coisa...

A4: Teorias, são teorias!

P: Claro, mas até as tuas capacidades relativamente a teorias, e a forma como tu defendeste o trabalho que fizeste anteriormente a este... Foste muito mais rebuscado, e muito mais perspicaz na forma como o defendeste, do que aquilo que estás a fazer em relação a este trabalho!

A4: Sim! Eu também sei...

P: E a forma como tu fazes isso...

A4: Não está cá!

P: Está aí, mas não está no topo.

P: Repara, há certas coisas... Das duas, uma: um tipo pode ter uma ideia à partida e aplicá-la; mas muitas vezes acontece, até com mais frequência do que seria de imaginar, um tipo estar a fazer uma coisa e quando acaba descobrir uma nova leitura... Isso não é o mais importante... Nós sabemos logo o que vamos fazer ou só descobrimos quando acabamos... Ou até podemos... Nunca descobrir! Não sei. Agora neste caso, a história que tu estás a contar em relação a isto, eu não percebo se veio antes, se veio depois...

A4: De começar a pintar?

P: Sim! Ou se está agora aqui a surgir...

A4: Veio antes, veio na aula de História quando o professor apresentou a pintura do Van Gogh. E eu fiquei... Uau, isto é brutal!

P: Ok, mas seja como for acho que as coisas não se delineiam assim dessa maneira, mas acredito que dentro da tua cabeça essa ligação seja evidente e brilhante... Mas cá para fora não salta tão evidentemente.

P: Até porque eu olho para o teu quadro e acho piada a teres colocado só uma pegada... É um indício para, é uma referência, é um pormenor qualquer para uma sugestão de qualquer coisa!

A4: Até dá mais liberdade de visão!

P: Agora quanto à expressividade... Em termos de opções cromáticas aquilo está um bocadinho estranho...

A4: Cá em baixo na pegada.

P: A pegada está muito apagada... E com aquele sol lá atrás... Aquela seara... Está estranho! Aliás, o próprio céu em volta carregaste com cores muito sujas, precisava de mais brilho, mais luz!

A4: É o pôr-do-sol!

P: Está bem, mas falta-lhe mais amarelo e brilho... E aquela pegada cá em baixo precisava de saltar de outra maneira... É pouco expressivo... As soluções técnicas... Uma pessoa que está a aprender a pintar tem que estar num sítio onde alguém lhe possa valer em certas situações, arriscando-se a fazer coisas menos interessantes!

A4: Mas é a vida! Também aprendemos a fazer as coisas errando e experimentando! Confiando em nós próprios.

P: A composição espacial parece-me bem, mas a composição cromática parece-me mal.

A4: A sério? Para mim era mais ao contrário. (...) Eu queimei a pestana com isto!

P: Em vez de ficares a trabalhar em casa, era mais interessante vires para as aulas trabalhar!

Aluno 5

P: Conta-nos lá uma história para nos convenceres de que leste aquele conto e... está aqui!

A5: Eu representei o pé que o Porbus e o Poussin tinham visto, e na parte em que eles disseram que estava um muro de tinta... eu no vestido dela decidi pôr várias cores e não só uma porque...

P: Só uma coisa... o muro de tinta está onde?

A5: Não está bem... Eles disseram lá que também não viram nenhuma mulher, mas como o Frenhofer disse que estava lá, eu fiz uma mulher não tão relacionada com aquele tempo porque na época deles eles faziam mais...

P: Foste buscar uma mulher "picassiana". Mas explica melhor, que ainda não estou a perceber muito bem.

A5: Na época deles a representação das mulheres era mais...

P: Naturalista!

A5: Naturalista e realista, era isso! E como eles disseram que não a viram, se calhar é porque não viram uma mulher que lhes agradasse à vista, porque esta aqui na época deles não lhes agradava. Então, eu decidi fazer uma mulher com características que não fossem desse tempo... E fiz o pé que eles disseram que viram. Não sei dizer mais...

P: Sim, este caso revela a adequação à proposta com ligação a várias coisas anteriormente referidas, tal como o facto de vários autores contemporâneos terem sido influenciados por este conto. Essa leitura e associação estão aqui patentes.

P: O A5 teve alguma preocupação ao fazer a leitura mas depois ao socorrer-se de uma solução visual, que ele vai buscar ao Picasso, aí não é propriamente uma resposta adequada e original, ou por outra: é uma resposta adequada mas não original. Quanto às outras questões parece-me que conseguiste, aí há algumas soluções mais interessantes. Será que andas a perder o medo?

A5: (risadas)

P: Não se nota muito ainda, mas já arriskas um bocadinho mais! Também conseguiste estar aqui concentrado razoavelmente no trabalho, o que se revela no final. Na composição cromática, apesar de toda a insistência, e melhorias que teve ao longo do tempo... Penso que as melhorias são mais técnicas do que propriamente ao nível da composição cromática... Não há aqui propriamente uma escolha de cores. Ainda assim a composição parece-me melhor: há profundidade, há dinamismo.

P: A composição cromática revela ainda insegurança, enquanto ao nível da composição espacial apresenta maior dinamismo.

Aluno 6

P: Podes ir explicando o que é que isto tem que ver com o conto.

A6: Eu segui mais ou menos o que o livro disse, do pé ser nítido e sair da pintura, por isso é que ele está posicionado como se estivesse a sair. Ele fala em veludo e eu quis interpretar isso... Para mim o veludo é verde daí ter escolhido essa cor. Ele também fala no empastamento, por isso eu decidi usar o médio para criar o efeito do empastamento. O azul simboliza a pureza porque ele fala em véus que cobrem a mulher... É a pureza porque ele também não quer que ninguém a veja. O vermelho é porque o quadro que ele fez implica alguma fatalidade também... e porque ele fala em muitas cores e eu quis introduzir outra cor para além do verde e do azul. Tentei criar alguma confusão e não fazer as coisas muito definidas porque isso também é referido no livro.

P: E quais foram as referências que tu foste buscar para além daquelas que tu idealizaste em relação àquilo que leste?

A6: Pesquisei diversos autores, até tinha um papelinho com os nomes deles... Mas não tenho aqui as referências, vi imensas coisas mas não me inspirei em nenhum autor em particular.

P: Parece-me que procuraste objectivamente responder às descrições que o livro te oferecia. Quem fosse ler o conto e olhasse para o teu quadro não teria muitas dúvidas para questionar a influência do conto aqui presente.

A6: Os professores querem os esboços? Eu trouxe... Dizia lá na folha dos critérios de avaliação...

P: No teu caso, e pelo acompanhamento que fiz, lembro-me dessa procura e descoberta progressiva que foi visível no teu trabalho, em que encontraste várias soluções e acabaste por ter escolhido esta... E todos os pormenores que agora falas em relação ao livro acabaram por influenciar a tua escolha das cores.

P: O trabalho está interessante, sem qualquer dúvida, no entanto parece-me que poderias ter sido um pouco mais consequente nas soluções que apresentas. Há ali um ou outro momento que me sugerem alguma falta de ir mais longe. Quer dizer, faltou-te explorar mais as coisas. Sem querer ser injusto, mas talvez não te tenhas aplicado com tudo o podias para a execução deste trabalho. Sinto que há talvez falta de trabalho ali.

P: Por acaso, não sei se foi a falta de empenho. Penso que foi a determinada altura em que o quadro já estava quase pronto e tendo em conta o prazo de entrega, surgiu o medo de estragar ou de que as coisas depois funcionassem pior, o que fez com que a A6 se inibisse e não tivesse continuado. Daí a sua hesitação, foi pelo menos a minha percepção.

P: Estás a ser bem defendida, A6! Eu como sou mau só vejo preguiça!

A6: Mas eu neste trabalho estive a trabalhar nas aulas, não foi como o anterior...

P: Quanto à composição espacial, a rotação do quadro foi felicíssima. Repara a composição assim fica dinâmica, fica mesmo bem! Mesmo em termos de tensão... Aqui há movimento, há qualquer coisa... Mas ao mesmo tempo há uma suavidade, é algo que está quase a flutuar. Enquanto a outra posição eliminava toda esta dinâmica. As opções cromáticas são evidentes, pelo jogo das complementares dos verdes com os grenás; laranjas com os azuis; equilíbrio de pontos escuros e pontos claros.

Aluno 7

P: Conta-nos a tua história da mulher que está na tua pintura.

A7: No livro falavam da beleza da mulher, mas depois não havia lá mulher nenhuma. Eu interpretei como se fosse a beleza interior dela, os sentimentos dela, aquele calor que nós temos cá dentro, aquela energia, e foi isso que eu procurei transmitir através das cores. Também um dos grandes problemas do livro foi como dar vida às obras de arte, pelo que eu comecei logo no início a ver muitas pinturas de autores para perceber quais é que tinham vida e quais as que não tinham. E foi isso que eu tentei através da minha interpretação da história! De certa forma acabei por me inspirar no Pollock, nos quadros iniciais dele.

P: Há algumas coisas que eu compreendo outras tenho mais dificuldade em aceitar. Estou até surpreendido com algumas coisas que estou ali a ver, principalmente a parte da pintura das pernas a verde, não tinhas feito aquilo cá na aula, pois não?

A7: Tinha, uma das pernas.

P: Não tinha memória daquela luminosidade nas pernas. E porque é que ela não tem cara?

A7: Não sei bem explicar porquê... Porque eu queria que ela se misturasse com o fundo... Ou melhor, eu queria que ela se notasse, mas apesar de ser aquilo que mais se evidencia no quadro não queria que se destacasse mais, para não dar tanto destaque à forma física.

P: Mas referiste que querias essencialmente transmitir a forma interior da pessoa e não tanto a vida...

A7: Não, eu quis também transmitir a questão da vida, não quis foi a forma física da mulher, a beleza física. Mas também queria transmitir vida.

P: E qual a relação entre a vida e as figuras geométricas...

P: Há um certo contraste entre a forma do corpo, ou a representação do corpo, e o tratamento de cor. Há esse contraste, depois há a relação cromática... Em termos conceptuais não será a coisa mais absoluta mas parece-me razoável. Ao nível do domínio dos materiais está bem, as técnicas estão razoáveis, saltando à vista o tratamento daquela perna... Embora aquelas representações pretas e brancas sejam um pouco estranhas...

A7: Foram para integrar o cabelo.

P: Mas de forma geral parece-me bem.

Aluno 8

P: A8 queres então...

A8: O meu trabalho teve muitas fases... Inicialmente comecei por fazer um retrato do Frenhofer a tocar um instrumento e era a relação da mulher com a música, mas depois achei que isso não tinha nada a ver com o livro e parti para outra ideia completamente diferente. Esta ideia surgiu pelo facto do pé a um canto e fui à procura de posições em que o pé estivesse num canto... Depois optei por fazer só as pernas porque eu não queria que tivesse uma mulher evidente, porque no livro eles também não falam de nenhuma mulher evidente... Então, optei por fazer só as pernas para não ter nenhum corpo de uma mulher muito evidente. Depois tirei várias fotos às posições das minhas pernas, e escolhi esta. Baseie-me em quadros cubistas, mais precisamente este do "violino", em que o violino estava fundido com o fundo e... Foi isso que eu tentei fazer.

P: P, queres comentar...

P: Parece-me que também procuraste a relação da leitura daquilo que a obra mais salientava, ou daquilo que ela mais potencializava.

P: Sim, dá-me a sensação quando olho para isto que está adequado. Quer dizer, aqui percebo que houve uma leitura do texto, uma tentativa de interpretação daquilo que o texto oferecia em termo da descrição, da situação, etc... A maneira como a coisa está resolvida é outra questão, mas noto que há aqui a busca de estabelecer uma relação entre o trabalho e o tema do trabalho. Portanto, a esse nível parece-me que está bem. Relativamente ao parâmetro que se segue... Mais uma vez, tu consegues apresentar um objecto que visualmente tem aqui um ou outro momento um bocadinho mais discutível, mas que de uma maneira geral até resulta bem e é agradável à vista, o que demonstra uma grande sensibilidade em termos de determinadas opções. Mas também, e por outro lado mais uma vez, revelas algumas dificuldades em termos de representação que tens que te esforçar muito para as ultrapassar. Ou seja, chamando-se esta disciplina desenho, e tu em termos de desenho revelas algumas fragilidades. Em termos depois... Por exemplo, estava agora a lembrar-me do teu trabalho anterior em que até tiveste 18, que era um trabalho muito bonito quando olhamos para ele, mas depois começamos a olhar melhor e o desenho é sofrido. Aqui, tenho a impressão que estamos numa situação mais ou menos semelhante. Com isto quero dizer que tens realmente que começar a esforçar-te por desenhar mais! Precisas de desenhar muito, principalmente se queres manter o nível que tens, até porque no próximo período nós vamos fazer trabalho muito de desenho...

Colega A7: A sério?

P: Sim, a sério, e para ser feito aqui na aula! O que eu quero dizer é que este tipo de situação de trabalho... O último período é muito curto... E não irá certamente surgir. Mas isso é outra questão. Relativamente a este trabalho... Eu gosto disto, acho que é bonito.

P: Parece-me que tens muito receio de começares as coisas e das desenvolveres. E se calhar essa fragilidade só a vais conseguir combater trabalhando que é para te sentires mais à vontade com aquilo que fazes, e assim explorares mais os trabalhos que desenvolves. Ficas muito contida, não quer dizer, lá está, que o resultado final não seja bom, só que o teu começo e o teu arranque... Deve ser uma fúria interior tua, de andares ali para trás e para a frente a combater o teu medo. E se trabalhares mais, nesse aspecto, cada vez hás-de te sentir mais à vontade, mais confiante.

P: Bom... Foi bem observado realmente... Relativamente à questão da expressividade... As formas em si, o desenho em si, como eu disse não me parece uma coisa extraordinária, embora a A8 tenha acabado por se defender bem... A pintura depois é expressiva, é bonita... Até mesmo dentro deste tipo de linguagem quase fria, consegues uma coisa engraçada... As soluções técnicas estão conseguidas... Reparem numa coisa, se não estou em erro, foste a única pessoa que trabalhou em papel.

A8: Neste turno sim.

P: Reparem que a superfície que a A8 utilizou, o papel... Não terá sido só por isso... Mas suportou perfeitamente o material, a resposta está absolutamente adequada, não é preciso estar a pintar em tela para se ter bons resultados. Estão a ver?

Colega A10: Palmas para o papel!

P: O papel merece palmas! Agora, a composição espacial e cromática...

P: Tanto uma como outra parecem-me bem!

P: Também a mim! Em termos da composição cromática está equilibrada...

P: Se bem que do meio para cima funciona melhor, do que do meio para baixo... É mais contrastante.

P: Sim, são erupções muito fortes! Em relação à composição cromática não me entusiasmo tanto, ela está bem, mas há aqui uma contenção muito grande.

Aluno 9

P: Este trabalho para mim é novidade... Surprise, surprise!

A9: Mas fiz na aula!

P: Ok! Conta-nos lá a história...

A9: No quadro falava sobre o pé que os amigos viam no quadro... Já que os amigos no quadro do mestre Frenhofer diziam que o que eles viam era o pé, então eu decidi dar mais importância ao pé, desenhar bem o pé, dar contraste no pé. E o senhor dizia aos amigos se eles não viam a perfeição das costas da mulher por isso eu desenhei-a de costas. E ele dizia que... A mulher não podia ser vista... Que significava prostituição...

P: Pois, que não queria prostituir a beleza dela aos olhos dos estranhos...

A9: E depois achei que devia fazer uma mistura, uma confusão para que o quadro parecesse confuso e nos chamasse a atenção para o corpo dela e principalmente aos pés. E pronto!

P: E essa confusão que quiseste criar no quadro foi...

A9: Porque dizia no quadro que estava cheio de riscas e linhas...

P: Linhas, confuso, emaranhado, qualquer coisa assim...

P: Só não percebo porque é que puseste dois pés...

A9: Então, ela ia ficar coxa só com um!

P: Então mas era só um!

P: Tu é que disseste que era o que eles estavam a ver!

P: Ela ficou maneta, ficou com as pernas cortadas, decapitada, e tens problemas em lhe tirar mais um pé!

A9: Ah! Ia ficar mal!

P: Não está melhor nem pior do que as justificações que já ouvimos aqui hoje. Passando a outras questões... Mais uma vez A9 primeiro que tu te conseguisses fixar num trabalho, foi um sarilho!

A9: P, eu não consigo!

P: Pois, eu sei A9, mas só te prejudica! Estou agora a lembrar-me de quando andavas a pintar a placa... Chegaste a pintar uma mulher de costas... Não tinhas feito isto na altura com um desenho até, na minha óptica, que estava melhor do que este!

A9: Ela estava feia...

P: Ela estava feia, e esta está mais bonita?

A9: Então está mais redondo!

P: O rabo até está cortado ali por uma linha...

A9: Mas nota-se as formas!

P: O que te quero dizer com isto é que tu passaste por momentos anteriores de melhor qualidade do que aquele que acabas por optar. Se por ventura tu tiveres a capacidade e a maturidade de não estar sempre ansiosa, de não gosto disto, não gosto disto! E depois acabas por entregar uma coisa que nem gostas nem desgostas é o já não posso fazer mais! Porque eu tenho a certeza que se o trabalho fosse para entregar daqui por um mês até lá ias recomençar mais uma três ou quatro vezes!

A9: Eu tento parar, mas eu não sei, eu não consigo!

P: Ouve lá, então porque não fazes o que te digo!

A9: O que é que o P disse para eu fazer?

P: O que é que eu te disse? Disse-te várias vezes, está bom segue agora! E tu não dizes nada, chegas aqui e... Arranjei-te duas telas, e a tela é para todas as pessoas, mas é para usar, não é para estragar! Tens que te acalmar!

A9: Eu tento! Eu em casa até converso com a minha mãe, mas eu não consigo!

P: Mas tenta pelo menos seguir os conselhos, que neste caso o P te dá, porque se ele te diz que estás no bom caminho não é para teu mal, antes pelo contrário! E qualquer dia chegas aqui e corres o risco sério de teres feito uma coisa completamente sozinha, e depois apanhases um susto!

P: Aliás, como já aconteceu no trabalho anterior! Eu agora até estava com medo daquilo que tu trazias! Porque o trabalho anterior foi um estampanço! Ainda assim em relação ao trabalho anterior este aguenta-se mais ou menos. Embora na minha óptica tenha alguns problemas, em termos de desenho... Como te digo não sei porque é que andaste tão hesitante. Resumindo e concluindo...

A9: Eu sei que o P tem razão, mas eu não consigo!

P: Olha, os próximos trabalhos que nós vamos fazer, é todo feito aqui na aula... Ao fim da aula vocês têm que fazer dois, três desenhos... Ai vais ter que conseguir, não há outra hipótese! Acaba a aula e peço-vos os desenhos.

A9: Os trabalhos de toda a gente?

P: Pois! São para fazer na aula e eu recolho! É um tipo de exercício diferente. Já estás aflita! Vai ser giro, até porque esta pintura (segundo fragmento) que fizeste de uma forma mais descontraída e despreocupada, que eu vi-te aqui a fazer partes dela, na minha óptica foi dos melhores trabalhos que tu fizeste até agora.

A9: O quê isto?

P: Sim, sim, isto! Gosto mais disto do que disto (primeiro fragmento)! E de algum modo concordámos.

P: É unânime!

P: Porque aqui é uma A9 que eu ainda não conheço, que está mais descontraída, que está mais... Parece que até está a gostar de fazer isto. Ali (quadro) já é uma A9 cheia de dúvidas.

A9: Mas é diferente! Aqui eu estava a experimentar! Nunca fiz nada abstracto. E eu disse à P que ia experimentar fazer alguma coisa!

P: Então, e fizeste bem, rapariga!

A9: Mas isso foi o que saiu!

P: É isso! É mesmo isso! Tens que procurar mais aquilo que sai no momento! Um dia quando dominares as técnicas, quando souberes tudo farás a Mona Lisa, mas até lá, descontra, liberta-te!

A9: Está bem, P!

P: Bem, vamos continuar. Relativamente às soluções técnicas... E em termos de composição cromática... Tem ali umas cores estranhas, por exemplo aqueles azuis muito escuros quase que desaparecem no preto, o azul que utilizaste cá em baixo é mais bonita.

A9: É que eu não queria que as cores fossem muito repetitivas.

P: Mas acabaste por usar o azul-escuro e menos o azul claro! O vermelho e o amarelo resultam bem. Em termos de composição espacial correu bem.

Aluno 10

P: A10, qual é a tua história?

A10: A história do meu quadro é totalmente diferente da dos meus colegas todos.

P: Não me digas! Leste outro livro?

A10: Não! Li o mesmo livro só que não fui pelo mesmo método que eles. Eles foram pela mancha de tinta...

P: Alguns... Quem?

A10: Alguns dos meus colegas! E eu fui pela representação do pintor. Antes de o pintor mostrar o quadro aos amigos, por aquilo que ele tinha passado.

P: Ah! Tu imaginaste o tal pintor, depois olhou a mulher que tinha uma cortina à frente e disse: espera lá, vou tapá-la toda com uma cortina à frente!

A10: O stôr não me deixa acabar! Ou seja, eu vi o percurso do pintor, mas depois pus a ideia dos amigos! Só que não com uma mancha de tinta, mas sim com algo a tapar a mulher e a ver-se só o pé! Percebeu mais ou menos? Eu não sou como o A22, eu não sei explicar muito bem! Eu pus o percurso do pintor, que dizem que ele demorou dez anos a fazer a pintura... Com a tela e isso tudo, e o atelier dele... O percurso que ele teve para fazer a pintura e depois mostrei o que os amigos viam na pintura.

P: Mostraste o que os amigos viam na pintura...

A10: Mais ou menos...

P: Estás a dizer que o que nós estamos a ver é o atelier do pintor, quando ele estava a pintar o quadro, é isso que tu queres dizer?

A10: Sim. Só que depois em vez de colocar a mulher nua, pus a mulher como os amigos a descreviam... Só viam o pé.

P: É pá, isto é mais conceptual ainda do que a obra da Helena Almeida!

P: Estou aqui a tentar encaixar isto...

A10: Isto está tudo arrumado na minha cabeça, explicar é que é difícil!

P: Penso que existe aqui uma ligação óbvia entre aquilo que tu pintaste e o referente que te foi dado... Mas falta o teu arcaboço para conseguires sustentar a influência que tiveste. Parece-me que a fragilidade é mais nesse sentido, na tua inibição... Tu que até nem és um tipo inibido!

P: Quando é para falar disto começa a engasgar-se e não sai nada!

A10: Há temas que me sinto mais à vontade para falar!

P: Relativamente à utilização dos materiais e ao registo das formas... Aquele pé está um bocadinho desgraçado... Está mesmo frágil! Continuo a achar que... A parte do cavalete e da tela tem momentos, mas aquela porta cinzenta... O teu trabalho é um bocado irregular em termos de descoberta de soluções adequadas. Tens que encontrar maneira de ser mais constante nessa descoberta. Até porque depois há ali uma ou outra incongruência em termos de desenho, e já começa a ser preciso que tenhas mais cuidado com essas coisas. Por exemplo, vê lá bem a cama onde a senhora está deitada...

A10: Stôr isto é tipo Van Gogh!

P: Se tu olhares para o Van Gogh está lá tudo... O Van Gogh não é cubista ainda, ele coloca as coisas em perspectiva! Poderá é distorcê-las! Terás que ter mais atenção a essas coisas, até porque depois tens o cavalete desenhado correctamente... A porta também indica uma determinada perspectiva, e depois a cama não segue a mesma linha. A10, tens que começar a ser mais independente em termos de observação e de representação. Depois domínio das técnicas e das soluções adequadas também é uma coisa irregular...

P: O chão resultou bem.

P: A transparência também está lá, mas depois a cortina não...

A10: Eu tentei, P! Fartei-me de trabalhar aquela cortina...

P: Pois... Mas aqui estamos a avaliar se as soluções são adequadas, e nuns casos são e noutros não. A composição espacial parece-me melhor do que a cromática.

P: A parte cromática foi mais difícil, não foi? A procura das cores para criares um equilíbrio, foi mais difícil...

A10: Sim, foi. Algumas cores já estavam definidas, tal como a cor do chão castanho... Mas depois trabalhar a cor é que se tornou mais difícil... Depois os acrílicos também não ajudavam muito, tive que colocar mais do que uma camada, com vários tons...

Aluno 11

P: Bem, este *mind map* apareceu de novo, não foi? Este não era o *mind map* que tu tinhas! O *mind map* não tem nada a ver com a “*Obra-prima desconhecida*”, pois não? O *mind map* era sobre o primeiro fragmento que eu vos dei, não era? Sobre a ideia que vocês iriam desenvolver no primeiro fragmento, não era?

A11: A stôra disse que era sobre a ideia para o trabalho, e eu pensei...

P: A ideia para o trabalho? A ideia para o primeiro trabalho, para desenvolver o fragmento! Isto é o que dá fazer a posteriori...

A11: O que eu tinha percebido é que era a ideia para o trabalho todo...

P: Sim, mas eu estou a perceber o que a P está a dizer...

A11: Sim, eu sei... E eu tinha dito que não sabia bem o que ia fazer e isso... E a P disse, então começa a partir do fragmento...

P: Acho que tu não compreendeste bem, A11.

P: O *mind map* começou e terminou no primeiro fragmento, para vocês entrarem na dinâmica do desenvolvimento do fragmento sem ser eu a explicar, mas para serem vocês a pensar! Por isso só fizeram um *mind map* para o primeiro fragmento, depois não fizeram mais!

P: Quando se fez o *mind map* ainda ninguém sabia, nem eu, que vinha aí a “*Obra-prima desconhecida*”!

A11: A ver se eu consigo explicar... A P deu o tema do trabalho a *Identidade* e depois disse-nos para fazer um *mind map* ainda não tinha entregue os fragmentos, só entregou depois a seguir...

P: Não, A11! Primeiro vocês escolheram os fragmentos e só depois vos pedi para fazerem o *mind map*.

A11: Foi tudo na mesma hora, pronto! E eu fiquei a pensar que o *mind map* era sobre a questão da *Identidade*. Eu disse que não sabia o que havia de fazer e a P disse para eu começar a partir do fragmento e depois eu fiz o *mind map* a partir do fragmento...

P: Exacto, na aula!

A11: Só que depois eu pensei...

P: Mas tu estiveste na aula a desenvolver o *mind map* a partir do fragmento!

P: É que tu repara que isto não faz nada sentido! Não é? Apresentas uma reflexão sobre algo que na altura desconhecias, como se tivesses capacidades mediúnicas...

P: De saberes aquilo que eu penso...

P: Tens que pôr esse dom a funcionar! Percebes o que estamos a dizer?

A11: Sim, sim, sim...

P: Falamos então sobre a tua interpretação do conto que leste.

A11: O pintor supostamente não queria que ninguém visse a pintura dele... Sempre que iam ao atelier dele estava lá uma pintura... Para ninguém ver a mulher que ele tinha desenhado... E foi mais ou menos o que eu quis ali representar, ela tapada para ninguém a ver. Mas também depois fala que eles só viam o pé e por isso é que deixei um pé à mostra. E a uma certa altura o pintor fala do cabelo e então eu pus mais o cabelo... Também para esconder a rapariga porque ele não queria que ninguém visse! E pronto... E o fundo foi...

P: Pois... E o fundo é o quê?

A11: O fundo supostamente não tem nada assim em concreto, foi para não ficar no meio do nada.

P: P, tens alguma coisa a acrescentar a esta explicação?

P: Bem, pelo menos depois chegaste a ler o livro!

P: Eu compreendo a relação entre aquilo que disseste, e aquilo que ali está, mas tenho algumas dúvidas que isto seja assim absolutamente eficaz na tradução daquilo que era pedido no trabalho... Portanto, eu aqui situaria isto no patamar intermédio...

A11: A P disse para interpretarmos a pintura que o Frenhofer fez... E eu ali vejo uma rapariga, mas muita gente já disse que não vê uma rapariga! Lá está!!

P: Compreendo! Mas vamos com calma!

A11: Estou a ir com calma... Só estou a justificar!

P: Claro, claro... Quando eu digo vamos com calma, é assim...

A11: O P disse que não interpretava... Disse que a mensagem não era bem transmitida, o que eu expliquei...

P: Pois, exacto... O que eu quis dizer é que entre aquilo que tu fizeste, aquilo que tu disseste...

A11: E o que as pessoas vêem...

P: E aquilo que eu li... Encontro alguns pontos de contacto, mas na minha óptica não há uma interpretação 100% convincente. Acredito em algumas coisas, e noutras fico a pensar... Por isso, tendo vários patamares de avaliação, defendendo as minhas dúvidas coloco no patamar intermédio.

P: É porque o livro fala da beleza, da vida... E a tua imagem aparece como uma forma mais grotesca...

P: Seguidamente, questões de domínios materiais e soluções técnicas... Deves ser das pessoas aqui dentro que tem mais medo de errar... Se continuares a ter medo de errar, penso que já te disse isto o ano passado, dificilmente irás conseguir ultrapassar certos limites. Aqui não temos que ter medo de errar... Sobretudo em pintura, errar não existe! Errar é só quando por exemplo deixamos cair as coisas em cima do trabalho do colega, a tinta-da-china, ou o pincel... E mesmo isso não é garantidamente um erro! Olha, vê por exemplo o que aconteceu ontem com o trabalho da A6: estava de uma determinada maneira e começámos a vê-lo à volta e de repente ficou espectacular, porque ela o virou! Já viste? Tens que permitir a ti próprio um pouco mais de aventura! És muito contido, a forma tem que estar sempre híper definida... Quando olho para o teu quadro é isso que eu sinto... Algum receio... Até porque depois como tu vês, a maneira como o pano começou a aparecer... Pronto ele está um bocadinho rígido, já vamos falar disso... Mas é possível pintar, podes pintar! Olha

para o cabelo, é o exemplo máximo do receio. Entre o castanho muito claro e o castanho muito escuro a diferença é... Muito discreta! Percebes aquilo que eu quero dizer...

A11: Ao sol nota-se mais!

P: Quanto aos domínios dos materiais... Formas expressivas? Não. O A11 continua a ser um indivíduo cheio de medo de desenhar, não sei porquê!

P: Este trabalho em relação ao teu trabalho anterior... Nota-se uma diferença... Se calhar tem que ver com os materiais que utilizaram no trabalho anterior...

A11: Não tem nada a ver com o tipo de material...

P: Isto é medo!

A11: Tem mais que ver com o tema... No trabalho anterior tínhamos um campo ilimitado, e aqui tínhamos um livro limitado e as ideias base que o livro nos dava!

P: Nem estava a falar disso, estava mesmo a falar do tratamento que deste ao objecto que construístes...

A11: Eu estou a perceber, também...

P: Aqui, chamo a atenção para o facto de que tu cristalizaste muito depressa... Chegaste aqui a uma forma, que é uma forma pouco estimulante em termos visuais e ficaste nela... Andaste, andaste, andaste a enrolar... Como é que tu ficaste aqui? Depois a partir daí foi tentar que a coisa ficasse o melhor possível dentro daquilo que tu optaste. Mas em termos de opção de desenho é... Ainda para mais nem se consegue pôr o corpo de uma mulher ali dentro, por muita martelada que se lhe dê... É complicado... Não achas?

A11: É uma senhora robusta!

P: No aspecto das soluções técnicas... O esforço de tentar de algum modo ultrapassar ali certas limitações... Nota-se! Depois a composição espacial... Tens alguma razão para ter colocado a mulher naquele sítio? Pronto, sei que ela está no eixo central, e a distância da cabeça até ao topo tem alguma razão de ser?

A11: Ficava bem...

P: Pronto, em termos de composição não tem grande coisa que saber...

P: Parece pouco dinâmica.

P: Sim! É a questão de dinamismo, e é inclusive a questão das opções espaciais, dá a impressão que algumas coisas acontecem por acaso...

A11: Já vi a nota, não precisa de comentar!

Aluno 12

P: O A12 resolve faltar no dia final! Portanto não temos a justificação do ambiente conceptual... Regista as formas com alguma expressividade...

P: Também estava à espera que este trabalho ficasse melhor!

P: Não, porque ele a partir de um certo momento desligou! O trabalho comparado com muitas coisas que aqui apareceram escapa... Mas não chegou onde eu estava à espera que chegasse! Em termos de desenho ele tem algumas dificuldades, vamos ver como serão os próximos trabalhos! E aquilo em que ele poderia evidenciar-se um bocadinho mais, que é na técnica e na maneira de pintar... Contentou-se com o que fez, parou por ali...

P: O que acaba por ser um pouco estranho nele! Desde o início ele sempre foi muito persistente...

P: Parece-me que ele vive muito a banda, e quando eles têm concertos fica só a pensar naquilo... Em termos de composição cromática também não está nada do outro mundo, e em termos de composição espacial sempre está um pouco melhor.

P: Sempre pensei que ele fosse ter melhor nota neste trabalho.

P: E esta nota é graças à fase dos fragmentos! Ele até trabalha, mas quando desliga...

P: Mas ele aqui também está a ter menor nota porque não está cá para justificar o ambiente conceptual e perde logo pelo menos 10 pontos.

P: Pois não, mas sabes que ele também não leu nada!

P: Sim, o A12 sempre disse que não tinha lido, que só leu as últimas folhas.

P: O A12 andou a baldar-se!

Aluno 13

P: Ó, grandes revoluções!!!

P: É lá, bastante diferente...

A13: Eu não estava a gostar nada de como estava...

P: Uma revolução Vangoghiana!

A13: Sim, foi a minha inspiração.

P: Podes avançar para a explicação.

A13: O vermelho remete para a fatalidade, para a fatalidade do pintor que morreu e também... Fala aqui como o pintor dizia que mais nenhum homem podia ver a mulher, só ele podia, e que ela deveria permanecer virgem que se não isso poderia ser considerado prostituição e então eu quis envolver a própria mulher nessa fatalidade. Daí o cabelo e os panejamentos e isso... Depois as espirais azuis estão relacionadas com os dez anos que passaram... E pronto...

P: Já a questão anterior com a espiral tinha que ver com isso?

A13: Sim! Quis permanecer e ficar com essa ideia.

P: Aliás, já nos filmes e nos desenhos animados... A viagem no tempo espirala!

P: Parece-me que a tua abordagem foi mais pela forma como ele via a mulher, não tanto por aquilo que ele representou mas pela idealização que ele tinha acerca da mulher... E fizeste aqui uma associação entre várias partes daquilo que leste... Não foste só por um caminho, tentaste aliar várias versões da interpretação daquilo que leste sendo isso visível no teu quadro...

P: Também parece-me bem! Já noutros aspectos não me parece tão bem, A13! Começando pela questão da representação, da expressividade... Esta solução que tu finalmente encontraste para o fundo é... Pessoalmente choca-me um bocado... Dá a sensação que tu recortaste uma cena e que colaste em cima de outra! Percebes o que estou a dizer? A ligação entre o vermelho, a mulher e o fundo vangoghiano não é particularmente feliz, por uma razão: é que aquele tipo de pintura nervosa, de pincelada que compila, inclusive com contrastes cromáticos feitos na própria tela, mas que depois quando nós olhamos é que vemos um pouco à pontilhista quase, que o Van Gogh faz... Não me parece que case particularmente bem com um tipo de tratamento tão homogéneo naquele tipo de pintura que tentaste fazer na mulher e que também fizeste no panejamento. São dois tipos de linguagem que não me parece que sejam uma família. Choca muito uma coisa na outra. Plasticamente o objecto fica inconstante. Quero com isto dizer que em termos de solução de representação... O desenho parece-me correcto, a pintura tem partes melhores umas que outras... A concepção geral daquilo não... A outra espiral talvez não estivesse a correr como tu estavas a imaginar mas era mais consistente!

P: E depois o facto de teres colocado as espirais em azul, o choque acaba por ser demasiado evidente.

A13: Mas eu queria criar ali um contraste, entre o vermelho e o azul, foi mesmo de propósito... E de ser a fatalidade e invade o resto!

P: Talvez devêssemos ter conversado um bocado acerca disto antes do resultado final...

A13: Sim, foi um bocadinho em cima da hora!

P: Porque depois o resultado, na minha óptica, não é nada de brilhante. Mesmo a representação da mulher, não sei se tens aí... Coisas que tu tinhas feito... O cabelo da mulher... Está aqui neste esboço! Isto era melhor! O choque entre diferenças não é tão violento... Resumindo e concluindo... As formas não estão mal, as soluções técnicas... Tu estás com aquele problema, que já vos falei disso, pintas melhor quando estás a fazer esboços no papel do que quando queres fazer a obra-prima desconhecida! Nestes teus esboços toda a pintura é mais vibrante, mais sincera, mais pura, do que depois aquilo que ali aparece, que é uma coisa sofrida! Ai rapariga... Enquanto fores minha aluna nunca mais pintas em tela! A sério! Vou-te aplicar a receita que me aplicaram a mim! Um professor pintor proibiu-me de pintar em tela, só podia pintar em papel.

A13: Pois... É que aqui (no papel) a transição foi mais fácil!

P: Foi mais fácil porque tu pintaste de outra maneira, pintaste com outra desconstracção! Em termo de composição espacial e cromática... A composição anterior fazia sentido... Ó rapariga, para quê que foste fazer isto!

P: A13 mas não desanimes, este foi só um trabalho que não correu tão bem como todos os outros!

Aluno 14

O Aluno 14 sempre revelou excelentes capacidades técnicas a nível do desenho, mas muitas dificuldades perante o desenvolvimento de uma ideia própria. Nesta última fase do trabalho a hesitação foi permanente, num constante fazer e refazer do quadro. Na véspera do término do trabalho voltou a iniciar um novo, aparecendo no dia da avaliação com este trabalho totalmente novo para os professores, o qual foi desenvolvido numa noite de trabalho em casa.

P: Começamos com o aluno a explicar-nos o que é que esta imagem, esta pintura, tem a ver com a leitura do conto. De que forma é que a leitura te conduziu para aí? Até que ponto é que a leitura do conto te influenciou para chegares a esta pintura?

A14: Não me influenciou.

P: Não te influenciou em nada?

A14: Mais ou menos. Segundo o que eu percebi a figura era idealizada, por isso eu tentei criar mais ou menos isso... de uma forma que representasse a pureza... Quer dizer, se calhar não... Não sei explicar!

P: Olhando para ali a sensação que se tem, relativamente à proposta de trabalho, ou seja, o resultado que tu apresentas em relação à proposta de trabalho apresenta um certo desfasamento.

A14: Porquê? Por causa do pé?

P: Se bem me lembro da leitura, não é uma questão de pé...

P: O conto dava-nos a percepção de um amontoado de coisas, de cores, de formas...

A14: Também tenho um amontoado de coisas e de formas... Se pensarmos bem...

P: Sim... Eu pensando bem relaciono este trabalho com o teu trabalho anterior...

A14: Porquê? Qual era o meu trabalho anterior?

P: O teu trabalho anterior era aquele do Dódó. Estabeleço uma relação entre este trabalho e o teu trabalho anterior e dificilmente consigo, a este nível do ambiente conceptual, encontrar razões para aquilo que ali aparece representado. É muito... distante, não sei!

A14: Porquê? Eu queria fazer uma coisa diferente, que não tivesse sempre um pé.

P: Mas xx, tu própria tens alguma dificuldade em explicar...

P: Eu tenho dificuldade em ver e tu também não me explicas e eu fico a meio do caminho.

P: Realmente podias ter fugido à representação objectiva do conto, mas seres capaz de justificar a adequação da pintura que fizeste ao conto.

A14: Eu acho que foi mais ou menos isso que eu quis criar... Supostamente a senhora era idealizada, e eu tentei fazer o meu ideal.

P: Muito sinceramente, e não sei o que é que a professora acha disto, mas olhando para os critérios e para os descritores da avaliação, em três possibilidades coloco isto na mais frágil: não revela adequação conceptual e não realiza pesquisa e descoberta de soluções. Depois ao nível de domínios dos materiais e de soluções técnicas, isso é outra conversa, mas em termos conceptuais lamento dizê-lo mas não encontro aqui... O que é a professora pensa?

P: Essa também é a minha versão. É que realmente houve aqui uma fuga, embora tenhas começado com uma aproximação, mas denotaste sempre um querer afastar, e não se percebe muito bem porquê!

A14: provavelmente porque andei à procura de uma coisa até gostar... Não se pode ser bom a tudo!

P: Pois não... Quer dizer, poder até pode!

A14: Isso não concordo.

P: Seria conveniente talvez ter um pouco mais de atenção a determinados aspectos... Parece-me que te foste desleixando na relação entre o objecto que estavas a criar e a leitura do conto, até que chegaste a este ponto. A imagem anterior poderia ser mais defensável, e faria mais sentido eventualmente.

A14: Eu acho que isso é só porque tinha ali um pé no canto.

P: Não, repara que estou a dizer que poderia ser mais defensável... Esta na verdade é complicada de acreditar que tenha que ver com aquilo que a professora te propôs. Custa a acreditar! Em relação aos outros aspectos está muito melhor, principalmente ao nível da relação com os materiais e do domínio das técnicas. Aqui já coloco o teu trabalho nos níveis mais elevados, embora me pareça que a pintura em si pudesse ser mais eficaz em alguns aspectos, mas evidencia um bom domínio das técnicas. No registo das formas, há para ali algumas incongruências... Se baixarmos aquele braço, dá para apanhar flores do chão.

A14: São coisas da vida, há pessoas com braços compridos...

P: E há outras com braços muito compridos! Sinceramente, e pessoalmente, fiquei um pouco desapontado com este resultado final, embora seja de bom nível, mas é dos trabalhos que apresentaste este ano, aquele que é menos "charã"!

P: O que acontece é que vê-se que se tivesses tido mais tempo para trabalhares esta pintura teria ficado muito melhor, pelos trabalhos que já vimos anteriormente, e a colagem ao teu trabalho anterior denota que o desafio não foi grande, aliás esta foi uma forma de jogares pelo seguro, por um exercício que tu já tinhas testado e que sabias que era bem sucedido. Nesse aspecto, este trabalho é visualmente interessante e completo mas para o teu nível de capacidades de pintura fica aquém das expectativas.

A14: Mas não tem que ser sempre tudo...

P: Pois claro que não, vais ver que a nota que vais ter não vai ser certamente 20 valores, como no trabalho anterior.

A14: Está a ser mau stôr...

P: Isto não é uma questão de ser mau, ou deixar de ser... A avaliação é uma coisa muito concreta e objectiva... é uma coisa desapaixonada. E falando de números este trabalho não está perto dos 20 valores. Poderia estar, mas para isso teria que ter sido realizado de outra forma.

Nota: No dia seguinte, durante as avaliações dos colegas...

A14: Stôr, já inventei uma coisa para dizer sobre o meu quadro!

P: Ah, inventaste! Guardamos para a próxima!

A14: Por isso é que eu tive x? Por não saber explicar?

P: Foi uma das razões!

Aluno 15

A15: Eu não quero falar! Não me pergunte!

P: Conta lá aqui ao pessoal o que é que isso tem que ver...

A15: É a mulher do quadro! Daquele livro que eu não li!

P: Também não leste?

A15: Eu não! Ler para mim é um sacrifício... Só de saber que amanhã vou ter que apresentar um livro!

P: Então é tudo o que tens a dizer?

P: Tens mais alguma coisa a argumentar de como chegaste a esta obra-prima desconhecida?

A15: Ah! Foi o A1 que me contou a história.

P: E depois como é que tu interpretaste aquilo que ele te contou?

P: Daquilo que o A1 te contou como é que chegaste aqui?

A15: Eu quis fazer uma boneca perfeita! Mas não ficou perfeita, eu sei!

P: Só não sei é como é que tu quiseste fazer uma boneca perfeita, sabendo à partida que não irias ser capaz! Sabendo à partida que não ias ser capaz de fazer uma boneca perfeita porque é que foste por essa via?

A15: Não tive outra ideia! Podia ter feito somente um pé?

P: Podias ter feito inúmeras coisas!

A15: Podia ter feito outra coisa?

P: Já viste todos os trabalhos dos teus colegas? Só aqui já há mais de quantas versões!

A15: Estou-me a enterrar?

P: Sim estás!

A15: Eles estão lá atrás a fazer-me sinais!

P: Não precisas de ter medo de falar, que não te enterras por aí! Por mim estou satisfeito com a explicação!

A15: Estão a gozar comigo?

P: Não!

P: Estou a dizer que estou satisfeito com a explicação e que tens 5 pontos, em 30.

P: É fácil atribuir-te uma nota!

A15: Obrigada!

P: Eu não estou a gozar... Eu só gozo com vocês... A sério, hás-de reparar... Eu só gozo com vocês quando vocês têm trabalhos bons, quando vocês não têm trabalhos bons eu não gozo... Não tenho por hábito gozar com as pessoas que estão em situação de fragilidade. Porque isso não é gozar, é... É mau! Já me chega estar a ver o teu trabalho e estar a pensar uma série de coisas pouco abonatórias em relação a ele para estar agora aqui a gozar com isso. Podes ter a certeza que isso é uma coisa que nunca me vais ver fazer! Ora bem... Este trabalho está mesmo bera A15. Está mau. Podias ter optado por... A15, é assim, já noutros trabalhos anteriores houve algumas questões que foram difíceis de resolver, mas com maior ou menor insistência a coisa foi lá. O problema neste trabalho foi que tu estiveste montes de tempo sem desenvolver trabalho. Estava à espera que tu avançasses para eventualmente te poder colocar algumas propostas de solução que pudessem resultar, mas para isso acontecer tem que haver trabalho! Tu e a A19 estão a trabalhar muito pouco. A A19 resolve logo tudo, ao fim de duas aulas está feito; tu levas imenso tempo para resolveres as coisas. Expressividade não tem, soluções técnicas são fracas... Até agora ainda não tínhamos sido confrontados com nenhuma situação em que uma pessoa nem sabe o que há-de dizer! Composição cromática... Como é que chegaste a estas cores?

A15: P, não faça mais perguntas por Amor de Deus!

P: Está bem. A15, isto não se pode repetir, A15!

Aluno 16

P: É a tua vez... É assim que começa...! Vais aturar aqueles palonços do júri do Ídolos e depois aqui estás a soprar?

A16: É diferente...

P: Nós somos piores?

A16: Não sei!

P: Vá lá A16, vamos começar.

A16: Para defender o meu trabalho começo por dizer que tive intenções de representar primeiro uma mulher colorida... Que não tivesse os traços... Quer dizer, que tivesse os traços femininos evidentes, mas que não estivesse perfeita... Só que entretanto fiz a representação a lápis de cor e resolvi fazer o corpo fiel mais ou menos à realidade. O objectivo é representar a mulher ideal do Frenhofer, não no sentido daquilo que os outros viam, mas aquilo que ele via na realidade. O facto de não ter uma cara completamente definida... Portanto, o corpo da mulher é perfeito, uma pessoa olha para ali e vê o ideal de perfeição, no entanto, pelo menos é o que eu penso, quando nós olhamos para uma pintura e vemos uma cara temos logo a mania de associar a alguém... A minha intenção é a pessoa olhar para ali e não associar a ninguém e imaginar ela própria o que será o ideal de perfeição. Ali a mulher está numa posição de tranquilidade, no entanto o cabelo significa a exaltação do pintor Frenhofer. As cores escuras no fundo representam a fatalidade, o vermelho; o verde a esperança do pintor de conseguir surpreender e dar a ideia do seu quadro... Que no final depois não conseguiu. Não sei o que dizer mais...

P: Em relação ao que tu dizes sobre a perfeição do corpo da mulher, não sei se a forma como tu depois representaste o teu corpo se o caminho é tão evidente... Mas em relação à parte da dinâmica que deste ao cabelo, e a questão do rosto, pode ter sido uma boa opção. Mas penso que a adequação foi feita.

A16: Sim, tive mais atenção não ao rosto, mas à cara. Eu ia representar o tal corpo com os riscos, mas como isso saía um bocado fora das possibilidades de fazer em acrílico, tentei arranjar outra maneira de relacionar o quadro com o livro... Também as cores, que ele falava do quadro muito colorido... Pronto, e também falava do cabelo...

P: A esse respeito eles contam as histórias e eu acredito! Quando há histórias... Eu gosto de histórias! Esta exposição trouxe-me à memória já outro tipo de situações idênticas que outros colegas já cá passaram e que tiveram a mesma interpretação de representar aquilo como o pintor via e não aquilo que realmente lá estava. Tanto quanto me recordo nós avaliámos essas interpretações como sendo válidas, mais uma vez, seguindo as indicações de outras situações anteriores... Já quanto ao resto tenho mais dúvidas! Agora no que diz respeito a outros aspectos de representação e de aplicação dos materiais, etc... Aliás aquele corpo vi-o melhor resolvido em situações anteriores do que agora nesta situação final. Depois tem ali algumas coisas que são um bocadinho prematuras, A16... Isto é pintura, e uma das coisas que a pintura nos permite é que se não está a correr bem tapa-se. Aquela mão que ali aparece é uma coisa um pouco fora de contexto... E outras situações estranhas, tal como a maneira de aquele cabelo cair naquele braço... Talvez merecesse um pouco mais de atenção porque destrói a tridimensionalidade que estavas a tentar construir com o corpo... E há uma série de soluções por aí que não me convencem por aí além, em termos técnicos mesmo. A história que tu contaste acerca da cara... Ok, mas também me parece mais fragilidade de solução do que propriamente intenção declarada, tal como a mão.

A16: Não, a cara foi mesmo; a mão é que...

P: Tudo bem, mas ainda assim se não quisesses representar a cara talvez pudesse haver ali uns subterfúgios técnicos que te permitissem uma coisa um pouco mais consistente. De uma maneira geral acho que este trabalho é bastante frágil. Não sei... Também tiveste uma semana que não estiveste cá, depois demoraste algum tempo a arrancar com isto... O acompanhamento talvez não tenha sido o suficiente para te permitir ultrapassar algumas limitações que demonstras aqui. Queres dizer alguma coisa...?

P: Concorro. Parece que por exemplo ali aquela parte entre o joelho e a restante parte da perna que vai até ao pé, parece que está pouco integrada com o resto do corpo... Parece que até te esqueceste daquele pedaço... Para além do cabelo em cima do braço que também não resulta.

P: Resumindo e concluindo, acabou por ser um trabalho que não teve tempo de laboração. E mesmo o desenho, A16... Isto é uma aula desenho...

A16: É verdade, correu mal...

P: É que ainda para mais, eu lembro-me daquele corpo e estava melhor representado, estava melhor pintado!

A16: Pois estava... Mas eu fiz o que o Frenhofer fez! Insisti e estraguei!

P: Pois, deve-lhe ter acontecido qualquer coisa desse género! Porque eu lembro-me de ter olhado e ter pensado que estava resolvido. Agora olho para ali...

A16: Identifiquei-me muito com o pintor... até de mais!

P: A composição espacial é como o outro, agora a composição cromática... Não vejo composição nenhuma! Tiveste a mesma avaliação que o A10, por exemplo... Sim, está equilibrado! E a mesma avaliação que a A3. A A3 por acaso...

P: A A3 foi um bocado prejudicada...

P: Também acho que sim... Devíamos rever aqui qualquer coisa na A3.

Aluno 17

P: Tal como a todos os teus outros colegas pedimos que nos expliques qual é a relação entre o teu trabalho final e a proposta que te foi apresentada. A maneira como relacionas o teu quadro com a proposta de trabalho.

A17: Quando li o conto... Se calhar não me focalizei tanto na parte daquilo que ele representou, ou porque é que ele representou, e tive a oportunidade de ler o prefácio do conto...

P: Aliás, foste a única a ler o prefácio!

A17: E de lá tirei umas certas e determinadas conclusões, nomeadamente o facto de que a busca do artista pela verdade e pela perfeição foi o que o leva a encontrar a sua própria morte. E basicamente... Tentar penetrar o mais fundo na alma de uma pessoa e representá-la a sério faz-nos ver coisas que nós no fundo não queremos ver, não só sobre essa pessoa mas sobre nós próprios. Aqui a referência ao sagrado coração, ao inferno e aos anjos a cair... Toda esta espécie de alegoria, em que os monstros mal representados... Remetem para as representações mais antigas...

P: Esse tipo de considerações não interessam agora, só interessa o aspecto...

A17: Mas é que tem que ver... Remetem para as representações mais antigas da Idade Média, com uma mentalidade mais fatalista sobre o mundo.

P: É um mal primordial das profundezas da existência dos humanos...

A17: Sim, e neste caso o anjo, que é uma referência ao Led Zeppelin, representa o artista... Acaba por representar o artista que na sua busca pela essência das coisas, pela verdade e pela perfeição... A busca impossível... Ele acaba por encontrar o seu fim.

P: Em última análise será o próprio Frenhofer!

A17: Sim.

P: E aquela cabeça de dragão?

A17: A cabeça de dragão tem a ver com uma história que me contaram quando eu era pequenina sobre uma sereia que em vez de ter cauda de peixe tinha uma espécie de cabelo que se transformava num dragão serpente e que em vez de olhos tinha um rubi muito grande no meio da testa.

P: Quem é que te contou essa história se não é indiscrição?

A17: Eu li não sei onde... Num daqueles dicionários por imagens que nos dão quando somos pequeninos... Vinha num desses!

P: Ok.

A17: É uma história que já está comigo há muito tempo!... E basicamente havia sempre dezenas de homens a tentar roubar esse rubi extremamente valioso, mas sempre que eles se aproximavam o dragão comia-os. Eu equiparei essa história à busca do artista pela essência de uma pessoa, e como ele não lhe pode tocar sem se magoar primeiro.

P: Ora isso é a parte...

A17: Conceptual...

P: Digamos... Não quero estar eu agora a contar a história... Então, isso é o espaço meio onírico que está para lá daquela chama... E o que está para cá? O mundo real, o que é que significam os elementos?

A17: Não me pergunte sobre as cortinas verdes... Foram uma escolha estilística, que também é uma referência musical, mas isso já iria demorar algum tempo a explicar porque eu não tenho aqui o álbum.

P: As cortinas verdes... Para mim é o fundo, não estava assim a dar-lhe também um significado particular, que pelos vistos tem...

A17: Contrasta com o vermelho da figura...

P: Exacto! Era mais a questão do pavão, aquela coisa ali não sei se tem alguma intenção específica...

A17: Isto? Não, não tem.

P: É mesmo só decorativo. Mas o pavão decerto que não é só decorativo?

A17: Não. O pavão está ali como uma forma de nos lembrar que não é só o artista que é importante, também é o modelo. E neste caso, vai buscar outra vez àquele conceito que eu pus no trabalho anterior, que é o conceito da mulher misteriosa...

P: Sabes que o pavão tem normalmente também uma simbologia...

A17: De vaidade!

P: Sim, normalmente associa-se à vaidade!

A17: Sim, sim! Está aqui por causa disso! Porque... Nomeadamente na história, os artistas têm uma tendência para se tornarem obcecados por mulheres que talvez não sejam as melhores pessoas!

P: Sim, ok... Os artistas são uns taralhucos... (risadas)

A17: E também como uma forma de espécie de comentário ao trabalho em si... Porque na minha opinião todos aqueles trabalhos que tenham que ver com introspecção faz com que as pessoas tendam a contemplarem o seu próprio umbigo!

P: E... Então? Achas que o resultado do teu trabalho é fruto da tua vaidade?

(risos)

A17: Não... Mas...

P: Isto é uma pergunta um bocadinho traiçoeira, porque eu também li isto num livro! Que é um livro que se chama "Narciso e Goldmund" do Hermann Hesse, já ouviste falar?

A17: Não, mas conheço o autor.

P: Onde há dois personagens em que um deles é um artista e o outro é um monge, e às tantas têm uma discussão em que o monge diz ao escultor que a arte não é mais do que vaidade, e por muito boa que seja a intenção do artista ao representar deuses, anjos, etc., em última análise o resultado do trabalho é sempre um reflexo da sua vaidade interior, e portanto ele acha que não devia existir arte nos locais sagrados. Por isso é que agora, lembrei-me disso, e fiz-te essa pergunta! Posso mantê-la! Se achas que de algum modo reflecte vaidade da tua parte...

A17: De certa forma reflecte!

P: Acho bem!

A17: Não me sinto muito confortável quando as pessoas se põem a falar do meu ego...

P: Não! Não estou a falar do teu ego... Isto é um recorte e colagem, não estou a pretender observar nada de particular!

A17: Eu esforço-me mais na parte conceptual do que na execução.

P: Pois, isso já vamos ver!

P: Esta foi uma das interiorizações mais bem conseguidas até agora!

P: Sem dúvida! Avancemos para o domínio dos materiais... Eu sinceramente, estou a olhar para isto tudo e estou a lembrar-me das avaliações que foram feitas até agora e... A A17 está a dizer que em termos de execução o trabalho está muito aquém do aspecto conceptual, mas está a um nível bastante elevado... O desenho poderia ser um bocadinho melhor... Por exemplo ali naquela mão que segura o coração em chamas... E há assim um ou outro pormenor que podem fazer com que o registo das formas às vezes... Por exemplo o anjo também está estranho com aquela perna demasiado esticada...

A17: Mas é uma referência directa... Eu não posso julgar uma coisa que já foi feita nos anos 70!

P: No entanto, há coisas que me parecem muito bem... O pavão poderia ter o peito um bocadinho mais brilhante, como está na cabeça... Se lhe tivesses dado um brilho correspondente no peito, penso que a presença tridimensional dele acentuava-se. Já vi que retocaste as pregas do vestido; aquele brilho na mesa está maravilhoso... De forma geral está muito bem! Só me levanta algumas dúvidas a representação, o desenho, do corpo humano.

P: Também me parece tudo muito bem!

P: Damos-lhe os pontos todos?

P: Sem sombra de dúvidas!

P: Sim, em termos de composição é o mais elaborado e arriscado de todos os que apareceram até agora! Em termos de composição cromática também...

P: Estava com algum receio quando disseste que ias aplicar aquela chama... Mas resultou de forma extraordinária!

A17: Mas estava com medo que tivesse ficado demasiado transparente.

P: Mais um bocadinho tinha 20! E ela auto-avaliou-se com 14!

P: É verdade! Como é que é possível!

P: 140 pontos porque A17?

A17: Não sei!

P: E já teve 18 no trabalho anterior!

A17: Foi o P que deu! Está-se a queixar mas foi o stôr que deu!

P: Não me estou a queixar, estou a constatar, não me lembrava! Já viste a nota que ela teve a desenho o ano passado?

P: Não!

A17: Tive 10!

P: Mas esta tua auto-avaliação é porque achas que devias ter feito melhor? Ou porque é que avaliaste o teu trabalho em 14?

P: 14 foi a nota que teve a A3, a A23...

P: Mas essas pessoas também não são deste turno para ela ter uma relação...

A17: Mas eu conheço os trabalhos, já estive na sala durante esse turno.

P: Pois, ela tem noção!

Aluno 18

P: Então, silêncio que a A18 vai falar! Podes enquadrar-nos relativamente às tuas opções...

A18: Bom dia! Em primeiro lugar, no livro dizia que... Eu não me lembro do nome dos outros dois pintores que andavam a criticar...

P: É o Porbus e o Poussin.

A18: Sim, eles andavam a criticar o outro senhor, cujo nome eu também não me recordo...

P: O Frenhofer.

A18: Sim, o Frenhofer, por a senhora não ter vida. Portanto, eu ao início quis pintar a pele feita de insectos, nomeadamente com aqueles bichinhos que saem debaixo das folhas de papel... Mas isso ficava muito exagerado! Então, eu decidi pintar a pele só de cinzento porque eles também diziam que não tinha vida. Mas depois para dar a vida que o Frenhofer via, eu pintei os lábios vermelhos, o cabelo sedoso e bonito, e os insectos na cara.

P: Ah, sim, os insectos é um sinal de vida!

A18: Sim, porque são bichos que se mexem!

P: E o facto de saírem dos olhos da senhora significa que... Quem é que está vivo: são os bichos ou é a senhora?

Colega A22: Ela está morta por dentro!

P: Ah, ok!

A18: Ela não está bem morta por dentro... Ela não existe, entre aspas! É um ser... E como o Frenhofer a via tão bonita e tão perfeita, eu pintei-a com uma forma agradável, e ligeiramente bonita! Mas quis pintá-la a parecer também nojenta, porque ela no fim acabou por matar, entre aspas, o pintor! Portanto... é isso! Aquelas coisitas azuis por trás são meramente o papel de parede, não me façam perguntas sobre o significado porque não o tem!

P: Tem flores... Tem flores-de-lis, porque é que tem flores-de-lis?

A18: É a riqueza!

P: Sabes porquê?

A18: É da "royalty"!

P: Qual "royalty"?

A18: Várias "royalties" espalhadas pelo mundo inteiro!

P: A flor-de-lis é o símbolo de várias "royalties".

A18: E aquele bordeaux também é o símbolo de "royalty"!

P: Ok, então tem qualquer coisa de "royalty" esta senhora?

A18: Sim, acabou por ser uma rainha para ele, não é! Ao ponto de ele a adorar tanto...

P: Então repara, o papel de parede já não é assim tão ocasional, ou destituído de intenção como tu estavas a dizer...

A18: Sim! Até acaba por ter algum significado...

P: Nada a opor sobre a tua visão!

P: Acreditaste nesta história?

P: Acreditei!

P: Eu não tenho nada a opor, também!

P: A questão dos bichos é de facto mais discutível... Mas é como se fosse um vínculo, ou um traço da tua personalidade que não poderia deixar de estar no quadro... A tua bicheza!

A18: Eu gosto! O meu tipo de animal preferido são os insectos, eu adoro insectos!

P: Relativamente aos restantes aspectos... Domínio dos materiais, soluções técnicas...

A18: Foi a primeira vez que toquei em acrílico, em toda a minha vida!

P: Foste tu, e foi a maior parte das pessoas aqui dentro!

A18: Ai foi? Eu o ano passado não fiz nada de acrílico!

Colega A8: Nós o ano passado usámos acrílico!

A18: Eles usaram, eu não! Não era da turma deles!

P: Bom, prosseguindo! Relativamente às questões técnicas... No que diz respeito à expressividade e autonomia, relação com os materiais... Há aqui coisas que me parecem bem, e outras que não me parecem tão bem. Parece-me bem a maneira como tu foste evoluindo na utilização dos materiais... Nós falámos muito ao longo do trabalho, e penso que tu conseguiste interiorizar algumas coisas, e ir até um bocadinho mais para a frente... Deste uma volta interessante na aplicação dos materiais, por exemplo no cabelo, a forma também como os insectos que estavam no corpo da senhora desapareceram, que andavam ali perdidos e sem se perceber como poderiam resultar. Depois há coisas que na minha óptica não estão assim muito... Aquela aranha no olho da senhora esteve sempre estranha e não prevalece ainda hoje... Poderia lá estar, mas pedia outra atenção ao nível da figuração... A barata que está a sair do outro olho acaba por funcionar melhor. Depois há também o recurso “ilegal” à caneta dourada...

A18: Foi só para fazer uns pormenores!

P: Ok, tudo bem! Mas de uma maneira geral, tanto quanto eu me recordo desde os primeiros momentos em que começaste a pintar até ao final, houve alguma evolução e adquiriste alguns conhecimentos. Sendo esse também um dos objectivos deste trabalho, parece-me que a coisa resultou mais ou menos. Não está nada de extraordinário, mas é um trabalho suficientemente honesto. Quanto ao patamar em que se coloca, eu hesito!

P: Penso que a evolução do teu trabalho foi notória, desde logo da fase dos fragmentos até teres chegado aqui, há uma evolução muito grande... Também me parece que aquilo que funciona menos são os bicharocos nos olhos. Mas a tua procura para a obtenção e evolução, principalmente na parte do corpo e do cabelo, que justifica o patamar mais elevado... Pela insistência, pela procura...

A18: Eu sou honesta, e trabalhadora!

P: Tu estás a gozar! Mas até te digo que neste trabalho tu foste talvez a pessoa mais honesta e mais trabalhadora! Trabalhaste bem! Ainda bem que não estás no mesmo turno do A17 e do A1!

A18: Porquê?

P: Porque a dispersão seria total!

A18: Eles nunca disseram nada sobre o meu trabalho, e eu adoro isso neles!

P: Não... Eu quando digo “ainda bem que não estás no turno deles”, é porque se calhar não terias... Talvez tivesses a mesma honestidade, mas não terias a mesma capacidade de trabalho, isso é de certeza! Apesar de tudo ainda há caminho a percorrer para chegar ao auge.

A18: Eu estou só a aprender!

P: Finalmente, composição espacial e composição cromática... Foi tudo bem calculado.

Aluno19

P: Queres explicar-nos de que maneira é que... Contar-nos uma história!

A19: O livro retrata uma mulher que aparece num quadro com manchas e linhas... E aparecia lá o pé... Eu li o livro!

P: Não percebi? O que é que tentaste retratar no teu quadro?

A19: Então o quadro que vinha no livro! As explicações!

P: O quê?

P: As explicações que vinham no livro!

A19: Sim!

P: Portanto, quem leu percebe, quem não leu... ardeu! É mais ou menos isso?

A19: É!

P: Então, está bem! Por mim são 5 pontos.

P: Por mim também!

P: Prosseguindo... Bom, isto foi uma grande luta, lá te convenci a contrastar um bocadinho mais a mulher...

A19: Pois, eu apercebi-me mal nas aulas atrás... que não tinha o contraste.

P: Falámos nisso tantas vezes... Em termos de desenho a coisa melhorou um bocadinho, mas tu tens que desenhar muitíssimo mais! Das duas, uma: ou te distraís com muita facilidade e dás pouca atenção ao que fazes; ou tens que aprender a olhar melhor para as coisas que estás a representar porque simplificas e passas por cima de muitas coisas que depois resultam em formas estranhas! Depois em termos das soluções técnicas... É fraquinho! A composição espacial e cromática...

P: Na composição espacial, coloca-se a questão: com uma tela tão grande e fizeste a senhora aqui no canto em baixo!

A19: Também me pergunto! Não sei.

P: Tu não gostas de ti própria! Só te enterras! Em termos de composição isso é uma atitude no mínimo... Irreverente, pronto! Em termos de composição cromática... Temos de dar 25 pontos para isto dar positiva! A19, o que é que te aconteceu?

A19: Não posso fazer nada P!

P: É que eu lembro-me da A19 de trabalhos anteriores... E ela desapareceu neste trabalho! Eras uma pessoa mais concentrada, mais preocupada com aquilo que estava a fazer, que refazia as coisas quando não gostava...

A19: Fogo! Eu refiz aquilo montes de vezes!

P: Por isso é que ainda te safaste! Porque se não tivesses feito aquilo podes ter a certeza que tinhas tido negativa neste trabalho, porque não tinha ponta por onde se pegasse. A19, é uma questão de atitude, andas com uma atitude pouco profissional, digamos assim, e isso está-se a reflectir no resultado. Como é que está nas outras disciplinas?

A19: Não sei!

P: O que é que tu tens?

A19: Eu! Nada. Posso ir?...

Aluno 20

P: Podes nos explicar de que forma relacionas a tua pintura com a proposta de trabalho?

A20: Depois de ler o livro percebi que a obra era de uma mulher, supostamente que estava a mostrar o seu corpo, e que tinha um lugar sedutor mas que tivesse contacto com as pessoas... Tinha uma imagem muito... Espiritual. Então eu decidi fazer esta áurea aqui à volta para chamar mais a atenção para a mulher...

P: De algum modo isso representa... É quase uma espécie de divindade...

A20: É como se fosse um brilho que ela tem à volta. Depois decidi pôr um manto, só por causa da composição, mas escolhi o vermelho como forma de paixão, porque de certo modo o olhar é sedutor, e então o vermelho como simboliza a paixão... Depois nos detalhes, que ela era morena, também juntei a isso... Depois havia um pormenor que era o pé...

P: O célebre pé!

A20: O pé não está assim grande coisa... Eu tentei pô-lo expressivo, mas não deu grande resultado... Também se vê a luz que vem... É como se ela estivesse a olhar para a luz, porque a luz vem da cara dela, desce, vem para o joelho...

P: Portanto, ela própria é a fonte de luz?

A20: É fonte de luz, como também ainda procura mais luz.

P: Mas ela é fonte de luz para quem?

A20: Para... É como se ela estivesse à procura de alguma coisa...

P: Ela enquanto modelo?

A20: Como assim?

P: Estás a referir-te à questão física? Àquilo que o pintor estava a observar; na modelo? É isso que estás a referir-te?

A20: Ah! Sim, mais ou menos... Para a pintura inspirei-me no Neoclássico, principalmente na cara, e também um bocado no impressionismo mas... Não foi bem sucedido...

P: Então tu imaginaste à luz daquilo que leste no livro, como seria a pessoa que o Frenhofer teria tido como modelo para representar, é isso?

A20: Sim.

P: Também foi isso que eu percebi, e depois com aquele pormenor da paixão no pano que simbolizaria a paixão do artista. Agora, relativamente aos outros aspectos... Em relação ao desenho... Está bom! Há um ou outro momento em termos de pintura que não correram particularmente bem, principalmente ali nas costas...

A20: Eu reparei que quando uma pessoa faz esta posição há aqui uma certa... A pele que se dobra...

P: Pois tu em termos de estudo colocaste questões, às quais tentaste dar resposta prática, que são questões complicadas... Eu próprio, normalmente não as coloco à minha pessoa, sou mais preguiçoso do que isso! Não ando à procura da representação, do brilho da pele... Tu foste num sentido que exige mais tempo, mais trabalho, mais conhecimento para ficar perfeito! Tenho noção disso! Há pessoas que passam a vida inteira a aprender a fazer essas coisas... De maneira que há ali um ou outro momento que me parece que a coisa não está muito bem. Mas de uma maneira geral o trabalho está bom! O domínio das técnicas também está bem...

P: Principalmente o domínio das cores... O contraste da cara com o cabelo... A cara tem uma presença e uma luz...

P: Que é a zona que acabou por ser mais trabalhada e que a A20 tem mais experiência a resolver...
Dado o contexto da turma e das avaliações aqui também dava os 140 pontos.

P: Sim, concordo!

A20: Tive quanto?

(...)

P: Mas este trabalho repara... Além disso isto é só um trabalho, aliás como o da A17, são trabalhos! Uma pessoa olha para ali e vê trabalho! Quando eu te disse que há ali uma série de situações que tu não resolveste... Ou que na minha óptica tu não resolveste bem, mas eu também não te exijo que tu resolvas bem coisas tão complicadas!

P: E que ainda agora começaste a experimentar!

P: Tens muito tempo para isso! Também precisamos de perceber que estas avaliações são notas do 11º ano! Pensa sempre, que um dia vais encontrar professores que te vão dizer coisas que até te salta a cabeça! E tens que estar preparada para isso também. Isto não vai ser sempre toda a gente a ficar fascinada com aquilo que vais fazer!

Aluno 21

P: Podes avançar para a explicação.

A21: Eu resolvi representá-la assim porque no livro o pintor esconde a sua mulher dos outros, não gosta que a vejam, quer-a só para si. Por isso eu representei-a assim pensativa, como se estivesse num mundo à parte... Representei o vermelho por causa do sofrimento e também da paixão que o pintor tinha. Eu não fui bem pela interpretação que os outros tinham do quadro... Fui mais pela confusão que eles diziam que estava no quadro e pus mais para a cabeça dela que estava numa grande confusão... Foi mais assim que eu quis explorar. E pronto...

P: Parece-me uma justificação aceitável.

P: Também me parece plausível mas pouco profunda.

P: Pois, não me parece uma coisa de outro planeta! Mas aceita-se perfeitamente. Passando a outras questões... O teu trabalho resulta bem olhando para lá... Observando com mais atenção começam ali a aparecer algumas questões... O peito da mulher, o que é que se passa ali? Estão lá os dois seios, ou está lá só um?

A21: Está lá um, ela está de lado!

P: Então e o que é que está para lá do seio dela é o outro braço?

A21: É.

P: Então e onde é que está o segundo seio? Desapareceu?

A21: Está atrás!

P: Atrás de quê, rapariga...

A21: Então, não se vê!

P: (P exemplifica no quadro) deveria ter um segundo seio aqui a aparecer um bocadinho. Pelo menos, se aquilo é o braço, entre um seio e o braço tem que ter outro seio. Deve ter feito uma operação para tirar um seio!

A21: Sim, fez isso!

P: Estás a ver A21... O teu trabalho está bonito, está sensível, mas tem algumas pequenas questões em que tu tens que ser mais atente. Depois ali as mãos lá conseguiste resolver e era um problema até bastante complexo, que foi resolvido muito bem. Depois a questão da boca... Tens receio de quê? Os lábios brancos...

A21: Não, eu pedi opinião à P, não fiz bem magenta porque quis dar um ar mais natural.

P: Ok, mas parece que não tem boca... Bom, o teu trabalho tem qualidades mas tem um ou outro ligeiro desfasamento, de resto quanto à maneira como os materiais são aplicados, à maneira como tu foste encontrando soluções para os diferentes problemas, embora haja ali algumas coisas que merecessem mais atenção, mas como trabalho de iniciação está um trabalho bastante bom. As opções do fundo também acabaram por resultar... Em termos cromáticos também está bem, suave, as cores jogam bem umas com as outras, a figura destaca-se do fundo... Nesse aspecto acho que está bem... A A21 precisa de ser mais atenta e observadora quando está a desenhar ainda para mais sendo este um desenho a partir de uma imagem existente. Isto até parece picuinhas da minha parte, mas há coisa que eu não posso...

A21: Diga P!

P: Por exemplo entre o braço dela e o seio porque é que é branco?

A21: Então P... Também!

P: Eu sei que posso parecer picuinhas mas são questões que desconstroem o que tu tens tanto cuidado a construir. Porque aquele espacinho ali retira tridimensionalidade ao trabalho. São questões de pormenor mas que acabam por ter importância...

A21: Sim, sim, eu estou a perceber.

P: É como a questão do outro seio... Quando tu fores capaz de eliminar todas estas pequenas coisinhas os trabalhos saltam mais um nível... Há outro problema que é: se isto surgisse com um bocadinho mais de tempo teríamos ocasião de verificar isso, mas acaba por ser em cima da hora...

A21: Sim!

P: Em relação ao trabalho anterior recuperaste. Aliás é a tua avaliação mais elevada do ano todo, este trabalho.

Aluno 22

P: O teu trabalho mudou bastante desde a última vez que o tinha visto!

A22: Sabe, é aquela coisa... Quando estamos a pensar... Antes de fazer o quadro nós temos aquela imagem na cabeça mas... Ao fazermos e ao vermos que o quadro está feito, ficamos assim...

P: Há sempre aquela questão, a distância entre o desejo e a realidade...

A22: Exactamente! Por isso decidi assim, vou fazer como a A14 e apagar aquilo tudo! E depois lembrei-me de fazer à noite, porque basicamente a minha análise do quadro foi para uma zona mais sombria, porque a mulher que Frenhofer pintou levou-o à morte... Seduziu-o, enlouqueceu-o e depois matou-o, no sentido mais metafórico. Por isso é que eu decidi fazer uma mulher com um vestido vermelho, que é a cor da sedução, da paixão... E à noite. Porque a noite é uma característica da tragédia...

P: Também há tragédias à luz do dia...

A22: Sim, mas a noite...

P: Está relacionada com o obscuro, não é...

A22: Com o obscuro e com o místico... Foi uma análise obscura e, sinceramente, diferente das que eu tenho visto... Com apenas umas poucas luzes a iluminá-la.

P: A tua justificação convence bastante mais do que...

P: Do que o objecto em si!

P: E porquê? Porque eu ponho-me a imaginar... E faz todo o sentido aquilo que tu disseste... Mas se eu não tivesse lido o livro e depois fosse olhar para o teu quadro, não faria se calhar uma relação entre uma coisa e a outra...

A22: Não se percebia muito bem o livro. Eu tenho uma visão um bocado... Mórbida.

P: Mas sem dúvida que ao desmistificares aquilo que fizeste a relação está inerente.

A22: É que ele pintou várias vezes o quadro à procura da mulher perfeita e basicamente foi a sedução dela que levou à morte dele. Enlouqueceu e depois matou-se e queimou tudo.

P: Por isso é que também há um parâmetro de avaliação conceptual e os outros são relacionados com aspectos mais materiais.

P: Eu estou convencida!

P: Sim, lábia tem ele.

A22: Obrigado! Já me safei a filosofia hoje.

P: A22, eu compreendo aquilo que tu dizes, ó se compreendo! Entre o nosso desejo e depois a nossa capacidade de realização há a distância de um braço!

A22: A minha foi para aí de dois braços!

P: Quando eu digo a distância de um braço é o que vai da tua mente até à superfície onde estás a trabalhar, porque nos aspectos técnicos tu continuas a demonstrar muitas dificuldades, seja em termos de desenho, de representação, seja em termos de técnica dos materiais. Facilmente reconheces que comparando o teu trabalho, a esse nível, com a maior parte das pessoas, que ele denota essas ansiedades, digamos assim... Na minha óptica em termos de composição, portanto, a distribuição das formas no espaço, a coisa até se aguenta razoavelmente bem; no resto é mais difícil... Bem, vamos lá ver: as formas com muita expressividade e autonomia na utilização dos materiais...

A22: Fui autónomo.

P: Sim, quer dizer... Na utilização dos materiais... Mas a expressividade das formas...

A22: Sim, é verdade o que o professor disse.

P: Eu confundo-me um bocadinho contigo... Nós temos às vezes conversas e depois acabamos a conversa e dá-me a sensação que tu compreendes, mas depois quando vejo o que tu fazes fico na dúvida se eu me expliquei bem, ou se tu compreendeste o que eu disse, ou se tu quando estás a desenhar ou a pintar parece

que ficas a pairar numa espécie de um limbo... E o resultado é um bocadinho estranho... Não tenho nada a dizer... Tu noutro contexto até podes ir por aqui, mas no contexto escolar de aprendizagem a coisas que nós temos que desenvolver tais como capacidades de ver e de representar estás com dificuldade em evoluir. Manténs-te sempre num nível frágil. Estamos no 11º ano, para o ano vais para o 12º e depois quero ver como é que vai ser... Agora aqui a composição espacial a coisa aguenta-se melhor...

P: Na cromática é que é mais complicado.

P: Tens alguma coisa a dizer em relação às cores que escolheste? Ou também é só sensibilidade como a A23?

A22: Não, não... Eu escolhi as cores pelo significado delas, excepto o vermelho que é mais...

P: Pois, o vermelho já falaste que é paixão...

A22: Nos candeeiros procurei que fossem como os de antigamente, os candeeiros de rua... Como os que o parque da minha casa tem. São verdes com as luzes bastante reflectidas e iluminadas...

P: Mas o fundo tem ali um azul e preto, ou é tudo preto?

A22: É azul, é o céu...

P: Tem uma mancha azul por cima da mulher... Há uma diferença entre a cidade e o céu. Por acaso podias ter puxado um bocadinho mais aquilo até...

A22: Mas eu queria fazer algo mais pessoal!

P: Ok, querias mas... Eu percebi que havia ali uma nuance qualquer... E já agora uma observação: tu tens uma perspectiva em termos das alturas dos candeeiros, mas não fazes a perspectiva em termos da espessura. O que está mais longe é igual ao que está mais perto. Devias ter atenção a essas questões, porque isso pode-te ajudar a enfatizar aquilo que pretendes representar. Resumindo e concluindo: composição espacial está melhor na minha óptica do que a composição cromática.

P: E pronto, estão todos avaliados!

Anexo II – Avaliação dos alunos ao desempenho da professora

Na última aula para além de se ter realizado a avaliação do desempenho de cada aluno, estabelecendo um diálogo pessoal com cada um, foi solicitado que fossem também eles a registarem numa folha de papel, de forma anónima, a avaliação que faziam do desempenho da docente e se possível até que deixassem a sua apreciação através de registo de desenho. Foi criada esta situação por considerar fundamental a opinião dos alunos para a evolução e aprendizagem da prática pedagógica.

Data: Abril de 2012

Avaliando o desempenho da professora creio que ficou um balanço bastante positivo. As explicações foram claras e explícitas relativamente aos trabalhos que nos foram apresentados, no entanto, penso que como tarefa distinta de todas as outras anteriores não foi fácil. Deste modo, pôs-nos perante um desafio fazendo com que mostrássemos aquilo que realmente somos ou não capazes de fazer. A simpatia e o empenho foram notórios, por esse motivo gostei muito.

Considero que a professora estagiária nos motivou, dando-nos orientações claras e proporcionando apoio quando necessário. Mas o mais importante foi a relação que estabeleceu com os alunos durante as aulas, estimulando o nosso interesse e vontade de participar.

Foi uma boa experiência ter mais um professor a trabalhar connosco. O trabalho apresentado deu-nos a possibilidade de trabalharmos com outro tipo de materiais.

Realizou um bom trabalho e fez-nos propostas interessantes sobre a “identidade”.

Na minha opinião a professora soube ajudar e reconhecer os erros dos trabalhos para melhorarmos.

Propôs um trabalho interessante e criativo. O aspecto mais positivo foi ajudar-nos a perceber o que queríamos fazer conversando connosco e motivando-nos para o trabalho. O aspecto menos bom penso que foi a apresentação do powerpoint da proposta de trabalho. Poderia ser mais expressiva na forma como o apresentou. Considero que se expressa melhor falando só para um aluno em particular do que para a turma toda. Mas no geral fez um bom trabalho!

Penso que auxiliou bastante os alunos e foi insistente, de modo a trabalharmos mais e entendermos as técnicas com os diferentes materiais e aprendermos como os usar.

Não gostei da proposta de trabalho, não apenas por termos de ler um livro mas porque não me identifiquei com ela ou com a história. Supostamente este trabalho tinha que estar relacionado com a nossa identidade mas estávamos muito condicionados e acabou por não se relacionar connosco o suficiente.

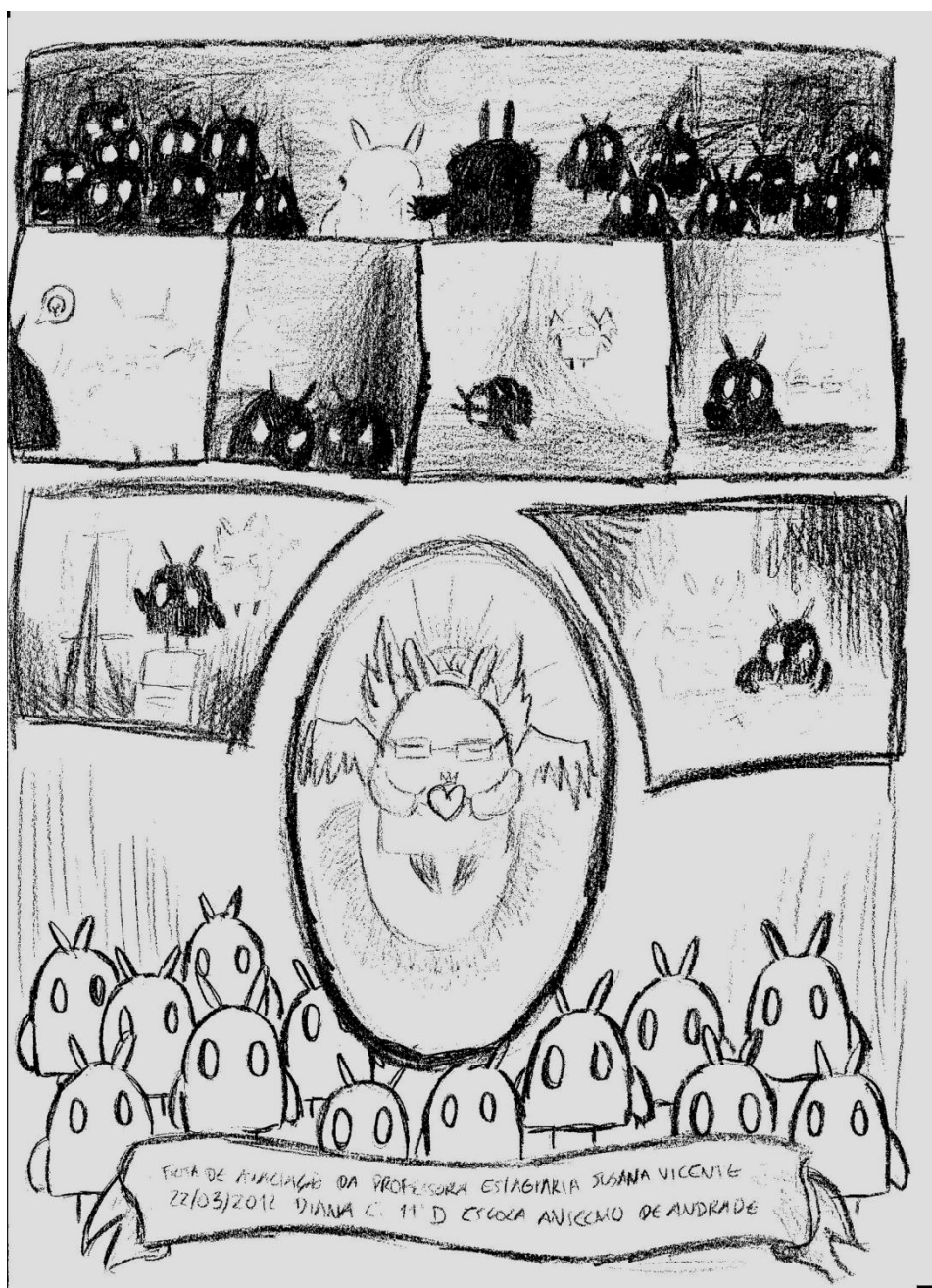
Gostei da proposta de trabalho embora ao início a ideia de ler um livro não me tivesse agradado. O trabalho foi bem explicado e achei boa ideia termos acesso aos critérios de avaliação, mas não gostei de termos de fazer a auto-avaliação.

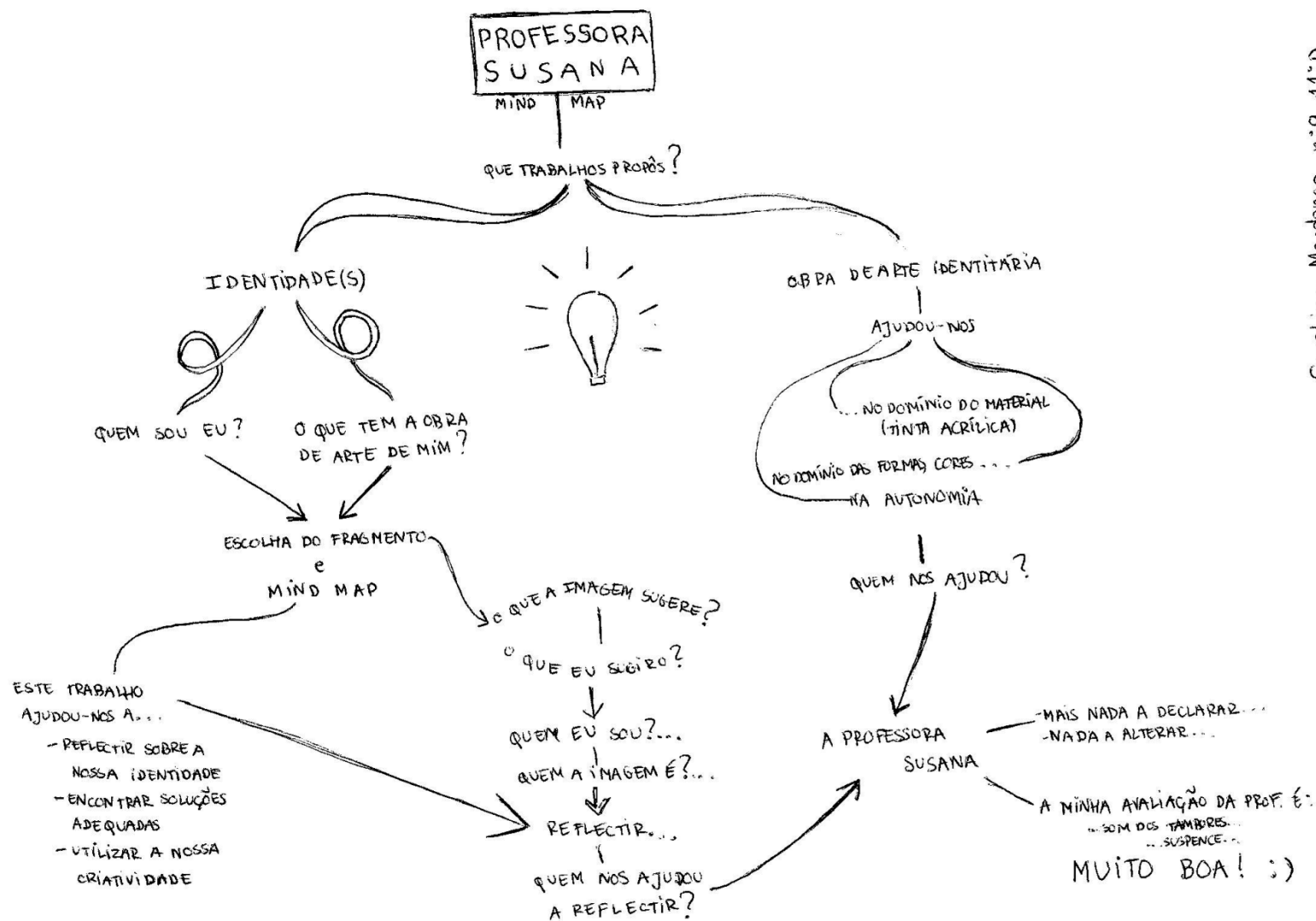
Achei que a professora lidava bem connosco e principalmente dava boas ideias, ajudava-nos a encontrar soluções para não estarmos parados e desenvolvermos o nosso trabalho. Não percebi a parte da identidade, acho que foi muito falado mas não houve oportunidade para aplicar. Tínhamos de representar o quadro do livro mas relacioná-lo connosco... Acho um bocadinho incompatível. Fora isso achei interessante o trabalho final, mas os quadrados foi mesmo o mais giro.

Acho que a professora desempenhou bem o seu trabalho, gostei dela e isso é talvez o mais importante numa sala de aula: gostar da professora.

Do meu ponto de vista a professora estagiária interagiu bastante connosco, tanto nas propostas dos trabalhos como na ligação entre professora e aluno. Os trabalhos dados tiveram um grau de dificuldade um pouco grande mas gostei, foi algo diferente e divertido de fazer.

No início fiquei um pouco com o pé atrás, pois estava habituado só ao stôr Rui mas no entanto gostei muito de a conhecer. Tenho pena que a stôra se vá embora pois já estava bastante habituado à sua presença na sala de aula.





Carolina Mendonça, n.º 9, 11.º D

Anexo III – Autorização e validação por parte da DGEEC para aplicação de entrevista académica em meio escolar

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0371100001

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para susanamfcvicente@gmail.com, mariajoaosilveira@ulusofona.pt

2 de Abril de 2013 às 15:37

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0371100001, com a designação *Entrevistas individuais para Estudo de Caso de Dissertação de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo e Ensino Secundário*, registado em 09-03-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Susana Margarida Ferreira Carvalho Vicente
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vitor Pedroso
Diretor de Serviços de Projetos Educativos
DGE

Observações:

- a) A realização do(s) Inquérito(s) fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas.
- b) Exige-se a garantia de anonimato, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, considerando-se o disposto na Lei nº 67/98. Deve ser pedido consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Para os alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos EE devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo IV – Transcrição das respostas dadas pelos alunos na entrevista

Data: Abril 2013.

Transcrição de formato audiovisual

Aluno 1

1. A primeira coisa que eu me lembro foi a apresentação, de a professora ter falado com cada um, e nos ter deixado mais à vontade. E depois em termos de aulas mais avançadas lembro-me de uma vez quando o professor Rui não estava lá e teve de ser a professora a dar a aula. Lembro-me que a xx e o xx não se calavam e que eu fiquei um bocado chateado. Por acaso gostei da aula, porque assim deu para ver como é que a professora interage com os alunos. E gostei disso!

2. Já nem sei bem qual o trabalho *Identidade(s)*... Era o da mulher misteriosa, ou não? Já me lembro! Foi ler o conto, e eu li um bocado à pressa... Depois tivemos que ter logo uma ideia daquilo que achámos. Pessoalmente não gostei muito da ideia que tive... Acho que podia ter feito algo melhor... Mais criativo! Eu lembro-me que no conto só se via o pé da mulher e depois o pintor ficou maluco e destruiu tudo. O que eu fiz foi o contrário! Mostrei o corpo todo da mulher e não os pés! E também o trabalho estava mal executado... Aquilo que me marcou mais da proposta de trabalho que a professora fez foi mesmo aquilo que eu tive que pensar e imaginar para dar resposta ao conto.

3. Sim. Eu podia ter tentado desenvolver mais as outras ideias que tive, porque tive várias ideias mas só me foquei numa! Por isso, a partir desse momento, sempre que tenho alguma ideia vou desenhar, por exemplo, no meu diário gráfico para depois não me esquecer e para ver se realmente funcionam. É algo que por acaso gosto de fazer! Mesmo que não vá fazer a tal ideia que tive oficialmente, pelo menos fico com alguma coisa registada.

4. Sim, acho que ajudaram. O conto definitivamente, porque era o tema principal. Depois lembro-me de a professora ter mostrado um vídeo que tinha feito na faculdade... E gostei particularmente desse vídeo... Achei isso importante porque deu para ver que existem diferentes maneiras de poder mostrar aquilo que temos em mente... Para ver a arte em várias perspectivas!

5. Sim. Pelo facto de não ser um projecto do género “toma, tens aqui isto, faz, e apresenta no final deste x tempo”. Foi algo gradual, mas também foi por causa do conceito em si da história, porque até à altura nós nunca tínhamos feito nada do género... Uma interpretação de uma leitura! Já tínhamos feito diferentes quadros, mas nada a partir de um texto. Agora este ano é o que estamos a fazer, a partir de músicas, e já estou mais habituado. Ainda é um bocado difícil, por causa das diferentes ideias que eu tenho, e fico baralhado... Mas já estou melhor!

6. Sim. Como eu disse há pouco, sempre me foquei numa certa ideia, mas como era a interpretação de um texto e isso é uma coisa tão vaga, porque nós não temos um apoio visual, podemos divagar e ir buscar diferentes coisas, diferentes citações, que nos levam a diferentes caminhos.

7. Sim. Acho que apliquei-me mais na parte técnica, porque como na altura me foquei só naquela ideia, depois quis desenvolver mais a parte técnica. Tive várias ideias, mas como não as trabalhei, foquei-me só numa e desenvolvi mais a parte técnica de como aquilo ia ficar.

8. Não. Nem dos colegas, nem dos professores.

9. Senti que era autónomo. Tenho confiança nas minhas capacidades artísticas e tomo as minhas decisões.

10. Sim, porque às vezes quando sentia dificuldade em transmitir alguma coisa para o papel, ou a maneira como eu tinha desenhado estava incorrecta, os professores ajudavam-me a dar um caminho às coisas. Eles orientavam-me e isso motivava-me porque sentia apoio. E lembro-me que a determinada altura o professor Rui criticou o meu trabalho e fiquei chateado, mas tentei melhorar e quando lhe voltei a mostrar o professor disse que não é só a dizer coisinhas bonitas que as pessoas conseguem corrigir os erros. Fiquei a pensar que era mesmo verdade! Às vezes as críticas mais duras são aquelas que mexem mais connosco, porque quero superar isso.

11. Nunca quis saber se ia ter sucesso ou não. Quando faço um trabalho não quero saber se vai ficar bonito para os outros ou não, desde que seja uma coisa que eu considere que esteja correcta é isso que me interessa. E julgo que foi isso que tirei deste trabalho. Mesmo que não goste a 100%, desde que ache, na altura, que ficou algo de jeito e que transmita aquilo que estava a sentir, está correcto. Portanto penso que o objectivo

que eu estabeleço para mim é a aprendizagem e o conhecimento que vou retirar do trabalho para minha satisfação pessoal.

12. É um paradoxo. Por um lado senti-me realizado porque consegui desenvolver uma certa ideia que tive, mas ao mesmo tempo como não gostei do resultado final... Mas faço isto para gozo pessoal, para minha auto-satisfação.

13. Isso é bastante relativo, porque tanto me posso sentir bastante motivado um dia, como posso sentir o contrário no outro. Não sei, acho que em termos de ser um aluno criativo essa é uma das minhas partes mais “fortes”, mas mesmo assim às vezes tenho aqueles congelamentos cerebrais em que não me consigo lembrar de nada! E estes congelamentos duram imenso tempo, até que chego a uma parte em que tenho um clique e depois começo a lembrar-me que “isto podia ser assim”, “isto podia ter isto”, e começo a adicionar mais coisas e acabo no fim por chegar a algo bom. Há vezes sinto que precisava de mais tempo, sinto-me condicionado por causa disso.

Reacção: “Ena! Já nem me lembrava do meu trabalho da mulher, afinal! Não está assim tão mal!”
(Demonstrou surpresa, entusiasmo, risadas)

14. Sim, identifico-me bastante! Especialmente com os dois fragmentos. Esses foram definitivamente os meus trabalhos favoritos! Porque deu para mostrar aquilo que estava ainda agora a falar da criatividade... Tal como no conto, porque é algo que permite tanta diversidade que nós podemos divagar bastante... Hoje em dia, reconheço-me perfeitamente nestes trabalhos, aliás os dois trabalhos dos fragmentos estão guardados na parede do meu quarto!

15. Sim, até tenho estado a falar mais sobre a interpretação do conto...

16. Não é bem o ser difícil... Quer dizer, ao início, agora que me lembro tive uma ideia inicial que não tinha nada a ver com o tema, que era uma representação quase medieval... Eu não sei porque é que quis fazer isso, embora seja um tema que ainda quero fazer numa obra de outro carácter, mais medieval e até bizantino em certo aspecto, mas para aquela altura e para o que era pedido não sei porque é que pensei naquilo... Porque o que eu queria representar era uma mulher inteira, e não só o pé... Mas sim, acabou por ser difícil, porque era tão disperso e tinha tantas hipóteses de interpretação que acabou por não ser um exercício fácil.

17. Bem, se fosse crítico de arte diria que a anatomia está bastante má! Especialmente na zona do peito da mulher parece um implante bastante mal feito! É mais em relação à anatomia que eu criticaria, não só na zona do peito, mas agora que reparo, o braço da mulher está completamente anorético! (risadas)

18. Sim, por acaso nunca me restringi a nada específico.

19. Foi exactamente o facto de não ter posto o que era pedido, que eram os pés. Fiz o contrário. E por acaso lembro-me que na avaliação os dois professores, principalmente o professor Rui, terem apontado isso, ou seja, existir um tema principal em que só se via uma certa zona e eu escondi essa zona. Aí eu arranjei uma desculpa qualquer...

20. Ter uma boa ideia, porque como já disse, com a ideia que tenho fico feliz, com expectativas que vai ficar algo bom. Depois quando vejo que o desenho não fica como eu queria, como tinha imaginado, fico a pensar nas ideias que tive anteriormente e como poderiam ter ficado, do que propriamente no desenho. Embora às vezes aconteça o contrário! Às vezes tenho uma ideia e o desenho fica muito melhor do que aquilo que estava à espera.

21. Infelizmente acho que não chegou mesmo a... Quer dizer... Agora que estou a pensar sobre isso acho que sim! Porque estava só a focar-me no trabalho do conto, mas nesta parte dos fragmentos lembro-me que foi algo que em fiquei logo a remexer nas coisas e... No primeiro trabalho que era com o papel branco, era algo que tinha bastante movimento, no fragmento em si, e comecei logo a criar linhas. Depois comecei a criar e a misturar realidades, com pesadelos e fantasias e a minha cabeça começou toda a fluir! Sim, por acaso aconteceu!

22. Bem, primeiro estive em ciências. Mas não chumbei e depois decidi vir para Artes por ser o mais fácil... Eu nunca quis realmente estar em ciências... Queria ser veterinário ou seguir anatomia patológica, mas vim para artes pelo facto de gostar mesmo de desenhar e de gostar de ter ideias criativas. Acabou por ser algo natural, e não por exclusão de partes, porque gosto mesmo de desenhar. Mas agora ainda não sei muito bem aquilo que quero seguir para o futuro... Na altura tinha qualquer coisa interior que me dizia que queria estar dentro deste universo e aprender. Depois de ter estado em ciências, quando cheguei aqui senti-me como se estivesse em casa... Eu até gostava de algumas disciplinas mas a motivação não era a mesma, só para ver professora, na altura eu tinha negativa a Inglês e agora tive dezasseis!

23. Sim, só não gostei das do 10º ano por causa do professor, mas não vamos por aí! Foi uma questão da relação estabelecida dentro da sala de aula, e a partir do 10º ano tudo mudou! São professores completamente diferentes, estes agora ajudam-nos bastante, coisa que o professor do 10º ano não fazia. Eu não quero estar aqui a criticar, mas acabou por ser um aspecto marcante.

24. Gostei. Não sei, é um pouco difícil... Agora que vejo ali o *mind map* que fiz também acho que podia estar muito mais completo... É um bocado estranho explicar... Não consigo explicar muito bem... Está ali uma foto minha do ano passado... Desde o final do ano passado, não é que tenha mudado astronOMICAMENTE, mas interiormente mudei bastante!

Aluno 2

1. Eu já não me lembro muito bem... Mas acho que a primeira coisa que me lembro é dos fragmentos.
 2. Dos fragmentos... Mas mais ao nível dos materiais e das técnicas.
 3. A novidade que este projecto trouxe foi mais ao nível criativo e artístico. Porque foi um trabalho diferente, nós nunca tínhamos feito! Darem-nos um bocadinho, para nós imaginarmos o resto, e depois na realidade ser uma coisa totalmente diferente daquilo que nós imaginámos.
 4. Sim, claro! Principalmente os fragmentos.
 5. Sim, foi porque a professora não nos deu as fases logo todas do projecto, nós íamos descobrindo o que era para fazer à medida que íamos fazendo. Normalmente dão-nos logo tudo para fazer.
 6. Sim. Porque estava sempre a pensar o que seria o resultado... Nós fizemos o trabalho dos fragmentos mas à medida que fazíamos nem sequer sabíamos para que eram necessários, e no fim quando apareceram as imagens com os nossos bocadinhos, ficou uma coisa totalmente diferente! Acho que isso foi o mais engraçado no trabalho!
 7. Acho que sim. Não desenvolvi muito a técnica, desenvolvi mais a parte conceptual. Acho que foi por ser o primeiro trabalho em tinta acrílica que nós fizemos, e na altura achei que era um tamanho muito reduzido para trabalhar em acrílico.
 8. A opinião dos professores, claro! Mas a dos meus colegas não. Porque são os professores que me dão a nota!
 9. Não, acho que não... Se precisasse de ajuda estavam lá para me ajudar, mas só enquanto conselhos daquilo que eu já tinha, o que deveria fazer, ou o que resultaria melhor, mas não em termos da opinião deles ser o meu trabalho. Eu sentia que tinha capacidade de decisão. Por sentir alguma falta de confiança nas minhas capacidades técnicas pedia ajuda aos professores e era importante a opinião deles.
 10. Sim. Por exemplo, quando nós estávamos a trabalhar a professora vinha ter connosco e dava-nos a sua opinião sobre o que resultaria melhor. Eu acho que isso é mais motivante do que um professor que diz "isso está tudo horrível, deita isso fora e faz outro". Ou se nem sequer desse a sua opinião e depois fosse só para a avaliação. Acho que é importante haver proximidade entre as pessoas para discutirem ideias e analisar o decorrer do trabalho.
 11. Realizar os trabalhos nos prazos. Porque ao início começo a demorar muito tempo e depois quando começo a ficar empenhada já o prazo começa a ser muito curto e tenho que acelerar. Faço isso por causa da avaliação, tenho mesmo que cumprir os prazos e foco-me nisso!
 12. Esforço-me por tudo... Porque quero ir para a faculdade, para os meus pais não me chatearem, porque gosto dos trabalhos que me dão... Quando não gosto tenho sempre que arranjar uma maneira... Ao início começo a engonhar, mas depois tenho sempre que arranjar uma maneira de começar a gostar, porque se não eu sei que não vou realizar o trabalho. Por isso eu estabeleço como objectivo a avaliação mas acaba por funcionar como uma motivação para mim própria. O meu esforço é no sentido de saber que tenho que chegar ao fim.
 13. Acho que sou muito pastelona e preguiçosa. Só quando começo a ver os outros já com os trabalhos muito avançados é que acelero, mas depois vejo que já não tenho tempo suficiente para apresentar um grande trabalho. Eu tento contrariar isto, só que não dá, é mais forte do que eu!
- Reacção: "Lembro-me!" (Não expressou grande reacção)
14. Acho que estes trabalhos correspondem ao que acabei de descrever. Eu lembro-me de ter desenvolvido aquele primeiro fragmento e não saber o que fazer, só quando comecei a ver os outros com o quadrado todo pintado é que percebi que tinha mesmo que fazer qualquer coisa, e então tinha que inventar... Mas agora, passado um ano, não me identifico assim tanto com eles... Correspondem à minha identidade, fui eu que os fiz, mas não sei porquê não me identifico muito com eles... Se fosse hoje não os voltaria a fazer da mesma forma, porque sei que poderia ter feito melhor, ainda que perceba que eles fazem parte do meu crescimento e isso fez-me perceber que os poderia ter feito melhor. Hoje reconheço isso.
 15. Eu não li o conto... Eles já tinham todos começado a trabalhar! Por isso eu tive que inventar... Não tive que interpretar, só tive mesmo que criar a partir da minha imaginação! Só que acho que não correu muito bem... Até estava entusiasmada, mas não gostei do resultado final.
 16. Um bocadinho! Como não li o conto andei perdida e a inventar para chegar ao quadro que fiz...

17. Está horrível! É mesmo ver que o artista nem sequer se tinha esforçado... É o que eu penso!
18. Sim, isso sim! Porque os professores não estão lá a dizer aquilo que temos que fazer. Eles davam-me liberdade para ser eu a escolher e a decidir. Eu podia experimentar, e se tivesse dificuldades ajudavam-me, mas não me impunham regras. É lógico que há regras num trabalho, há coisas que podemos e outras que não podemos fazer, mas por exemplo quando eu comecei a fazer a minha ideia não me disseram que “não, não é isso que nós queremos”. Acho que essa liberdade é importante, porque senão nunca vamos puxar pela nossa cabeça para a criatividade...
19. Eu acho que o meu erro é o facto de ser muito pastelona, só que eu também vejo que eu não mudei muito nisso! Aprendi que tenho que ler os contos! Por exemplo, agora estamos a fazer um trabalho de ilustração e eu tenho que ler aquilo senão eu não posso fazer nada que ninguém vai ler por mim, porque são todos diferentes! Interiorizo isto como uma aprendizagem que estou a fazer, que faz parte do meu crescimento e maturidade...
20. Como eu não fiz um bom desenho acho que foi ter uma boa ideia. Porque aquilo que eu tinha na minha cabeça não era aquele resultado, só que depois como eu comecei a atrasar-me muito acabou assim, mas não era o meu objectivo.
21. Sim, isso sim! Eu acho que estava tão empenhada em a minha ideia ser concretizada que acabei por perder muito tempo e por isso acabei por não conseguir concretizar aquilo que eu imaginava, e acho que foi isso que não me deixou tão feliz.
22. Eu não sei muito bem! Eu gosto do curso em que estou, mas... Eu nunca pensei muito bem aquilo que haveria de seguir. Quando cheguei ao 9º ano tinha mesmo que decidir. Optei por artes e chumbei no primeiro ano e os meus pais começaram a dizer que eu nunca iria conseguir passar no ensino regular e que teria que ir para um profissional. Então, eu para os contrariar continuei em Artes! Agora estou no 12º ano e não chumbei mais. Sinto-me realizada aqui e nem sequer me imagino em outro curso. Não foi só uma questão de contrariar, mas só depois é que me comecei a mentalizar disso. Como mudei de escola para o 10º ano e depois chumbei comecei a colocar tudo em dúvida, mas quando os meus pais me disseram “vais ter que sair”, aí eu disse “não! Quero mesmo ficar para lhes provar que eu consigo!” Depois como me comecei a esforçar mais e a ter melhores notas comecei a gostar mais daquilo que estava a fazer.
23. Gosto! Acho que é quando somos mais livres dentro da escola. Porque na escola nós temos regras e na disciplina de desenho é quando somos mais livres para criar. Dão-nos directrizes, é claro, mas somos livres para realizar o nosso trabalho. Por isso é que eu gosto!
24. Sim, claro! Fez-me recordar que agora quando voltar à aula de desenho vou mesmo ter que ir trabalhar! Não posso continuar a enganar! Acho que saio daqui mais desperta para os erros que cometi no passado e para ir trabalhar!

Aluno 3

1. Lembro-me logo do fragmento que andámos a desenhar. Tem que ver com o despoletar de ideias que o fragmento permitiu.
2. Lembro-me do desafio do fragmento. Foi uma ideia diferente que nunca tínhamos feito e achei que de alguma forma foi original. Gostei do trabalho e isso entusiasmou-me!
3. Aquelas aulas até que foram divertidas porque estivemos a trabalhar de uma maneira em conjunto... As aulas daquela maneira resultam melhor, estamos mais em convívio e dá para ver o trabalho do outro e trocar ideias.
4. Sim, ajudou imenso. Por exemplo, as cartolinas: nunca iria descobrir que a cartolina de fundo preto iria neutralizar as cores. Foi uma experiência diferente porque nem no 10º nem no 11º ano antes destas aulas tínhamos feito algo parecido. Os PowerPoint e os livros também ajudaram imenso a dar um rumo ao trabalho e serviram para tirar ideias. Esses materiais acabaram por nos dar bastante apoio.
5. Foi diferente porque nós estamos habituados sempre a cumprir os prazos e quando o professor Rui nos dizia que tínhamos que apresentar um trabalho nunca nos dava etapas para fazer. Neste caso, penso que foi mais fácil obtermos um bom resultado porque foi por etapas e não misturámos tudo. Acho que resultou melhor assim, fazer as coisas por etapas, porque nos concentramos melhor em cada uma delas, não estamos a pensar em tudo ao mesmo tempo. E só depois senti que cada uma das fases puxava cada vez mais por nós, principalmente a última, essa foi mesmo...
6. Foi porque eu nunca tinha feito um quadro, nunca tinha pintado sobre madeira. Foi uma boa experiência para conhecer e aplicar novos materiais. Este desafio tanto foi a nível artístico como pessoal!

7. Eu não me lembro assim muito bem daquilo que andámos a fazer, mas penso que me empenhei mais na técnica, porque queria que ficasse uma coisa perfeita... Apesar de não ter ficado, mas era essa a minha preocupação!

8. Nunca me preocupei com isso, porque é uma coisa minha... Óbvio que aceito as opiniões e as críticas porque é sempre melhor para o nosso trabalho. Mas as opiniões dos colegas não ligo muito porque há uns que gostam e outros que não, e eu nunca fui muito de ligar a isso.

9. De certa forma não me sinto dependente do feedback, porque eu gosto de criar as minhas coisas. Mas também gosto de ouvir aquilo que as outras pessoas têm para dizer quando é para melhorar isto, ou aquilo, ou tens que fazer uma coisa diferente... Gosto de perceber aquilo que as outras pessoas acham sobre o que faço mas acabo por ser eu a escolher e decidir o meu trabalho. Gosto de sentir que tenho apoio e que haja uma troca de ideias, mas sou eu que decido o caminho.

10. Foram! Sempre me disseram: “devias melhorar isto ou aquilo” e acabavam por dar uma ajuda. Foram professores presentes que acompanharam o meu trabalho e isso é motivante e estimulante para evoluir.

11. O meu objectivo no trabalho da última fase foi criar algo que nunca tinha feito, ter uma boa avaliação como é óbvio, criar expectativas de dizerem: “melhoraste, tens vindo a desenvolver”, é sempre bom ouvir isso! Mas é complicado, nem sempre aquilo que nós esperamos passa para o papel... Eu posso ter na cabeça uma ideia que é excelente e depois passa para o papel e não é nada daquilo que eu pensei. Eu também gosto sempre de aprender, novas técnicas, isso sempre foi uma coisa minha...

12. Naquela altura podia ter-me esforçado mais! Até na maneira como expliquei o trabalho, acho que não tive melhor nota porque não expliquei o conteúdo do meu trabalho em relação ao que se referia no livro. Ou seja, esforcei, mas não me esforcei totalmente! Mas faço isso para minha satisfação. Os meus pais nunca me criticaram por ter má nota, nem faço coisas para ir para a faculdade ou não, aquilo que eu faço é porque eu gosto de fazer e é mesmo por minha satisfação.

13. Como aluna sou um bocadinho preguiçosa, às vezes. Sou um bocado desatenta, gosto de estar sempre na conversa, mas quando é hora de trabalhar eu acho que é mesmo hora de trabalhar, apesar de haver uma conversazinha pelo meio... Sempre gostei de aprender e sempre fui interessada em aprender novas coisas. Eu gosto de estudar, e acho que até nem sou assim tão má aluna. Podia ser melhor... Óbvio que esperamos sempre melhor de nós!

Reacção: (risadas)

14. Identifico-me, sim. Continuo a identificar-me com eles. Talvez o primeiro fragmento o fizesse completamente diferente. Mas faz parte da aprendizagem e do processo. Identifico-me bastante com os dois últimos!

15. Gostei porque era uma coisa baseada num livro, e há sempre trabalhos diferentes! Por exemplo o meu trabalho foi completamente diferente do colega xx, é sempre bom ver que a nossa mente é capaz de criar coisas diferentes e, 16. sinceramente, não estava nada à espera de criar uma coisa assim! Gostei do resultado, mas depois quando fui examinar bem o quadro é que eu vi que referi lá o pé! Mas só depois é que vi que tinha lá um pé e nem sei como é que aquilo aconteceu! Foi diferente... Porque nós nunca tínhamos interpretado um livro. E gostei do resultado!

17. Sim! A primeira parte foi um bocado difícil! Nós nunca temos a certeza daquilo que vamos fazer e depois temos muitas ideias ao mesmo tempo. Mas depois acabei por focar-me numa só ideia e foi andar para a frente.

18. Se calhar não colocava tantas cores e não colocava tantos fragmentos ali... Se calhar também não tinha feito o contorno das cores todas mas apenas do corpo só, porque assim torna-se um bocado confuso. Quer dizer, eu nunca fui muito boa a criticar...

19. Sim, porque nunca me disseram que eu não podia fazer aquilo que eu queria fazer. Sempre me disseram “se é essa a tua ideia então segue para a frente”. E foi isso que eu senti neste trabalho nas várias fases: acontecia – ótimo! Nunca senti que me castravam, mas sim que me incentivavam. Por um lado isso foi bom, mas por exemplo agora no 12º ano estamos habituados a fazer mais do que um esboço, e no ano anterior o professor nunca foi de exigir que tivéssemos que fazer vários esboços. Por uma ideia, nós fazíamos logo! Por isso eu acho que poderia ter resultado melhor e que eu poderia ter feito outras coisas diferentes... Ainda que tivesse havido neste trabalho uma fase de esboços foram muito poucos, não me vinham ideias à cabeça e depois quando nos focamos numa ideia já não conseguimos pensar nas outras.

20. Acho que não deveria ter-me precipitado em pintar logo. Devia ter pensado bem e estruturado melhor as cores, o espaço que devia utilizar, porque depois as cores acabaram ali quase por se encontrar... Aprendi que as fases dos esboços são mesmo importantes, fazem mesmo falta, e este ano tive a confirmação!

20. Questão não colocada ao aluno.

21. Por acaso nesse trabalho senti que as aulas passavam mesmo a voar! Começava a pintar o quadro e parecia que a aula já tinha passado. Por acaso nunca tinha estado assim focada num trabalho, e acho que isso

foi bom também para eu aprender que é importante focarmo-nos numa coisa e não estarmos sempre a pensar no resto... É isto que quero fazer, então é nisto que tenho que me focar. Nesta altura foquei-me mesmo no quadro porque estava a gostar imenso de pintar e fazer novas coisas! Acho que foi bom para experiência, e o tempo passou a voar!

22. Sempre gostei de desenhar, desde pequenina! Estou em artes porque sempre tive o sonho de seguir moda ou design de interiores ou exteriores. E quando viam os meus desenhos sempre me aconselharam a ir para artes. Depois quando cheguei ao 10º ano vi que isto era um bocado complicado e pensei que ia desistir! Mas depois parece que há alguma coisa que não nos deixa desistir! É este o meu caminho, então é este que tenho que seguir! E estou a gostar de estar em artes, e não me arrependo de ter vindo. Tenho evoluído imenso desde o 10º ano até agora. Acho que foi a escolha certa.

23. Sim, gosto da aula de desenho! Como hei-de dizer... É uma espécie de passatempo não o sendo! Chego à aula e penso que vou fazer uma coisa que eu gosto de fazer. Há sempre espaço para conversa e para trocarmos ideias uns com os outros o que torna as aulas bastante interessantes. Por isso, é por dois níveis: tanto pela relação que se estabelece dentro da sala de aula, como pela possibilidade de estar num espaço de criação.

24. Gostei imenso! Fez-me recordar alguns momentos do ano passado e daquilo que eu fiz! Eu gostei muito de ter feito este trabalho e recordá-lo agora nesta conversa ainda é mais emocionante! Quer dizer, eu olho para o quadro todos os dias porque ele está pendurado no meu quarto, mas agora recordar o momento de eu estar a pintar é.... Estimulante! Gostei muito!

Aluno 4

1. Foram os desafios proporcionados essencialmente, porque queimei um bocado as pestanas para fazer aquele trabalho, isso é verdade! Mas gostei! Foram trabalhos diferentes, gostei da ideia dos fragmentos, acho que foi uma coisa engraçada de se fazer.

2. Lembro-me da parte dos fragmentos. Quando me deram um fragmento para a mão eu pensei “o que é que vou fazer daqui”. Esse foi o principal desafio e achei isso interessante porque nunca tinha feito algo parecido. Desenvolver uma ideia a partir de um fragmento. E ao olhar para ali eu pensava “mas não está aqui nada... O que é que eu vou fazer daqui!”

3. Sim, ao nível criativo... Muito criativo, porque acho que é bom apelar à nossa criatividade, também é uma técnica a desenvolver. É bom nós conseguirmos agarrar numa coisa e conseguir criar a partir daquilo! Ou seja, não é criar de origem, mas sim pegar numa coisa e criar! Eu achei isso muito interessante. Para além disso, o outro trabalho da “obra desconhecida” também foi outro desafio porque foi baseado no mesmo intuito: o primeiro foi uma imagem e o segundo foi um texto em que tínhamos que criar a partir do texto. Foi como pegar numa coisa pré-existente, e criar a nossa obra de arte.

4. Sim. Penso que esses materiais de apoio foram a base de sustentação para despoletar a minha criação e criatividade, e obrigar-me a desenvolver o meu pensamento.

5. Foi bastante! Tanto nas aulas como em casa, porque o processo criativo foi diferente.

6. Sim, foi muito desafiante a todos os níveis. Fez-me muito bem a nível criativo, foi mesmo um novo desafio; a nível pessoal também porque consegui fazer a minha interpretação; e a nível interpessoal também porque nunca me tinha acontecido chegar uma professora estagiária a uma aula de desenho a dizer que tinha um projecto para fazer connosco. Portanto, acho mesmo que foi a todos os níveis!

7. Acho que sim, mas não sei, não sei... Eu tive dificuldades, sou sincero! Mas por exemplo, no quadro que eu fiz da “obra desconhecida” acho que a técnica foi a parte que me deu mais dor de cabeça porque experimentei uma coisa nova que foi a técnica do pontilhismo. Nos fragmentos, tive dificuldades na parte da interpretação daquilo que lá estava. Neste caso já não estava tanto em causa a técnica mas o tentar interpretar e fazer algo através daquilo.

8. Sim, claro! Mais dos professores. Porque é essencial a opinião deles. Nós estamos aqui para aprender e quem nos ensina são os professores.

9. Sou autónomo. Gosto das opiniões mas sou eu que tomo as decisões e faço as escolhas finais. Tomo atenção à opinião do professor e se concordar faço. Mas acho que sou autónomo e vou muito por mim.

10. Sim. Em todos os aspectos! Acho que o ano passado foi o ano em que eu aprendi mais! Senti o apoio dos professores e que estava a ultrapassar dificuldades minhas.

11. É dominar a técnica. É adoptar uma técnica e chegar ao final do trabalho e saber que dominei uma técnica. Principalmente isso. Dominei a técnica e saiu de lá uma coisa em condições. De certa forma estou preocupado em superar as minhas próprias dificuldades e aprender com a experiência.

12. Podia esforçar-me mais... Mas é porque me dá gozo! Não é nem por querer ir para a faculdade, nem porque os meus pais me vão chatear é mesmo porque eu gosto e sinto-me bem ao saber que consigo

dominar mais uma coisa. Dá-me alento aprender coisas novas e chegar ao final do trabalho e exclamar “Consegui! Fiz uma coisa fixe e diferente!”

13. Dependente de estímulos exteriores não sou. Criativo acho que sim. Preguiçoso, bastante. Podia empenhar-me mais. Mas acho que até tenho ideias minimamente interessantes!

Reacção: “Ena!” (risadas) “Pois... Os outros trabalhos eu tenho na pasta em casa!”

14. Acho que não voltaria a fazer igual, ou parecido! Identificar, identifico-me, mas por o meu processo de experiência e de crescimento acho que seria mau se eu voltasse a fazer igual! Mas assumo este trabalho como uma fase do meu crescimento e identifico-me com ele, claro. Não considero o que fiz um escândalo!

15. Gostei. Foi como eu disse, foi uma coisa nova para mim... Gostei porque tive que interpretar e criar e solucionar um problema e isso deu-me entusiasmo e satisfação.

16. Achei. Era uma coisa nova que nunca tinha experimentado... E depois o conto também não era assim tão fácil!

17. Dizia que há aí muitas coisas para melhorar ao nível técnico, muitas coisas!

18. Muito livre e isso é muito bom! Porque uma pessoa quando está a criar não deve sentir-se presa. Devemos sentirmo-nos livres porque acima de tudo estamos a fazer uma coisa que é nossa.

19. O tempo! O tempo que perdi a não trabalhar. Ou seja, o pequeno tempo que eu tive para fazer isto, porque devia ter tido mais e ter feito com mais calma, e acredito que se tivesse sido com mais calma teria sido melhor.

20. Isso é complicado! Fazer um bom desenho... Eu acho que os dois... Ter uma boa ideia também é importante... Mas acho que fazer um bom desenho. Ou seja, um mau desenho não é assim tão favorável, porque se o desenho não estiver ao mesmo nível da excelente ideia as pessoas não vão conseguir interpretar o que lá está que é o principal. Agora se eu tiver um bom desenho, tanto faz se a ideia é boa ou má, porque o desenho fala por si, está lá e explica. Para mim próprio, o mais importante continua a ser fazer um bom desenho.

21. Sim, quando estive a pintar o quadro do conto. Porque me isolei em casa uma tarde a pintar. Foi por um lado pela falta de tempo, porque tinha que estar pronto no dia a seguir, e por outro lado por causa do desafio daquilo que estava a pintar.

22. Porque identifico-me muito com as Artes, tanto visuais como os outros tipos. Adoro! Até ao final do 8º ano estava a pensar ir para ciências, até porque não estava muito ligado a esta área – as Artes. Depois no 9º ano comecei a tocar, tive um professor de EV que gostei muito e ele disse-me que eu devia ir para artes. E aí comecei a ponderar, diziam-me que eu era um bocado preguiçoso e que se eu fosse para ciência não ia correr muito bem, porque tinha que estudar muito... Depois fiz os psicotécnicos e o resultado deu Artes. Depois durante o 9º ano comecei a investir mais nisso, a pesquisar e a ver mais Arte. Não me arrependo nada da escolha que fiz.

23. Gosto! Mas gostava mais das do ano passado. Gosto da disciplina, acho que é a que tem mais que ver com a nossa área. As aulas de desenho são sempre diferentes. Acima de tudo, que é o que eu andava a dizer aos meus colegas, eu não vejo o professor de desenho como um professor, vejo como um amigo! E eu notei isso muito o ano passado com o professor Rui! Porque eu não via o professor Rui como um professor, mas sim como um amigo, que me orientava e dizia para eu trabalhar, dava-me dicas. Era um amigo que me ensinava! A própria disciplina também proporciona isto mesmo, mas por exemplo o professor que tive no 10º ano, já não era igual... A parte do professor é muito importante, porque ele motiva a que eu queira estar na disciplina...

24. Gostei. Acho que estar a recordar este percurso me traz mais consciência acerca de mim. Isto fez-me repensar o que eu andei a fazer, e isso é bom!

Aluno 5

1. Lembro-me logo daquele trabalho do livro. Tínhamos que ler o conto, e achei um bocado secante, mas acho que foi bom, porque além de nos obrigar a ler o livro para fazermos o trabalho, foi uma experiência nova, e o trabalho final deu um resultado giro e ficaram todos diferentes.

2. O que me lembro mais é do conceito, talvez por isso falei logo no livro, tínhamos que arranjar uma ideia que se identificasse com o livro.

3. Sim o conto trouxe-me a nível criativo e artístico, porque era algo novo. Estava limitado a mais do que uma coisa. A parte dos fragmentos não gostei muito... Isso já era muita criatividade para mim! Nos fragmentos já tínhamos lá um bocadinho ... Não sei... Gostei da parte do conto porque era difícil! Eu queria esconder o pé, e fiz um quadro com base no Picasso, porque no conto diziam que não viam nada, só viam um pé. Por isso, eu fiz uma mulher do Picasso, porque para aquela época eles não aceitavam isso como uma mulher... Depois decidi deixar o pé porque eles referiam que viam o pé...

4. Os fragmentos, porque foi a partir dali que íamos criar e desenvolver uma ideia. Já não me lembro os restantes materiais que a professora levou...

5. Sim. Os primeiros trabalhos do ano passado foram desenhar trabalhos de outros artistas... Também nunca tinha experimentado aquele material, a tinta acrílica. O *mind map* também nunca tinha ouvido falar e isso ajudou-nos a separar as nossas ideias iniciais. Foi diferente porque tivemos que ler um livro e nunca o tínhamos feito... Tínhamos que ter criatividade a partir de uma coisa e sermos nós a interpretar.

6. Sim, senti que foi um desafio a nível artístico.

7. Não sei... No trabalho pensava sempre na mensagem que queria transmitir, logo ao início da interpretação do livro pensei na mensagem que queria transmitir, ou seja, naquela época eles não viam uma mulher do Picasso como sendo uma mulher, e eu queria mesmo transmitir isso, estava lá uma mulher mas eles não a viam porque aquela não era a mulher ideal para eles, por isso acho que pensei mais ao nível conceptual. A nível técnico acho que não experimentei muito...

8. Sim, com a opinião dos professores. Porque tinha medo que não sáísse bem, depois estava sempre a perguntar as cores que devia usar, não sabia se iria ficar bem...

9. Não, não fui muito autónomo. Precisava de ajuda! Estava sempre a pensar que poderia ficar mal... Acho que precisava muito de ajuda a nível técnico. Mas ao nível da ideia, estava seguro. A nível técnico é que eu queria fazer uma coisa boa mas tinha medo.

10. Sim, porque eu pedia ajuda e os professores insistiam para que fosse eu a escolher e a decidir, diziam "tu é que sabes, o trabalho é teu, faz ao teu gosto". Estiveram sempre a tentar puxar por mim para que fosse eu a tomar essas decisões! Isso foi importante para eu começar a ganhar alguma segurança.

11. No ano passado limitava-me apenas a realizar o trabalho. Queria sempre que ficasse bom, mas acho que não me esforçava muito. Acho que não tinha grande objectivo, era só despachar o trabalho.

12. Não me esforcei... O único esforço que fiz foi só porque tinha que acabar. Mas no último trabalho foi porque estava a gostar de o fazer, porque sabia a mensagem que queria transmitir.

13. Gosto de aprender; preciso de elogios para dar continuidade ao meu trabalho; podia ser mais organizado e atento... De forma geral acho que podia ser melhor!

Reacção: "Ena pá!" (risadas)

14. Sim! Olho para aí, principalmente para os fragmentos e sei que poderia ter feito muito melhor. Mas na altura não ligava muito a isso, apenas divertia-me. Devia ter-me preocupado mais com o resultado final e com a nota da avaliação. Por um lado, ainda bem que fiz aquelas coisas, mas por outro lado sinto que podia ter feito melhor... Hoje em dia antes de fazer um trabalho penso mais sobre ele... Gostava de já pensar o ano passado como penso este ano! Mas claro que identifico-me com esses trabalhos.

15. Sim, gostei. Isso trouxe-me entusiasmo porque para além de querer saber como é que os trabalhos da turma iam ficar, porque era um trabalho muito incógnito, também gostei da minha ideia depois de ler o livro.

16. Sim, achei difícil, mas acabei por gostar.

17. Primeiro perguntava a idade da pessoa que tinha feito... Depois, ainda hoje, penso no vestido da mulher, porque tenho o quadro pendurado no meu quarto, e vejo que se eu tivesse fugido mais ao estilo do Picasso teria sido melhor!

18. Não. Estava muito fechado e tenso e era por isso que estava sempre a pedir a opinião aos professores. Tinha medo de falhar e de estar a fazer mal.

19. A minha falta de confiança. Podia ter sido muito mais livre...

20. Fazer um bom desenho, porque a ideia eu tive logo no início e achei que era boa, mas acima de tudo o que as pessoas vêm mais é o exterior. Ao olhar para o quadro pode não se perceber logo a ideia, mas a técnica é imediata vê-se logo, e eu queria que isso ficasse bom. Mas pessoalmente, só com os meus botões, acho que o mais importante é a ideia porque é a partir daí que nasce o trabalho final, mas depois ter uma boa técnica também é importante porque vou sempre ter o feedback de quem está a observar e isso também vai realizar-me.

21. Não. Isso acontece-me quando é um trabalho realista que tem vários pormenores. Neste trabalho não aconteceu isso, por isso é que eu estava a dizer que se o vestuário dela tivesse mais degradês daria mais trabalho, e se calhar isso poderia ter acontecido.

22. Porque no 7º, 8º e 9º ano desenhava durante as aulas; o meu professor de EV também disse que eu desenhava bem; não gostava de matemática; o teste psicotécnico aconselhou-me a ir para Artes... Mas estive muito indeciso em ir para ciências porque teria mais saídas profissionais. Mas depois o meu irmão, que é mais velho, também está em Artes e ele dizia-me que isto não era só desenhar bonequinhos e eu fiquei com medo de não conseguir desenhar outras coisas... Mas não me arrependo mesmo nada de estar aqui, foi a escolha certa!

23. Gosto. São importantes, para aprendermos a desenhar... Mas também porque os trabalhos que fazemos aqui não fazemos nas outras disciplinas: experimentamos materiais e treinamos. Acho até que devíamos ter mais carga horária nesta disciplina.

24. Gostei de recordar o quadro, não gostei de recordar os fragmentos, porque voltei ao passado... Mas também é bom ver a evolução! Mas vejo que se tivesse feito de outra maneira teria sido melhor.

Aluno 6

1. Quando a professora chegou nós estávamos receosos em relação àquilo que se iria passar. Lembro-me dos fragmentos, e gostei da forma como foi apresentado o projecto. Normalmente dizem-nos “o trabalho é sobre isto, tem este tema e têm de fazer isto”. Nós ali tivemos outro tipo de abordagem, até pela forma como foram introduzidos os fragmentos, e o enunciado. Até em relação ao livro, nós agora estamos a fazer uma coisa parecida, mas na altura foi algo novo. Foram enunciados diferentes do habitual.

2. Eu lembro-me de tudo. Gostei muito dos fragmentos! Nós ali não podíamos chegar e depois inventar um conceito, tínhamos que primeiro ter o conceito e depois desenvolver o trabalho.

3. Em relação à comunicação, penso que a nossa turma sempre se deu bem, e não houve grande alteração. Acho que desenvolvi a parte da criatividade e percebi que podemos mudar as coisas, tal como aconteceu no quadro em relação à posição do pé... Percebi que nunca nada está acabado. Podemos sempre fazer alguma coisa diferente para melhorar, existe sempre mais do que uma solução... Nos fragmentos isso foi mesmo visível! Significativamente foi isso, perceber a diversidade de soluções que temos para escolher perante a nossa criatividade.

4. Sim, para nós enquanto “artistas” é muito importante estar sempre a ver coisas novas e ter muitos estímulos à nossa volta, quer ao nível dos materiais quer dos livros. Assim, temos mais curiosidade pelas coisas e queremos experimentar, e isso deixa-nos a pensar e mexe connosco.

5. Sim, por causa do enunciado... Às vezes eu encravava um bocado por não estar habituada àquele processo. Normalmente temos um enunciado numa folha e dizem que tem que ficar mais ou menos de determinada forma e dão exemplos de como querem que fique, ou pelo menos de como seria uma boa solução. Ali, não era assim. Era mais do género “têm que fazer uma coisa a partir daqui, façam”. Eram-nos dados alguns referentes, mas não nos era dito onde tínhamos que chegar, foi-nos dada total liberdade e às vezes isso é mais difícil, porque ficamos na dúvida das várias formas que poderá ter.

6. Sim, um desafio no bom sentido, a nível artístico e criativo. Estamos na escola em artes há dois, três anos e isso é muito pouco tempo em artes, e precisamos de abrir os horizontes, não é só desenhar tudo muito bem. Penso que os fragmentos ajudaram muito nisso porque a intenção não era saírem coisas perfeitas e ainda por cima tínhamos que nos limitar à técnica do acrílico.

7. Penso que estão sempre as duas associadas, uma coisa leva à outra. Acho que tentei sempre manter um equilíbrio entre as duas e desenvolver ambas.

8. Estamos sempre um bocadinho... Se a opinião for boa é porque está a ficar bem. Mas é mais em relação à opinião dos professores. Os colegas às vezes gostam de tudo... E porque estamos a trabalhar para uma nota, e mesmo que o professor seja imparcial porque tem critério, a sua opinião é importante.

9. Acho que fui autónoma, ainda que os professores tenham dado dicas. Eu lembro-me que no quadro do conto eu estava a fazer um traço muito constrangido e pensado e que o professor disse-me para me libertar, e isso ajudou. Fui de acordo com a opinião dele mas também me pareceu bem. É sempre bom ter a ajuda de alguém que percebe mesmo do assunto. Mas tento sempre fazer aquilo que gosto, acho que até consigo fazer as coisas sozinha e ter a minha opinião crítica, mas se tiver o apoio melhor ainda!

10. Tendo em conta o ano passado, se calhar nem tanto, mas este ano mais... Quer dizer, se for ver bem, são os professores que dão os trabalhos e isso é que nos motiva ou não... Sim, são determinantes, porque eles é que dão a disciplina, e se eles gostarem daquilo que estão a fazer, como por exemplo o professor Rui vê-se que gosta mesmo daquilo que está a fazer, e isso motiva-nos bastante. Ele é muito enérgico, e os alunos precisam de professores assim, que mostram que gostam mesmo daquilo, e que sabem, não basta só gostar! Isso transparece muito para os alunos!

11. Não sei bem... Eu gosto de fazer os trabalhos, mas se calhar se não fosse uma coisa obrigatória também não os fazia... Mas quando tenho uma coisa obrigatória que não estou mesmo com vontade de fazer começo a fazer muita coisa porque estou a stressar... Mas acho que o objectivo que estabeleço é “quero acabar isto e que fique bom”. Normalmente, quando é mais desafiante consigo os melhores resultados, estou mesmo ali presa... Eu gosto de começar e de sentir dificuldade nos trabalhos. Ao início do trabalho senti isso, porque eu queria sair do básico e não tive logo a criatividade para o fazer. Senti aquele trabalho como uma espécie de jogo, mesmo no sentido da palavra... Gostei muito dos fragmentos! O conto também, mas já foi uma coisa mais pensada.

12. Sim. Deu-me bastante gozo. Havendo um conceito fico mesmo entusiasmada quando estou a fazer as coisas. Mas claro que também penso nas notas e na faculdade, mas isso, uma pessoa responsável é sempre

assim! Sim, é para satisfação pessoal, eu gosto muito de acabar as coisas e às vezes estou a trabalhar e só estou a pensar “como é que isto vai ficar”, principalmente quando ainda não tenho todas as partes pensadas.

13. Para certas coisas sou menos motivada, mas isso é como todas as pessoas quando se gosta menos. Mas normalmente, mesmo quando não gosto das coisas sou persistente e tento sempre fazer o melhor. Eu gosto de reconhecer o meu próprio trabalho, do tipo “esforcei-me e mereço; ou não me esforcei e sei que não mereço...” Acho que tenho esta capacidade autocrítica, sou muito exigente comigo mesma, mas reconheço que às vezes sou preguiçosa.

Reacção: “Ahhhh!” (Demonstrou surpresa, entusiasmo, risadas)

14. Sim, identifico-me! Nos dois fragmentos acho que consegui o que era pedido, e os trabalhos ficaram giros. O *mind map* não corresponde assim tanto, tenho lá as coisas mas podia estar mais interessante. Mas estou orgulhosa de ter feito estes trabalhos! Eu não desprezo as coisas porque servem sempre para aprender... Se eu não fizesse isso se calhar não faria aquilo que estou a fazer agora.

15. Sim, mas tivemos que ficar um bocadinho fechados naquele universo. Tivemos que seguir as regras do livro, da leitura, mas achei muito interessante ver as várias soluções da turma. Pois, realmente a forma como estava contado dava muitas interpretações... Era uma coisa muito explicada a confusão, mas depois não sabíamos de que forma, sabíamos que estava lá um pé, mas não sabíamos onde, enfim...

16. Achei que estava sempre a ir para o mesmo caminho. Mas isso tem que ver com a nossa capacidade criativa, que na altura estava um pouco em baixo, ainda que no fim tenha acabado por resultar mais ou menos bem. Acho que todos temos a noção do óbvio e tendemos todos a cair para lá, só que como não queremos é aí que temos que dar a volta, e nessa situação é difícil. Por mais esboços que fizesse estava sempre naquele caminho... Acho que foi mais neste sentido que foi difícil.

17. Dizia que achava interessante a alternância de técnicas no quadro. O pé é diferente do fundo. Isso é o que acho melhor, depois há coisas que acho mal, tal como os relevos que deveriam ter sido feitos de outra forma. Se calhar, se fosse para comprar não o comprava! Está médio.

18. Sim, senti, sem dúvida!

19. Se calhar ia pesquisar mais coisas primeiro. Agora, já faço isso, e ando sempre a ver imensas coisas de arte, e isso suscita novas ideias. Para os fragmentos sinto que fiz bastantes esboços, mas para o conto não, deixei-me ficar na zona confortável... Sinto que podia ter trabalhado mais!

20. Não sei... Se calhar o desenho resultou melhor do que a ideia. Mas é claro que faz-me mais feliz ter uma boa ideia. É importante saber desenhar bem para passar a ideia, mas sem a ideia não se faz nada. Quando sabemos aquilo que queremos fazer depois esforçamo-nos para conseguir alcançar alguma coisa parecida à ideia que tivemos.

21. Não, não senti muito porque eu sou um bocado distraída e estou sempre a dispersar. Não consigo estar assim focada, pelo menos aqui na sala de aula não.

22. Isso é uma decisão do 9º ano... Por exemplo agora quando sair do 12º ano vou para Gestão. Mas isso não significa que deixe as artes e que não tenha sido muito importante para mim. Eu acho que nós em artes, é quase melhor do que ir para ciências, estamos mais atentos àquilo que nos rodeia e temos uma mente mais aberta para pensar nas coisas de uma maneira diferente, mais subjectiva. Não sei... Acho que vemos e procuramos mais coisas e isso é importante pessoalmente... Acho que nós em artes evoluímos pessoalmente e não só intelectualmente, mas sobretudo pessoalmente. Não teria feito outra escolha.

23. Sim. Nestas aulas para além de irmos ver e pesquisar coisas podemos ir além daquilo que estamos a pensar. Exploramos muito a criatividade e é um espaço onde estamos mais descontraídos e partilhamos ideias e isso é bom. Nestas aulas acaba por haver espaço para a individualidade de cada um. E acho que devemos trabalhar na aula, não é do género “na próxima aula têm que trazer isto tudo feito”.

24. Eu estou sempre a recordar estes trabalhos, até porque o quadro do conto eu ofereci à minha avó porque ela adorou e está pendurado no hall de entrada da casa dela! E nos fragmentos também estou sempre a mexer neles e a vê-los... Essa de ser crítica de arte... Pronto, eu tenho a minha opinião, mas nunca tinha tentado olhar para estes trabalhos de fora. Mas gostei de ver, acho que é bom percebermos o nosso crescimento. Penso que isso dá motivação, porque normalmente melhoramos com isso.

Aluno 7

1. É sobre a “obra-prima desconhecida”, o livro do Balzac. A primeira coisa que me vem à memória é lermos o livro e depois termos que fazer à nossa maneira o quadro de que falavam no livro. E lembro-me também de termos os fragmentos que tínhamos que completar à nossa maneira sem ver onde é que aquilo pertencia, e só depois fomos confrontados.

2. Está mais relacionado com o conceito em si, porque a primeira coisa que me lembro é mesmo do conto do Balzac.

3. Trouxe, esse foi dos trabalhos que mais gostei de fazer. Ainda não tinha experimentado muita coisa da técnica do acrílico e gostei porque não era muito fácil de perceber o conto, e nós tivemos de pensar muito até chegar àquilo que íamos representar. Tivemos de fazer muitos estudos até chegar à obra final, e o que eu desenhei foi uma coisa totalmente diferente daquilo que costumava fazer. Eu costumava fazer coisas mais realistas e nestes trabalhos, tanto nos fragmentos como na “obra-prima desconhecida”, foi tudo uma coisa muito mais abstracta. Portanto foi diferente.

4. Talvez os livros, sim. Mas os livros são sempre importantes em qualquer projecto.

5. Sim. O tema foi logo diferente. Nós fizemos o ano passado um trabalho sobre o tema do Ser Humano que são coisas muito mais concretas e o livro... Eu achei muito difícil retratar o livro! Eu lembro-me de estar a ler o conto e sentir que não estava a perceber tudo, que havia coisas por detrás do que estava a ser dito e isso foi muito difícil. Logo aí foi diferente porque ainda não tinha tido nenhum tema em que tivesse que pensar tanto. Depois concorri com o trabalho que fiz ao prémio Anselmo de Andrade, e apesar de não ter ganho, eu sabia que aquele tinha mesmo saído de dentro de mim, tinha cabeça, tinha tudo, era mesmo cá de dentro.

6. Sim, foi mesmo um grande desafio não só a nível artístico e criativo como a nível pessoal.

7. Empenhei-me talvez mais no conceito, mas desenvolvi os dois. Mas lá está, como o conceito era mais difícil exigia mais de mim. A técnica acabou por ser experimentar até conseguir.

8. Dos colegas não, dos professores sim. Porque sabem mais do que eu sobre este assunto e eu queria saber a opinião deles, se estava a ir bem ou não.

9. Eu acho que sou uma pessoa autónoma mas tenho sempre em mente que conta para avaliação. Mas gosto muito de fazer as coisas sozinha sem perguntar ao professor, aliás eu faço isso muitas vezes, mas depois há a questão daquilo que eles possam dizer. Por isso agora faço as coisas mais faseadamente. Eu tenho segurança nas escolhas e nas decisões que tomo mas gosto de ter a opinião dos professores porque eles têm mais experiência e isso é útil para definir o meu caminho.

10. Por acaso nunca pensei sobre isso... Mas acho que sim, porque eu gostei muito dos trabalhos que fiz o ano passado, por isso acredito que tenha que ver com os professores! Foram eles que me proporcionaram os desafios, e eu gosto disso, isso é motivante para mim. Eles são a ponte para estabelecer essa motivação e o ano passado foi um ano de muitos desafios!

11. É ter sucesso, isso é importante, porque quero que o trabalho resulte bem no produto final e gosto de ouvir os meus amigos elogiarem aquilo que eu faço. Mas também valorizo aprender, porque eu sinto que há muitas coisas que quero fazer e não sei como fazer as ideias que tenho. Por isso acho que é bom aprender, para puder realizar as minhas ideias artisticamente e isso também tem que ver com o conhecimento que vou adquirir. Portanto diria que é o sucesso para a avaliação, mas também o aprender é muito importante e gostar daquilo que estou a fazer. Mas aquilo que coloco em primeiro lugar é que tenho que fazer aquele trabalho porque é para avaliação.

12. É porque quero ir para a faculdade e porque me dá gozo.

13. Acho que sou muito motivada, até comparando-me com o resto da turma, tenho bastante motivação sozinha, porque lá está eu quero ir para a faculdade. Para além da motivação, acho que sou confiante, apesar de as coisas às vezes correrem mal, mas não é por isso que deixo de ser confiante, sou empenhada, faço sempre os trabalhos e entrego nos prazos e esforço-me.

Reacção: “Ehhhhhhh! Ena, já nem me lembrava daquele!” (Demonstrou surpresa, entusiasmo, risadas)

14. Identifico-me, acho que correspondem à minha identidade... O trabalho do conto do Balzac tem muito que ver comigo. Não me arrependo nada, e um ano depois reconheço-me, faz parte do meu percurso e do meu processo.

15. Gostei muito, até o destaquei logo! Porque foi mesmo um desafio e deu-me muito entusiasmo e satisfação.

16. Sim. Acabei por conseguir fazer, mas era difícil para o que eu estava habituada.

17. Dizia que era muito expressiva por causa das cores e da posição da mulher, parece que está a explodir. Dizia que é interessante a oposição de cores frias e cores quentes. Diria que algumas formas foram feitas ao acaso, não têm nenhuma lógica em particular. A forma de tratamento da mulher é diferente do degradê do fundo e isso confere-lhe destaque. Acho que sim, que o quadro tem emoção e transmite isso mesmo, até porque as formas são ondulantes.

18. Sim, eu fiz tudo sozinha praticamente. A obra não estava muito descrita, só dizia que aparecia lá um pé, e eu pensei logo que não queria fazer o pé. E os professores também não me condicionaram, só me iam aconselhando durante o meu percurso, mas não disseram o caminho que eu tinha que seguir.

19. Se calhar eu penso demasiado na avaliação e isso nem sempre é bom. Penso que poderia usufruir muito mais se não estivesse sempre a pensar que vou ser avaliada e que tenho que fazer tudo bem por causa da

avaliação. É porque os professores dizem para nós experimentarmos, mas depois se correr mal e vai para a avaliação tenho má nota!

20. Fazer um bom desenho, porque a ideia não está assim nada de extraordinário. De forma geral eu adoro quando tenho boas ideias, muito fora do comum, mas se isso resulta mal eu acabo por não passar a mensagem que queria. Por isso acho que são os dois importantes. Mas o momento que me faz mais feliz é quando tenho uma boa ideia. Este trabalho acho que vive mais da ideia associada ao contexto de onde partiu. Se as pessoas não o conheceram olham para o quadro e não percebem bem aquilo que eu quero passar e acaba por ser só um desenho bonito. Mas fez-me bastante feliz sentir que tive uma boa ideia para a interpretação do conto que foi bastante difícil.

21. Isso já me aconteceu mais do que uma vez, mas não me lembro se foi neste projecto. Mas não é muito comum! Como a interpretação me custou muito, acabei por me atrasar, quando comecei a desenvolver os esboços já os meus colegas estavam a começar o desenho final. Acho que foi muito stressante e por isso não sei se neste trabalho usufruí assim tanto.

22. Estou em Artes porque não queria ir para outra área, se bem que estive indecisa entre Artes e Ciências, mas tive sempre em vista Arquitectura. Mesmo quando cheguei ao 9º ano já era esta a minha ideia. Entre Ciências e Artes achei que esta área me iria custar menos, porque gosto mais. Acho que esta foi a opção certa e não me arrependo da minha escolha.

23. Gosto e acho que são das mais importantes em Artes. Aqui não temos tantas regras como nas outras disciplinas. Aqui podemos exprimir melhor a nossa individualidade e partilhar ideias com os colegas.

24. Sim, gostei. Despertou-me saudades de um momento bom. Tenho saudades destes trabalhos e sinto que evolui imenso!

Aluno 8

1. Tenho várias. Lembro-me da situação dos fragmentos em cima da mesa para escolhermos um e da expectativa que isso criou, e depois do desenrolar desse trabalho, de estar a tentar desenvolver uma ideia a partir do que tinha lido do livro.

2. Destaco mais o conceito do projecto, porque a esse nível foi inovador, nós nunca tínhamos pegado num livro e desenvolvido uma ilustração à nossa maneira sobre o que um livro descrevia. Agora este ano já temos feito isso, mas na altura foi a primeira vez e lembro-me de estar a tentar imaginar uma ilustração.

3. Sim, trouxe a nível artístico e criativo. Foi inovador ao nível da interpretação. Depois pensando melhor ao nível da técnica e dos materiais também teve alguma importância e acabei por inovar nessa parte porque baseei-me num quadro cubista. Foi inovador.

4. Sim, mas neste trabalho acho que me baseei mais na leitura, ou seja, li e depois tentei ser mesmo eu a criar, e acabei por ser eu a fazer a minha própria pesquisa porque como o livro falava de uma pintura que não se percebia bem fui aos meus livros de história de arte e baseei-me no cubismo e fui a uma coisa mais específica e acho que não me baseei muito nos materiais que foram apresentados na aula. Mas lembro-me de um vídeo que a professora mostrou que foi bastante inspirador.

5. Sim, foi diferente no sentido de ter sido uma ilustração, nunca tinha feito uma ilustração, mas no geral foi mais um trabalho de desenho proposto que nos desenvolveu gostos e capacidades. O processo de trabalho por fases cria mais algum entusiasmo e curiosidade porque queremos sempre saber o que vem a seguir e isso estimula mais. Também parece-me uma forma melhor de propor os trabalhos porque assim nós não dispersamos, temos aquele trabalho e focamo-nos naquilo, enquanto se tivessem proposto logo as várias fases começava a pensar em todas ao mesmo tempo, não me focando essencialmente numa. Acho que é melhor assim.

6. Sim, foi um desafio, com alguns contratempos porque comecei uma ideia e depois como não gostei comecei outra de novo, andei um pouco perdida. Mas gostei do resultado final, e também é um trabalho que recordo-me mais por ter participado no prémio Anselmo de Andrade e ter ganho o 2º prémio. Todos os trabalhos são um desafio, porque eu tento responder sempre da melhor forma até para me sentir realizada com a resposta que apresentei.

7. Não, isso acho que é uma coisa que já estávamos habituados desde o 10º ano, ou seja, a ideia de que um trabalho tem sempre um lado conceptual a transmitir, que pode ser tão ou mais importante quanto a parte técnica, porque um desenho muito bem feito que não tenha mensagem nenhuma e que não tenha mesmo conteúdo fica aquém. É a junção das duas: uma conceptualidade que faça pensar o observador e a perfeição técnica que estimule o observador.

8. Claro que tento sempre que o trabalho que eu desenvolvo seja uma coisa com a qual pessoalmente me sintam bem, mas isso pode não ser bem aquilo que o espectador vê, ou seja, quero transmitir uma ideia e

quando vou testar a reacção do espectador vejo que a ideia que desenvolvi não consegue transmitir o que eu pretendia. É neste sentido que os colegas têm um olhar importante para mim, ou seja, posso ver a forma como o observador reage ao meu trabalho. O olhar dos professores também é muito importante, mas no sentido do meu objectivo de ter uma boa nota. Quer dizer que o olhar do colega serve para testar como o meu trabalho é visto pelo público e o olhar do professor serve para eu ter em conta por causa da nota que está em jogo. Neste sentido, em relação à opinião do professor eu pondero fazer alterações no meu trabalho, enquanto a opinião dos colegas não. Apesar de pessoalmente ter que ser uma coisa que eu goste de realizar, a opinião do professor tem sempre um papel diferente.

9. Acho que sou autónoma. Mas tendo em conta a experiência do professor, com um conhecimento muito superior ao meu, acho que devo seguir a opinião dele, se ele me fizer perceber que aquilo que eu estou a fazer pode não ser a melhor solução e se ele me explicar concretamente as razões para isso, eu aceito e confio. Sou autónoma, mas sou muito influenciada pela opinião das pessoas em quem eu confio e que sei que têm mais experiência e que se me estão a dizer aquilo é por alguma razão.

10. Sim. Logo a partir do momento em que os professores apresentam um trabalho, a forma de apresentar um trabalho, dita muito sobre a motivação que os alunos depois vão sentir, porque se à partida expõe um trabalho que aparenta ser cansativo ou de forma desmotivada, só se o trabalho me disser muito a nível pessoal é que me irei sentir motivada. Agora, se o professor apresentar o trabalho logo à partida como sendo um projecto inovador, mesmo que não seja, mas se a postura for estimulante acho que os alunos ficam logo interessados. Cabe ao professor interessar o aluno pelo trabalho proposto, a atitude do professor é fundamental logo a partir da apresentação do trabalho.

11. O mais importante para mim quando me propõem um trabalho é conseguir uma boa nota, que eu ache que é justa. A meta é mesmo que eu me sinta completamente realizada, que a nota me estimule a novas criações e que o público também se identifique com a criação.

12. É essencialmente por satisfação pessoal e por prazer. Agora já fiz uma opção em vir para Artes, a partir do 10º ano, portanto é uma coisa que à partida me dá prazer. Quando somos bons numa coisa ainda tentamos desenvolver mais isso, portanto também não quero no futuro ter problemas com as entradas na faculdade porque ainda não tenho um objectivo definido e não quero estar já a fechar portas por causa das notas.

13. Acho que sou motivada e esforço-me bastante porque não me parece “aceitável” uma pessoa vir para um curso por gosto e depois não o desenvolver, ou não aproveitar as capacidades que tem. Quero sempre fazer melhor e aprender.

Reacção: não teve alteração na postura.

14. Identifico-me porque não é um mero trabalho, têm sempre a parte conceptual, que pelo facto de ser uma criação minha tem sempre um cariz pessoal, só por isso já não fico indiferente. Ainda que estes trabalhos não sejam onde eu revejo mais a minha identidade, porque eu não tinha liberdade total, existia um livro como base das ideias. Mas dentro dessa condicionante acho que explorei até me sentir realizada. Na altura aquela pareceu-me a solução indicada, mas passado um ano em que já vi mais coisas e já passei por mais experiências, acho que não voltaria a fazer a mesma coisa. Mas aceito como um processo de crescimento, ainda que hoje olhando para aí não me sinta totalmente orgulhosa do trabalho. Hoje já faço *mind maps* naturalmente, ajuda muito a esquematizar ideias, é uma espécie de esquema mental, mas aquele primeiro não foi nada fácil!

15. Sim, gostei. Acho que o conto foi indicado porque dava-nos alguma orientação mas muita liberdade criadora porque aquilo falava de uma coisa mais ou menos abstracta. Olhando para os trabalhos da turma vemos que são todos totalmente diferentes.

16. Dificil não digo. Acho que foi um trabalho desafiante tentar interpretar a “obra-prima” descrita no livro. Mas acredito que para muitos colegas o impacto de ler um livro... Acho que isso não foi um factor de motivação para todos, mas pessoalmente estava com alguma expectativa. Quando comecei a ler o conto não me despertou grande interesse, mas era um trabalho que eu tinha de realizar e tentei sempre não perder a motivação, até que cheguei a uma parte do conto, mais para o final, que me começou a motivar e comecei a explorar essas partes importantes descritas fazendo esboços. Essa parte foi desafiante e estimulante porque começaram a surgir ideias.

17. É um pouco difícil ser imparcial e colocar-me de forma porque sei o esforço que implicou e as etapas que desenvolvi até chegar ali, mas tendo em conta que isto não foi uma profissão a fazer e o âmbito em que foi desenvolvido, parece-me que tem ali muito do conceito. Quis pôr o conceito em pé de igualdade com a técnica. Mas acho que não está nenhuma obra de arte! Parece-me um trabalho bem desenvolvido e nota-se a inspiração cubista.

18. Sim, senti. Eu sinto que neste curso e até na disciplina de Desenho nós temos muita liberdade criadora, até porque estamos a desenvolver a criatividade e a imaginação, e acho que os professores devem proporcionar essa liberdade para nós crescermos. Mas os alunos nunca conseguem ter total liberdade porque

quando um professor opina sobre uma coisa aquela opinião é sinónimo de uma nota que está em jogo. Se o objectivo é ter boas notas podem existir coisas com as quais eu não me identifico tanto. Ou seja, eu sinto-me livre mas não é uma liberdade plena!

19. Questão não colocada ao aluno.

20. Faz-me sempre mais feliz ter uma boa ideia, porque a ideia é a primeira coisa que surge, e quando eu me sinto feliz com o início de um trabalho é logo uma motivação e parece que vai tudo correr bem até ao fim. Portanto, acho que o principal, o mais importante, é ter uma boa ideia e nós sentimo-nos completamente realizados e sentimo-nos uns génios com ela. A partir daí, motivados, é que vem a parte técnica que pode desmotivar ou manter a motivação inicial.

21. Isso numa sala de aula é um bocadinho difícil de acontecer porque temos sempre estímulos que nos distraem e é difícil alhear-mo-nos daquilo que nos rodeia. Acho que isso acontece mais quando estou em casa a tentar desenvolver uma ideia ou um trabalho.

22. Eu nunca tinha pensado vir para Artes até uns dias antes de me inscrever! Pensei sempre seguir Humanidades, até por influência dos meus familiares, e porque até hoje não tenho um objectivo de profissão, continuo sem saber a meses de me candidatar à faculdade... O orientador escolar no 9º ano, senti que era uma pessoa em quem eu podia totalmente confiar, mostrou-me factos da minha vocação, sendo que Artes trazer-me-ia mais prazer, e eu fiquei rendida. Não estou nada rendida, aliás cada vez mais certa que fiz uma boa escolha, embora este curso seja um bocadinho descriminado... As Artes na sociedade são vistas como algo inútil, aliás a influência do meu pai foi nesse sentido "vais para Artes para quê? Que futuro é que isso te vai dar?" Fui um bocado desmotivada por ele, mas não deixei que isso falasse mais alto e acho que não teria um secundário tão feliz em outra área.

23. Gosto. Acho que já foram mais importantes no 10º e no 11º ano do que no 12º ano, apesar de agora continuar a aprender imensas coisas. Tive sempre professores diferentes e agora estou a aprender mais a técnica, até por causa do exame nacional, mas no 10º e 11º ano esta disciplina é muito diferente das outras, é onde desenvolvemos a criatividade, enquanto no 12º ano como também temos Oficina de Artes acaba por não marcar tanta diferença.

24. Sim, gostei. É sempre bom termos estes momentos de reflexão acerca do trabalho desenvolvido. Mas como guardo sempre todos os trabalhos, não posso dizer que seja recordar porque estou em contacto com eles permanentemente. É bom reflectir e fazer um balanço do trabalho desenvolvido, passado um ano, dá para perceber aquilo que mudou. Também é a primeira vez que estou a ter assim uma conversa com alguém do outro lado das avaliações... Acho importante os professores quererem saber aquilo que pensamos, mas isso tem tudo que ver com a entrega do professor aos alunos.

Aluno 9

1. Já não me recordo... Mas acho que é mais o projecto em si. Era muito diferente em relação aos trabalhos que já tínhamos feito e o desenvolvimento do trabalho também. Nunca tínhamos feito nada assim.

2. Lembro-me de termos trabalho em tinta acrílica e de escolhermos os fragmentos e só depois descobrirmos de quem eram... Já não me lembro muito bem, mas aquilo que mais me marcou foi o tema dos trabalhos.

3. A nível criativo e artístico sim, por causa do conceito e do uso dos materiais e das técnicas. Nunca tínhamos feito aquilo.

4. Imenso! Sim, ajudou imenso. Nas coisas que a professora apresentou havia imensas que eu não conhecia e o facto de ter levado materiais para as aulas permitiu-me experimentar mais, porque eu não tinha aqueles materiais e podia recorrer aos seus.

5. Sim, pelo facto do projecto ter sido apresentado faseadamente. A mim beneficia imenso porque costumo deixar tudo para a última da hora e até seria bom se as coisas continuassem assim! E a professora não deixava passar nada... Estava sempre a controlar o nosso trabalho, se estava a ser feito ou não.

6. Claro que foi, no bom sentido! Agora estou a lembrar-me mais das coisas, eu andava sempre em aflição e indecisa e os professores puxaram imenso por mim.

7. Talvez a nível técnico, acho que desenvolvi mais. Porque nunca tinha feito nada com aquele material, foi novo, e empenhei-me mais em experimentar os materiais.

8. Não, eu nunca me preocupei muito sobre isso. Porque eu penso que nós temos gostos diferentes e deixem de ligar à opinião dos outros.

9. Eu às vezes levo muito em conta aquilo que os outros dizem. Porque me custa fazer escolhas e tomar decisões, é por causa disso. Por vezes também é falta de autoconfiança... Não sei.

10. Ah, se foram! Porque a professora foi sempre persistente, de cinco em cinco minutos estava na minha mesa, eu às vezes até me chateava a pensar que a professora não me dava tréguas! Mas eu sei que foi por um bom motivo, era mesmo para eu não adormecer e trabalhar mais. Isso foi muito importante, porque senão eu desisto com muita facilidade das coisas.

11. Eu não ligo nada ao sucesso do meu trabalho junto dos meus colegas. Por vezes nem é conhecimento que vou adquirir, é o querer tirar uma nota melhor do que no trabalho anterior e focar-me nisso. Acho que é isso.

12. É mesmo para minha satisfação pessoal. Há muitas pessoas que quando têm trabalhos maus e depois têm trabalhos bons ficam bastante felizes. No meu caso é ao contrário, se eu tiver trabalhos bons quero ter melhores ainda, senão fico triste e desmotivada.

13. Sou péssima aluna. Não sou autoconfiante nem autónoma, tudo menos isso, e preciso muito de estímulos exteriores para me motivar e progredir. Acho que uma das minhas qualidades é que quando eu gosto muito de uma coisa, foco-me nisso e tenho interesse em aprender. Sei que tenho muita falta de conhecimento, eu vejo isso em comparação com os colegas da turma, mas gosto muito de aprender coisas novas. Mas também é porque acho que somos diferentes, é uma questão cultural!

Reacção: Ahhhhh, pois é professora! (Demonstrou surpresa, entusiasmo, risadas)

14. Sim, completamente. Identifico-me em todos, menos no *mind map*. Voltaria a fazer isto e senti-me tão livre a fazer o segundo fragmento... Foi uma sensação tão boa! Nunca mais senti aquilo, foi demais!

15. Gostei, foi bastante diferente. Houve momentos de muita expectativa e entusiasmo, mas depois também houve outros em que não.

16. Foi bastante difícil porque era uma incógnita o trabalho. Tivemos que pensar tudo do zero.

17. A posição da mulher... Parece que não está muito bem-feita, está mal desenhada. Acho que iria logo observar todas as questões técnicas do quadro. É sempre a primeira coisa que vejo quando olho para um quadro.

18. Isso eu sinto-me sempre e gosto sempre de procurar e escolher fazer uma coisa que goste.

19. Talvez tivesse feito mais experiências, quer dizer de certeza, hoje em dia percebo que isso é muito importante, apesar de continuar a fazer poucas experiências e esboços, e isso é muito importante.

20. É sempre fazer um bom desenho. Sempre um bom desenho.

21. Questão não colocada ao aluno.

22. Estou em Artes porque gosto mesmo de desenhar. Quando estava no 9º ano perguntei à professora de EV se eu iria ter sucesso se fosse para Artes e ela respondeu que sim, que se eu me esforçasse eu iria conseguir. Acho que estou no curso certo e não me arrependo, mas sinto que quando vim para aqui não estava bem informada acerca das coisas e fui descobrindo por aquilo que os outros diziam. Parece-me que existe muita falta de informação, eu entrei para Artes sem informação nenhuma.

23. Gosto. Mas acho que gostava mais das aulas do 11º ano... E nunca pensei dizer isto! Eu estava sempre a reclamar com o professor, mas realmente nessa altura nós estávamos à vontade para escolher aquilo que queríamos. Para além disso, foi muito importante porque eu tinha matemática, e alguns colegas tiveram história, e com história tem-se mais conhecimento em relação aos artistas, e eu tinha que pesquisar muito. Com o professor Rui eu aprendi imenso porque ele falava sobre vários artistas.

24. Gostei! Não me recordava de tanta coisa, mas com esta conversa comecei a lembrar-me. Fica um certo saudosismo!

Aluno 10

1. Diferentes! Os trabalhos que a professora propôs foram algo que nunca tínhamos feito em Artes. Ao início foi complicado mas depois consegui perceber o objectivo do trabalho. O trabalho da pintura achei bastante difícil, e penso que não consegui dar o meu melhor.

2. É o conceito, porque os materiais e as técnicas já tinha experimentado. O acrílico não era novo para mim, já o tínhamos utilizado para representar pinturas de outros autores; desta vez foi bastante diferente, exigiu a nossa criatividade.

3. Criativo, não sei... Era um tema novo mas não sei se deu para a criatividade. Alguns colegas fizeram um trabalho muito bom e foram criativos só que eu não consegui atingir esse nível, fiquei um pouco reservado.

4. Sim, deu para nós termos um auxílio e avançarmos no trabalho sem ser às cegas, e nesse sentido tínhamos qualquer coisa a ajudar. Sim, foram pontos de apoio.

5. Sim. Porque nunca tínhamos feito trabalhos assim. A professora chegou e deu-nos um fragmento de uma pintura e através dele tínhamos que representar uma pintura nossa; e depois a partir de um texto representar uma outra pintura. É totalmente diferente, às vezes temos é obras de outros artistas para reproduzir.

O facto de não conhecer o projecto na íntegra deixou-me mais ansioso para saber o que viria a seguir. Se tivermos um trabalho seguido nós começamos a pensar no trabalho logo todo, assim só nos podemos basear em cada etapa apresentada, e isso acabou por me criar ansiedade, mas no bom sentido porque estava sempre à espera de mais, que corresse melhor.

6. Sim, o facto de não saber as fases do projecto foi um enorme desafio, e isso é bastante estimulante e motivador, estamos sempre à espera de algo de novo! O desafio em si, ou seja o projecto, era difícil e criando esta ansiedade tornou-se difícil representar aquilo que a professora pedia. Fiquei com a ansiedade de fazer um trabalho melhor, mas depois não o consegui concretizar, e tornou-se difícil nesse aspecto.

7. Mais na parte técnica. Li o texto do conto mas não o fixei muito; e a técnica pela dificuldade que tive em representar o que estava no livro, apesar de ter percebido a história, estive a trabalhar mais nessa parte técnica da representação.

8. Com o professor claro, porque ia receber uma nota. Com os meus colegas não, acho que não importa muito, importa aquilo que cada um faz, não sou julgado pelos outros.

9. Por um lado gosto de ser autónomo e fazer os trabalhos que me vêm à cabeça, mas por outro lado tenho que conter um bocado esse espírito porque os professores é que dão a nota e não podemos exagerar que é para termos uma nota boa. Não é por ter falta de confiança nas minhas capacidades artísticas, mas sim que não posso dar algo que as pessoas não pensam. Se o professor der a sua opinião eu confio e altero, às vezes prejudico-me outras vezes corre bem.

10. Sim, por exemplo o professor Rui sempre que estávamos a ir abaixo ou queríamos desistir ele estava sempre a incentivar-nos a trabalhar e a continuar que aquilo iria sempre dar um bom trabalho no final.

11. O primeiro objectivo é conseguir concretizar o trabalho e com isso quero ter uma boa nota. A opinião dos colegas nunca foi muito importante para mim, porque podem dizer que está muito bom e na realidade não estar.

12. Não vou seguir a faculdade e já que aqui estou neste curso, tive a oportunidade de estar neste curso, quero mesmo dar o máximo e mostrar o que tenho de bom a nível artístico. Todos os trabalhos servem para mostrar um pouco mais de mim e aquilo que consigo criar e também servem para ir ultrapassando barreiras, que consigo superá-las e depois vem a parte de ser recompensado pelas notas.

13. Isso depende dos dias. Posso estar desmotivado e ser preguiçoso. Mas se vier com vontade de desenhar... Nunca ninguém me estimulou a fazer nada, nunca tive muito apoio para desenhar, isso vem de dentro de mim, mas depende dos dias. Se estiver num dia bom para desenhar trabalho o dia todo e nem me canso; há outros que nem me apetece fazer um rabisco.

Reacção: "Ena!" (risadas)

14. Identifico-me mais ou menos. Vejo aí a minha espontaneidade da primeira ideia que me vem à cabeça e eu aplico. Não sou daqueles alunos de fazer muitos esboços, de experimentar antes de fazer o trabalho, tanto que os professores estão fartos de me chamar a atenção. Dão-me um trabalho, a barreira, e eu ultrapasso logo com a ideia que me vem à cabeça, e é isso que vejo aqui! Mas passado um ano vejo que poderia ter feito melhor. Mas aceito isto como uma fase do meu crescimento artístico, acho que é importante porque vamos ganhando mais maturidade e pensando as coisas mais devagar. Se soubesse os trabalhos que viriam a seguir teria pensado melhor o que estava a fazer num para seguir o outro. Foi o que falámos há pouco, isso criou-me ansiedade e atirei-me sempre de cabeça em cada um deles.

15. Gostei, sim. Penso que tive uma ideia boa e o conto era interessante. Só que depois não correu bem, a ideia que tinha na cabeça funcionava, talvez se tivesse sido feito noutro material em que tivesse mais confiança teria dado para trabalhar melhor, a tinta acrílica é mais exigente. Já tinha experimentado tinta acrílica mas foi para reproduzir pintura e por isso era mais fácil, era só esboçar o desenho e pintar conforme lá estava e aqui era difícil porque tínhamos que ser nós a imaginar tudo, o único ponto de apoio era o conto literário.

16. Eu percebi o conto, fiz a interpretação e tinha uma ideia boa. Difícil foi o material para representar essa minha ideia, foi essa a dificuldade.

17. É um bocado difícil... Sendo crítico de arte e conhecendo o objectivo do trabalho não acharia isto bem concretizado. Em termos de desenho acho que consegui representar minimamente a mulher, agora em termos de pintura... Não sei! É mais difícil criticar os dos outros do que os nossos! Tendo em conta o livro acho que consegui transmitir a mensagem, mais que não seja um parágrafo está ali representado, só que ao nível da técnica não me parece grande coisa em comparação com trabalhos que já fiz a acrílico.

18. Sim, porque a professora não impôs regras, nem nada disso. Foi só o conto e a nossa imaginação a funcionar em total liberdade.

19. Foi atirar-me de cabeça e não pensar antes, não ter tido calma e ser mais ponderado. Sou muito impulsivo, mas agora a professora Dora castigou-me e já faço os trabalhos com mais ponderação. Aplico primeiro a ideia no papel, vou pensando com mais calma e realizo mais esboços, experimento os materiais.

Assim o trabalho tem corrido melhor! Acaba por não ser tão espontâneo, mas vai mais ao encontro daquilo que a professora pede.

20. As duas coisas fazem-me feliz porque tendo a ideia ficamos contentes, enquanto os outros ainda estão a pensar no que fazer e se tivermos um bom desenho ainda é melhor porque a ideia foi concretizada e o desenho recompensado. Mas à partida aquilo que me deixa mais feliz é ter a ideia, é ter logo a boa ideia, porque às vezes em artes é difícil ter aquela imaginação, há dias em que custa a entrar e queremos fazer um trabalho em não nos ocorre nada. Quando nos dão um trabalho e a ideia vem logo à cabeça é o mesmo o auge!

21. Houve dias em que isso aconteceu, por exemplo quando estava a desenhar e a pintar focava-me só naquilo, isso aconteceu com o panejamento porque queria que aquilo funcionasse e quando dava por mim já a aula tinha acabado.

22. Estou em Artes porque gosto de desenhar. No início do 9º ano não ligava muito à escola, então a minha base era desenhar e já fazia graffiti antes de vir para Artes. Os meus amigos que já estavam em Artes diziam que embora fosse difícil davam técnica e foi isso que me levou a vir para Artes. Não estou nada arrependido e sei que esta é a área certa para mim, vejo que estou a melhorar e estou a gostar disto.

23. Sim, acho que das disciplinas de Artes é a melhor porque podemos estar a fazer o que gostamos, dão-nos a liberdade de estar sempre a desenhar e não podemos fazer isso nas outras aulas, para além que podemos dar mais de nós aqui.

24. Gostei, deu para ver a evolução! Se este trabalho viesse de novo, agora sei, que primeiro teria posto a ideia no papel e analisado com mais calma.

Aluno 11

1. No primeiro momento achei um bocado aborrecido, não foi consigo, mas não me relacionei muito bem com os temas dos trabalhos que a professora deu e pensei que as aulas iam ser uma “seca”. A parte dos fragmentos até achei piada, mas a parte do conto foi o desastre total. A relação da turma manteve-se, o facto de a professora chegar não alterou isso, o tipo de trabalho é que mudou em relação ao que estávamos a fazer.

2. A professora deu um trabalho mais para nós explorarmos as técnicas e como se deve fazer, porque a professora disse que tinha que se percorrer as várias etapas e que não se conseguia fazer uma sem ter feito a anterior. Acho que aquilo que me marcou mais foi o processo de trabalho.

3. Sim, mostrou-me que as coisas às vezes não são tão fáceis como parecem. Referindo-me à parte do quadro do conto, a professora quando lançou o trabalho fiquei a pensar que iria ser fácil, era só ler o livro e conseguia fazer. Mas eu não gosto de ler, li só uns resumos do livro, e continuei a pensar que iria ser fácil, que fazia uma mulherzinha qualquer, só que depois as coisas começaram a não resultar e ficou bastante fraco o trabalho.

4. Já não me lembro dos PowerPoint nem dos vídeos, mas normalmente esse material de apoio serve-nos muito como referencia. Se a professora trouxe aquele material é para nos dar pistas para um possível caminho a seguir, dá-nos uma orientação. Mas para mim isso não é muito importante, porque normalmente quando crio uma ideia na cabeça é aquela e pronto. Só se der mesmo errado aquilo que eu quero fazer é que depois vou buscar um ponto de apoio. Enquanto eu vir que dá certo a minha ideia, pode trazer o que quiser, eu quero é fazer a minha e acabou.

5. Foi, muito diferente. Porque estávamos habituados a fazer trabalhos em que o professor dava um tema e nós fazíamos, não tínhamos que estar a seguir passos à risca. Eu estou habituado consoante os professores vão apresentando os temas começarem logo a surgir-me ideias, nem sequer as apontar no papel. Mal a professora falou no *mind map* vi logo que iria ser complicado, a professora estava sempre a dizer-me para colocar mais ramificações e eu só pensava mais ramos para quê se é esta a ideia que tenho!

6. Sim, mas não foi um grande desafio. Deu para perceber que às vezes temos que sintetizar e pensar melhor nas coisas antes de termos uma ideia definitiva daquilo que vamos fazer porque ajuda-nos depois a solucionar melhor os problemas.

7. Acho que não me empenhei nem numa, nem na outra! Porque quando começo a desanimar com os trabalhos vai tudo por água abaixo, e só penso em despachá-los e acabar. E foi um bocado isso que aconteceu, comecei o trabalho e desanimei, não estava a correr bem, e só queria era acabar.

8. Não, normalmente não me preocupo com a opinião dos outros. Eu é que sou às vezes perfeccionista de mais, e isso estraga-me muitas vezes os trabalhos, porque sei que consigo fazer melhor e que não está a ficar exactamente como eu esperava e fico amuado por causa disso. Por causa disso nem sempre corre bem. A opinião dos professores sempre marca um pouco porque são eles que vão avaliar, por isso tenho que ter em conta a opinião deles, mas dos colegas não.

9. Sou autónomo nas minhas criações, mas tomo em conta o *feedback* que me dão e se vejo que tem alguma importância e que pode ficar melhor com isso experimento. De acordo com a ideia que eu tinha e o *feedback* que me deram vejo o que será melhor. Mas sou sempre eu que acabo por fazer as escolhas e tomar as decisões nas minhas criações.

10. Eu desmotivo-me por mim próprio. Agora a motivação sim, a professora esteve sempre a tentar puxar por mim quando eu já estava bastante desanimado e dava-me dicas para eu tentar fazer de outra forma. Mas eu sou uma cabeça dura e aquilo já não me estimulava. Mas acho que os professores devem ter esse papel, ajuda sempre, às vezes temos dias maus e os professores devem estar lá sempre a ajudar, isso sempre nos ajuda a ficar um pouco mais motivados e a conseguir fazer alguma coisa, é melhor do que não fazer nada.

11. Normalmente o primeiro objectivo que traço é para a avaliação, quero ter um bom trabalho para ter uma boa nota. Mas também dou valor ao aprender técnicas. Se tiver que usar um material que ainda não experimentei, é sempre bom aprender a mexer com esses materiais porque é mais um conhecimento que adquirimos. Mas o objectivo é mais para a nota.

12. É para minha satisfação pessoal de ultrapassar metas e barreiras. Tendo em conta que os meus pais não são muito ligados, até porque estão separados e apoiam à sua maneira, mas a parte escolar estão-se a marimbar desde que eu passe. A parte de ir para a faculdade estou, neste momento, um bocado desmotivado com isso, nem sequer estou a pensar ir para a faculdade neste momento... Acho que é mesmo por querer ultrapassar metas, sempre fui um bocado competitivo.

13. Sou uma pessoa preguiçosa que não tem métodos de estudo, nem de trabalho. Mas sou determinado, quando tenho uma ideia quero levá-la até ao fim enquanto sentir que consigo arranjar solução para batalhar nela. Depois como não tenho métodos de trabalho deixo tudo para fazer à última da hora. Às vezes parece que fico mesmo sem ideias nenhuma, tenho que ir pesquisar na internet sobre aquele tema para ver se me ocorre alguma coisa, acho que não sou nada criativo. O ser motivado depende muito do tema.

Reacção: "Ena, a professora tem essas minhas fotos!" (Demonstrou surpresa, entusiasmo, risadas)

14. Mais ou menos. Não gostei do trabalho do conto, não houve nada que me motivasse para esse trabalho, desde o início que desmotivei, e este último foi pior ainda! Para o primeiro fragmento tinha uma boa ideia, mas a minha gestão de tempo fez com que ela não ficasse bem trabalhada; o segundo fragmento já correu melhor, e até gosto do resultado que surgiu... Mas não costumo identificar-me com os meus trabalhos... Todos eles deixam uma marca e contribuem para o processo de crescimento... Mas sinto que não tenho um estilo próprio, adapto-me àquilo que tenho que fazer. Digo que é meu porque sei que fui eu que fiz.

15. Eu não li o conto, porque não gosto de ler, só li uns resumos e ouvi os comentários dos meus colegas sobre ele. A história até era interessante, mas não me deu uma ideia como deve ser nem suficiente para fazer um bom trabalho. Esta interpretação foi difícil porque não me suscitou logo uma ideia concreta e isso é uma dificuldade para mim, fico bloqueado e começo a ficar preocupado com isso. Se for algo mais abrangente já consigo ir buscar mais ideias de vários lados e sempre é mais motivante.

16. Sim, um bocado. Foi o facto de não ter lido, de não ter tido motivação pessoal. Ao longo do trabalho não me surgiu uma ideia que me realizasse e depois a concretização também não correu bem, isso tudo junto fez com que aos pouco fosse desmotivando.

17. É uma obra que não demonstra empenho, que está muito desleixada. Em alguns pontos até parece dominar a técnica, mas depois em outros ficou mesmo muito mal... Acho que no geral o trabalho poderia estar muito melhor. Normalmente preocupo-me mesmo é com a técnica, só sinto emoção ao olhar para um quadro quando é mesmo um tema de que gosto.

18. Sim, tive a liberdade toda por parte dos professores, mas por outro lado não tive porque tinha que me basear e fazer a reinterpretação do quadro descrito no conto! Esse quadro não era bem explícito, era só borrões e um pé como deve ser. Dentro destes parâmetros todos e destes limites tive liberdade, mas para mim já eram demasiadas balizas para respeitar e não deu para soltar mais a imaginação! Por isso fiquei bloqueado e desmotivado.

19. Ler sempre as coisas e não me basear nos resumos dos outros. Aprendi que se calhar o trabalho teria corrido melhor e que me poderiam ter surgido mais ideias.

20. Nem uma nem outra! Por todos os motivos que já enunciei atrás...

21. Lá está, isso até aconteceu ao início, quando comecei a trabalhar o fundo estava nas aulas de fones e esqueço tudo à volta. Estou só ali eu e o meu trabalho. Mas depois quando passei para a boneca, tudo mudou!

22. Porque no 9º ano queria seguir Arquitectura e por isso vim para Artes. Mas como nunca tive hábitos de estudo fui sempre tendo notas só para passar. Ao longo dos anos vamos crescendo e começamos a ter uma mentalidade diferente, e agora vejo que aquilo que eu queria já não consigo, porque não tenho média para ir para a faculdade. Neste momento ainda tenho esse sonho mas já percebi que não é possível alcançá-lo! Não estou arrependido de estar nesta área e continua a fazer todo o sentido. Eu gosto de artes, de desenhar e de fazer trabalhos manuais.

23. Gosto, mas depende do tema que estivermos a trabalhar. Se for um tema que não goste só quero é que a aula acabe para me ir embora! Se for um trabalho que esteja a gostar empenho-me na aula e gosto muito. Estas aulas são sempre mais interactivas, mas acho que não deveríamos ter aulas com a turma inteira nesta disciplina, torna-se muito barulhento e os professores não conseguem dar a atenção devida a cada um de nós.

24. Eu gostei de recordar, mas como não gostei muito do trabalho... Traz-me consciência acerca dos erros: controlar mais o tempo, gerir melhor as ideias, ler os pontos de referência que nos dão... Ao recordar o passado nota-se as diferenças naquilo que fizemos e a evolução para agora.

Aluno 12

1. A primeira memória que tenho das nossas aulas é da professora nos estar a dar ajuda e de nos dar a sua opinião, mostrou-nos novas formas de fazermos as coisas e novas técnicas.

2. Lembro-me de fazer a personagem... Da interpretação do conto. Estava mais ligado com a criatividade, com aquilo que tive que imaginar.

3. Trouxe. Todos os trabalhos trazem sempre algo de novo, e aprendemos alguma coisa nova. Acho que isso aconteceu a nível artístico, porque experimentei coisas que nunca tinha feito, tal como o *mind map*.

4. Sim, acho que sim. É uma forma de vermos outras obras de arte e dá-nos ideias e referências.

5. Foi, porque estávamos habituados a ter um prazo e nesse período de tempo fazemos o que queremos e aqui não, foi por etapas: o *mind map*, depois os fragmentos, e depois ler o livro e fazer a personagem.

6. É sempre! Qualquer coisa nova é um desafio... Já não me lembro bem a que nível...

7. A técnica desenvolvi mais, porque sou um bocado preguiçoso para pensar e gosto mesmo é de desenhar.

8. Não, de todo, mesmo zero!

9. Eu gosto de saber a opinião das outras pessoas, mas se eu gosto daquilo que faço e acho que está bem não me vou reger pela crítica de outra pessoa. Mas claro, ouço as opiniões mas as escolhas e as decisões são minhas.

10. Foram, porque o professor Rui e a professora sempre se empenharam, nunca nos faltou apoio, ajudavam sempre que era preciso. Notava-se que se preocupavam connosco.

11. Eu penso em ficar contente comigo mesmo por ter feito aquilo, sentir-me realizado com um trabalho que goste.

12. Se faço os trabalhos é mesmo porque quero fazer, e porque quero ver o resultado disso, porque tenho expectativas de onde vou conseguir chegar.

13. Sou preguiçoso, falto muito às aulas, falo muito, não tenho boas notas... Mas não sei, como é que sou! Sou uma pessoa simples, não muito diferente dos outros...

Reacção: risadas

14. Podia ter trabalhado mais... Sim, identifico-me, faz parte do processo, e reconheço como sendo o meu trabalho.

15. Não li o conto, mas gostei de fazer porque nunca tinha trabalhado numa tela tão grande e isso deu-me maior expressão para as coisas que podia experimentar

16. Não foi difícil de fazer, mas não está assim grande coisa!

17. Dizia que está mau, que não tem jeito nenhum... Transmite pouco!

18. *Questão não colocada ao aluno.*

19. Aprendi a pôr as minhas ideias no papel antes de começar a fazer, a escrever tudo ou então a fazer esboços, em vez de partir logo para o final, que foi o que aconteceu aí.

20. Ter uma boa ideia, porque o bom desenho eu consigo fazer! A boa ideia é o mais difícil de se ter.

21. Sim, metia os fones e estava a desenhar e depois quando dava por mim já estava a tocar para sair.

22. Porque gosto de desenhar, basicamente é só por isso. Acho que estou bem enquadrado aqui, que estou na área certa.

23. Gosto, porque aqui tenho mais liberdade criativa e de expressão minha.

24. Gostei, traz-me boas memórias e a consciência de porque é que eu estou aqui!

Aluno 13

1. Lembro-me de começarmos com o *mind map*, depois escolhemos dois fragmentos para completarmos a imagem e depois a “Obra-desconhecida” e fazemos o quadro. Gostei muito de ler o conto e cada um fazer a sua interpretação. O projecto foi o que mais me marcou.

2. Em relação ao projecto em si, lembro-me logo do pé, mas depois até acabei por não fazer o pé no meu quadro. Não sei bem se o que retive mais foi o conceito ou as técnicas... Mas talvez tenha sido o conceito.

3. Sim, nunca tinha feito um *mind map* e é importante para registarmos os nossos pensamentos e estabelecer uma lógica. Ainda há pouco tempo estive a vê-lo de novo e achei engraçado. Depois também nunca tinha pintado numa tela tão grande. É importante desenvolvermos projectos em outra escala, sem ser só folhas A4, e serem só exercícios.

4. Sim, ajudaram bastante. Os livros deram bastante para nos inspirarmos e os materiais também possibilitaram experimentarmos, porque nós não os tínhamos.

5. Sim, normalmente fazíamos os estudos e depois era logo a obra final. Neste projecto até tivemos que ler um conto. Eu preferi este método de apresentação do projecto, porque para além de ser mais organizado, ao fim de cada fase entregávamos as coisas e quando assim não é acabamos por fazer tudo à última da hora. Como está a acontecer agora no projecto que estamos a desenvolver, e já estamos todos aflitos. Eu prefiro por fases.

6. Sim. Ainda estive algum tempo a pensar o que havia de fazer, fiz bastantes esboços, depois o resultado final é que não foi assim tão bom... A interpretação do conto considero um desafio ao nível pessoal, e a nível artístico a aplicação dos materiais.

7. Não sei... Mas acho que tentei equilibrar as duas, andaram par a par.

8. Não. Tentei fazer por mim de acordo com a minha opinião. Preocupa-me a parte da avaliação, mas sempre que faço um trabalho tento sempre agradecer-me mais a mim do que aos próprios professores ou aos colegas.

9. Fui autónoma, mas sei que às vezes o *feedback* das outras pessoas pode influenciar-me um bocadinho. E gosto de ouvir a opinião das outras pessoas mas não é por ter falta de confiança nas minhas capacidades, sou eu que tomo as decisões e faço as escolhas para o meu caminho. Os professores acabam por influenciar mas não ditam como vai ficar.

10. Sim. Se não estivesse tudo organizado como estava teria deixado tudo para o fim, e dão-nos motivação para não desistirmos. O estímulo que os professores nos dão é sempre muito importante.

11. O objectivo principal é conseguir acabar o trabalho. Mas também é importante acabá-lo e bem, sentir que as outras pessoas também gostam.

12. Claro que tem o lado de ter boas notas porque preciso delas para ir para a faculdade e as boas notas dão-me mais confiança.

13. Sou empenhada, gosto de acabar os trabalhos e que fiquem bem. Quando não ficam bem fico completamente chateada. E também quero sempre aprender mais. Os estímulos exteriores também são importantes para não desanimar, às vezes quando vejo os trabalhos das outras pessoas e estão muito melhores, ainda fico mais motivada para também fazer melhor. Nesse sentido acabo por ser um bocado influenciada pelos outros, mas gosto de ser autónoma e ter as minhas próprias ideias e conseguir sozinha idealizar um projecto e executá-lo.

Reacção: risadas: “Ahhhh!” (Demonstrou surpresa, entusiasmo, risadas)

14. Sim, identifico-me. O trabalho final é que não gostei muito do resultado. Mas reconheço-me nestes trabalhos, só estou arrependida de ter mudado por completo o último à última da hora. Gostei de fazer e não mudaria nada nos outros.

15. Sim. Mas depois de ter alterado o quadro todo senti que não o deveria ter feito. Mas nessa altura já não havia nada a fazer! E depois a parte da crítica dos professores não me deixou nada feliz... Mas acho que é sempre positivo aprendermos com os erros, e este foi um deles. E ao longo da minha vida sei que vou levar com muitas críticas e temos que aprender a lidar com isso. Até foi bom isto ter acontecido!

16. Ao princípio estava um bocadinho sem saber o que fazer, mas depois começaram a surgir ideias e depois até foi fácil resolver.

17. Sei lá! Não se relaciona muito a parte das espirais com o resto, não está muito coeso, parece uma coisa à parte. O que denota logo é o contraste e se calhar isso não foi muito bem executado.

18. Sim, acho que nos deram e que tivemos bastante liberdade, porque em termos de interpretação era polivalente e os trabalhos finais acabaram por ser todos completamente diferentes. Podíamos escolher o que queríamos.

19. Lá está, alterar à última da hora muitas das vezes não é a melhor opção! Depois se não ficar bem, já não podemos voltar atrás. Eu não estava a conseguir fazer exactamente o que tinha pensado, o que tinha idealizado, e talvez tenha sido isso que me levou a alterar tudo.

20. Neste caso foi a ideia, mas depois fiquei bastante triste com o resultado final... O perfeito é ter uma excelente ideia e a arte final também! Mas gosto imenso de ter um bom trabalho final e olhar para lá e ficar orgulhosa, isso é o que eu gosto mesmo, e ter o reconhecimento disso.

21. Sim, isso acontece muitas vezes ao desenhar ou pintar, abstraio-me completamente do resto e foco-me só naquilo que estou a fazer. E isso aconteceu bastante neste quadro, principalmente quando estava a fazer as espirais com movimento à volta da mulher que partiam do cabelo. Aí abstrai-me completamente do resto.

22. Porque sempre tive este gosto por desenhar e por pintar. Estive indecisa entre Artes e Ciências mas depois comecei a ver o discurso em ciência e não me agradava nada. Até porque a minha irmã está e ela só faz é decorar nomes e porque sempre gostei de pintar. Não me arrependo nada da escolha que fiz e acho que estou na área certa.

23. Sim, dá para descontraír em relação às outras aulas. Quer dizer, agora no 12º ano temos outras obrigações, mas nestas aulas dá sempre para fazermos o que mais gostamos. Gostava de ter mais aulas ao ar livre, fora da escola, para desenharmos.

24. Sim, gostei! É bom recordar. Mas a nível das alterações em mim acho que continuo praticamente a mesma!

Aluno 14

1. Não sei... Tem que ver com o projecto apresentado. Só me lembro quando a professora andou a distribuir as folhas e a explicar o trabalho, é só isso que agora me vem à cabeça.

2. A única coisa que me lembro é mesmo de ter tido muitas ideias para a interpretação do conto.

3. Não. Não achei nada de novo, o material não era uma novidade e também não gostei muito do conceito... Porque correu mal, se calhar foi por causa disso e eu fiquei a pensar "já não quero fazer mais isto!"

4. Sim, mas penso que se calhar não é preciso apresentações. Acho que falar sobre o trabalho que temos que desenvolver é suficiente. Pelo menos, se eu fosse professora, não me imagino a apresentar um trabalho para desenho num PowerPoint, isso faz-me mais lembrar disciplinas como história ou isso.

5. Acho que é bom conhecermos logo todas as fases do projecto, mas também não sinto grande diferença. Tanto me faz.

6. Não sei. Chegou a uma altura em que já estava a pensar que iria ter boa nota de qualquer maneira! Não sei explicar! Depois a determinada altura foi um desafio porque comecei a aperceber-me que não, que não iria ter uma boa nota, e aí tive que me esforçar. No trabalho do pé esforcei-me porque tive várias ideias e comecei a fazer várias, mas no fim o trabalho foi uma porcaria e tive uma nota medíocre. Aí sinto, fiquei chateada e comecei a esforçar-me mais daí para frente. Portanto, sim, se calhar até foi um desafio.

7. Acho que desenvolvi mais a técnica porque o tema não me interessava, não me identifiquei com ele.

8. Nem por isso. Com a dos professores sim porque são eles que me avaliam.

9. Não, não sou dependente da opinião dos outros. Tenho confiança nas minhas capacidades e sou autónoma, sou eu que escolho o meu caminho e tomo decisões.

10. Sim, porque eles transmitem-nos entusiasmo. Se o professor for uma pessoa muito "mole" eu não vou estar entusiasmada para trabalhar.

11. O meu objectivo é ter um trabalho bem conseguido, independentemente de tudo o resto, eu quero é ter um bom trabalho a meu ver. Porque no fundo estou a fazer aquilo que gosto e vou fazer aquilo que eu quero. Depende... Quando nos dão um trabalho estão a limitar-nos mas tendemos sempre a fazer aquilo que nós gostamos, independentemente das limitações que tivermos. Claro que depois também temos que pensar que tem que ser um bom trabalho por causa da avaliação e que será bom que tenha visibilidade... Mas isso já é... Pronto, eu quero que o meu trabalho seja conhecido.

12. Sempre para minha satisfação pessoal e para minha realização.

13. Gosto de aprender mas não sou muito dedicada aos estudos, sou pouco motivada. Tenho algumas dúvidas quanto ao ser criativa, mas julgo-me uma pessoa competente.

Reacção: não demonstrou reacção

14. Continuo a achar que não sou uma pessoa muito criativa. Se calhar não, não me identifico muito com esses trabalhos, principalmente o do conto, eu não gosto desse trabalho.

15. Gostei do facto de ter que interpretar o conto, que até era interessante, mas não gosto do resultado final do meu trabalho.

16. Se calhar, porque eu tive várias ideias, e não estava a gostar de nenhuma, e sinto que depois a última que tive foi fazer tudo à pressa. Ao início achava que a ideia era boa mas depois fartava-me e começava a fazer outra coisa de novo. Foi difícil nessa parte porque eu não me organizei. Foi difícil decidir a ideia com que iria ficar... Eu sou assim, faço tudo à última da hora.

17. Acho que não ia gostar. Não ia perceber que tinha que ver com esse conto e não está assim nada de especial a nível técnico.

18. Sim, acho que sim. Porque eram as nossas ideias, nós tínhamos liberdade de fazer o que queríamos... Quer dizer, mais ou menos, por um lado sim e por outro lado não, porque estavam a restringir-nos imenso o que estava escrito no conto.

19. Devia ter mantido a minha ideia original, e acho que se fosse agora fazia essa ideia, porque depois teria mais tempo para a desenvolver. Acho que hoje em dia já sou mais ponderada.

20. Eu não tive uma boa ideia, nem fiz um bom desenho! Portanto... Tive uma boa ideia logo ao início e estava a fazer um bom desenho, mas depois pinteí tudo de branco... Foi um erro porque aquilo estava giro! Mas por norma aquilo que me deixa mais feliz é a boa ideia, ainda que depois não a consiga pôr no papel... Nunca fica exactamente como eu penso!

21. Não. Nada mesmo! Sou distraída e estou sempre a fazer outras coisas ao mesmo tempo e não me foco numa só.

22. Porque gosto. Se tivesse seguido outra área provavelmente não me sairia tão bem, não me imagino a fazer outra coisa senão estar em Artes. Mas por outro lado penso que poderei não vir a ter grande futuro em Artes... Posso não, não vou!

23. Gosto. Porque gosto muito de desenhar e gosto dos professores, excepto o do 10º ano. Estes últimos dois anos os professores foram bons e entusiasmavam-me imenso. E depois porque aqui temos mais liberdade de expressão e podemos desenvolver mais a nossa criatividade e partilhar ideias com os colegas.

24. Sim, gostei de recordar. Mas não sei... É bom para reflectirmos acerca do que fizemos mal e aquilo que podemos fazer agora para melhorar, para não voltar a cair nos mesmos erros.

Aluno 15

1. Lembro-me do trabalho dos fragmentos que a professora nos deu. Isso não me correu lá muito bem, estou agora a lembrar-me... Ao início a professora esteve a assistir às aulas, e lembro-me que me ajudou bastante.

2. Só me lembro mesmo da parte dos fragmentos.

3. Nunca tinha feito nada a partir assim de um bocadinho! Acho que a novidade foi ao nível artístico e criativo porque como nunca tinha feito nada do género aquilo foi novo para mim.

4. Lembro-me que a professora levava imensos pinceis e materiais, que eu não tinha! Sim, são importantes, os livros serviram para termos algum ponto de referência e os materiais para podermos experimentar coisas diferentes, porque senão não teria acesso a esses materiais, até porque acho que não me daria ao trabalho de procurar... Sou muito preguiçosa!

5. Sim, ajudou o facto de o projecto ter sido apresentado por fases. Se tivermos um trabalho para entregar todo de uma vez torna-se mais complicado e perdemo-nos. Se for por fases conseguimos focarmo-nos mais em cada uma e é mais fácil cumprir os trabalhos. Por exemplo agora estamos a fazer um trabalho que tem uma carrada de coisas e já estou toda perdida.

6. Sei lá! Já não me lembro... O último trabalho não me correu nada bem, gostei mais dos fragmentos.

7. Acho que sim. Lembro-me que gostei bastante de desenvolver o segundo fragmento. Acho que desenvolvi mais o lado criativo do desenvolvimento dos fragmentos.

8. Não, nunca me preocupo com isso. Porque o trabalho é meu, sou eu que tenho que gostar. Quer dizer, com alguns professores não posso proceder assim! Há professores que avaliam pelos gostos deles, e penso que não deve ser assim, o aluno deve ser avaliado por aquilo que ele faz. Mas se sou eu a fazer o trabalho acho que tenho que ser eu a gostar, o trabalho é meu.

9. Acho que sim, que fui autónoma. Mas também depende dos trabalhos. Em alguns sou muito lenta e não faço nada, tenho que pedir ajuda ao professor para dar alguma ideia, e depois há trabalhos que se gostar mesmo arranco logo e faço. Mas tenho o ímpeto de ser eu a controlar aquilo que faço, gosto de ter esse poder.

10. Claro. Mas depende muito dos professores, por exemplo no 10º ano não estava a gostar muito de artes por causa da postura do professor de desenho. Acho que depende mesmo da postura do professor e do relacionamento que ele estabelece com os alunos, mais do que dos trabalhos que propõem.

11. Para mim desde que tenha um dez para passar está bom. Só quero é passar.

12. É para os meus pais ficarem contentes comigo, porque esta não é a área que eu quero. Eu quero cozinha, só estou em Artes para fazer o 12º ano.
13. Razoável... Que vai passando! Vou fazendo e passando os dias porque sou muito preguiçosa, e farto-me muito rapidamente disto. O gostar de aprender também tem dias...
Reacção: “Ehhhhh! Nem sei destes trabalhos! Este último perdi-o, acho que o deixei na escola...” (risadas)
14. Acho que sim, que correspondem à minha forma de ser! Muita preguiça e tudo à última da hora... Mas identifico-me acho que fazem parte do meu processo de crescimento.
15. Eu não li o conto. Não gosto muito de ler... Por isso não percebi tão bem o conteúdo e estava um pouco perdida sem saber o que fazer.
16. Sim, se calhar se tivesse lido e não tivesse sido preguiçosa, tinha percebido melhor e tinha feito uma coisa melhor. E certamente que não teria tentado fazer uma coisa realista...
17. Diria que é lixo! Não gosto... Mas como crítica de arte o manto está péssimo, os pés nem vamos falar... Não me transmite emoção nenhuma.
18. Sim, claro que sim. Vê-se logo pelas alterações que fui fazendo durante a pintura do quadro... Foi mesmo como eu queria! Por um lado é bom ter essa liberdade, mas por outro lado se não tivesse toda essa liberdade não teria ficado assim!
19. Tentar fazer coisas realistas, é um erro não faço mais. O realismo não é para mim. Prefiro o abstracto, coisas para crianças, é melhor! Mas hoje em dia ainda não modifiquei totalmente isso... Ando à procura de novas formas de me exprimir para sentir-me melhor com aquilo que faço.
20. A execução, fazer um bom desenho. Na minha cabeça passam muitas ideias, e até coisas bem engraçadas, só que quando chegam ao papel é uma desgraça. Por isso prefiro ter um bom desenho do que uma boa ideia.
21. Não, eu passava a vida a falar com as minhas amigas. Sou muito distraída.
22. Porque tenho que acabar o 12º ano. Mas não era isto que eu queria. A minha mãe não me deixou ir para um curso profissional porque não reconhece isso como um percurso normal, e eu queria ir para cozinha. Então, tinha que ir para algum lado. O que eu gostava mais, e tinha melhor nota no 9º ano, era a EV. Eu gosto em Artes de fazer coisas tridimensionais, criar volumes, desenho não gosto tanto... Estou um bocadinho arrependida de estar aqui porque se estivesse no curso que eu queria, por muito que fosse profissional, agora já estava a acabar! Assim, estou um pouco perdida, nem sequer posso ir à procura de um emprego na área que eu gosto porque não tive formação! Todos os dias eu penso o que é que vou fazer quando terminar o 12º ano. Eu quero é cozinhar!
23. Este ano estou a gostar por causa da professora. Mas temos muitos trabalhos para entregar e tem que ser desenhar, desenhar, desenhar... E eu não gosto assim tanto de desenhar.
24. Sim. Traz-me boas e más recordações sobre os meus trabalhos!

Aluno 16

1. O exercício da Identidade, o *mind map*, foi bastante interessante. Deu para conhecermo-nos, para olharmos para o nosso interior e identificarmo-nos com coisas que se calhar não suponhamos. Achei bastante curioso porque a partir de uma ideia deu para nós começarmos a evoluir, dar asas à nossa imaginação... Foi engraçado. Também achei curioso o exercício do fragmento porque foi engraçado ver as múltiplas respostas, totalmente diferente daquilo que era o original.
2. Lembro-me das duas coisas, tanto do conceito como dos materiais e técnicas que tínhamos que usar. Lembro-me num dos trabalhos que fiz ter descoberto certas particularidades dos materiais que não conhecia, e fez um efeito muito giro. Foi com o acrílico, dei um efeito qualquer que parecia bolor. Mas o conceito principalmente, porque não estava à espera, e foi uma novidade.
3. Sim, foi ao nível artístico e criativo, mas também ao nível pessoal. Apesar de não ter sido durante muito tempo...
4. Um bocado, porque como não estávamos completamente livres de escolha, tivemos que nos limitar e agarrar no material e ter criatividade e fazer uma coisa nossa. O material da professora foi o ímpeto para nos desafiar.
5. Foi. Têm sido todos diferentes e isso faz-nos crescer enquanto artistas e estudantes. Prefiro sem dúvida o processo faseado da apresentação do projecto porque quando temos muito tempo dispersamos completamente. E quando acabamos uma fase e depois começamos outra que não sabemos o que é suscita mais curiosidade, e temos mais pressa para chegar ao fim de cada uma para ver o que vem a seguir. Assim, também me parece que acabamos por ter resultados melhores.

6. Foi. A nível criativo e artístico.

7. Acho que me empenhei mais na parte conceptual do que na parte técnica. Pelo menos na parte do conto... Esse trabalho correu muito mal! Nesse trabalho foi mesmo falta de inspiração e acabei por não experimentar tão bem os materiais.

8. Estou sempre preocupada com a opinião de ambos, porque principalmente na escola isso tem uma grande influência sobre mim... Saber a opinião das outras pessoas e aquilo que elas esperam do meu trabalho. Isso acontece-me em todos os trabalhos.

9. Não sou dependente disso, sou autónoma nas minhas criações. Mas ao mesmo tempo recebo sempre alguma influência, pergunto opiniões para saber se está bem, isso dá-me mais confiança. Capacidades artísticas sei que tenho, mas sou um pouco insegura nas minhas decisões.

10. Sim, sem dúvida, porque são um grande apoio. Na altura em que a professora esteve nas nossas aulas deu-nos um grande apoio, e isso é bastante importante porque sentimos que qualquer coisa que falhe temos uma rede, apesar de sabermos que não vamos ter isso para sempre, pelo menos por agora, é uma estabilidade que nos dão. Deste modo os professores acabam por nos motivar mais.

11. Em primeiro lugar tenho que me sentir bem com o resultado final e comigo própria. Também gosto de ter o reconhecimento dos outros, mas no final tenho que olhar para o trabalho e sentir-me bem comigo, os outros até podem achar espectacular mas se eu não me identificar e se eu não estiver contente com o resultado final... Não chega! Depois, obviamente é a nota.

12. É mesmo para minha satisfação pessoal.

13. Sou bastante perfeccionista, gosto de ter as coisas como pensei, como imaginei, e quando não me corre bem fico completamente frustrada. Sou uma aluna empenhada e estou motivada para aprender. Adoro aprender coisas novas e gosto que me expliquem, quando alguma coisa está mal, porque é que está mal e o que é que tenho que melhorar.

Reacção: risadas: "Ahhhh! Estão aqui as minhas coisas! Ah, este trabalho que horror!" (Demonstrou surpresa, entusiasmo, risadas)

14. O último não, acho que o único que corresponde é o primeiro fragmento. Mas identifico-me com os trabalhos, acho que correspondem à minha identidade. Apesar do trabalho do conto estar mal, ao nível do desenho, identifica-se comigo. Por exemplo os cabelos, a ideia dos cabelos, eu projectei de uma forma totalmente diferente na minha cabeça mas é algo que se identifica comigo realmente. E faria, não da mesma maneira, mas com a mesma ideia.

15. Gostei, só não gostei tanto do resultado final, não correu muito bem. Até ao 12º ano não tínhamos tido este tipo de experiência, era mais desenho de observação, até calhou bem que agora já me sinto mais habituada.

16. Difícil é ter as ideias, depois de as ter... Mas até ter a ideia, o facto de ter que interpretar uma leitura requer mais empenho da nossa parte, não é um trabalho da nossa cabeça só, é necessário fazer associação de ideias e relacionar a subjectividade da leitura. Nunca é fácil fazer a interpretação de textos, poemas... Mas foi giro!

17. Diria que realmente o trabalho não lhe correu lá assim muito bem. Mas ao analisar o quadro acho que iria referir o movimento e a convulsão interior da rapariga, essencialmente isso. Ao olhar para o quadro, através dos cabelos vejo o tenebroso que está por detrás da figura. Parece-me que os sentimentos da rapariga saltam cá para fora e talvez o que o artista quisesse transmitir era isso mesmo. O facto de ela também estar mais evidenciada por causa da cor clara, o contraste das cores em relação ao fundo, faz com que ela salte mais para o espectador e passem os sentimentos dela.

18. Sim. Puseram à disposição tudo o que precisava e a partir daí, estava por mim. Isso é bom, porque não vão estar sempre ao pé de nós a darem-nos dicas a dizer o que temos que fazer, principalmente em Artes. Cada um por si tem que ser criativo, ter as suas próprias ideias... Somos influenciados por tudo aquilo que nos rodeia, obviamente, mas as ideias são nossas. Há sempre o lado da individualidade, principalmente nas Artes.

19. O principal erro que eu cometi foi não ter experimentado antes e projectado, é um grande defeito meu ao mesmo tempo, sou perfeccionista mas quero logo ver o resultado. Sou um pouco impaciente. Se calhar se tivesse projectado e experimentado antes teria corrido muito melhor. Hoje em dia já sou um pouco mais ponderada, mas mantenho a ansiedade de ver o produto final. Tenho de contrariar esta tendência que sei isto não pode ser assim.

20. Neste caso foi ter a ideia, porque o desenho não me fez muito feliz. Por norma quando tenho uma boa ideia fico bastante contente, mas quando o desenho não corresponde àquilo que eu idealizei, parece que a ideia já não foi tão boa.

21. Não sei se neste trabalho... Talvez a meio da realização senti isso, mas depois comecei a dispersar e, lá está, não correu muito bem. Já no primeiro fragmento senti mais isso!

22. Porque gosto de mostrar o lado criativo às pessoas. Gosto de desenhar, de projectar aquilo que imagino... Não me arrependo da escolha que fiz ao vir para Artes, acho que se tivesse ido para outra área não teria tão bons resultados. Mas não sei se é a área certa ou não! As Artes são a minha área: gosto muito de música, de teatro, de artes visuais... Mas eu sou um bocadinho mais inclinada para o espectáculo. Estou a pensar ir para Design... Mas não sei...

23. Gosto. São livres, práticas, estamos descontraídos, podemos estar à nossa vontade, não temos tanta teoria... Ou pelo menos é mais livre, não é como em ciências que é aquilo e acabou. Aqui não, estamos livres, podemos divagar à vontade...

24. Sim, claro! Recordar é viver! É bom recordar e reflectir sobre as coisas que fizemos e tentar melhorar sempre o nosso trabalho, a convivência entre as pessoas, tudo!

Aluno 17

1. A minha primeira memória nem é da professora é de estar a falar com a xx e a dizer “não quero nada que venham para cá professores estagiários!” Porque tinha medo que o professor comesse a ser mais exigente connosco para demonstrar alguma coisa. Ele até essa altura tinha mantido um nível de exigência do nosso nível, mas não tinha sido propriamente severo, mas estava com medo que ele comesse a ser uma pessoa mais formal do que aquilo que ele era.

2. Eu tenho uma memória horrível... Em termos de técnica não tive grandes dificuldades. Quer dizer, não estou a dizer que fiz um trabalho espectacular, mas esforcei-me muito mais no conceito. Gostei mais de poder trabalhar no conceito. Sim, lembro-me mais do desenvolvimento do conceito, de explica-lo, de fazer a apresentação com o quadro exposto.

3. O que me trouxe de novo não foi na parte conceptual, que foi a parte que eu gostei mais, porque a parte conceptual eu sempre gostei e sempre desenvolvi só que nunca tive a oportunidade de a expressar. O que me trouxe de novo foi mesmo a utilização da técnica do acrílico. Sim, acho que a novidade foi mesmo ao nível artístico, embora me tenha completado das duas formas: artístico e criativo.

4. Não, eu não costumo usar essas coisas. Acho que é relevante que eles existam só que... Como estou a falar do ponto de vista de uma pessoa que sempre teve história de arte e sempre se interessou, se calhar vou buscar inspiração às coisas mais facilmente, mas por exemplo para alguém que não se interesse tanto por isso e que não tenha tanta capacidade de ir à procura das coisas ajuda imenso ter os livros na aula. E compreendo que realmente sou a pessoa nesta aula que passa mais tempo na internet e nessas coisas... Portanto eu não sou a pessoa mais indicada para estar a dizer se os materiais de apoio ajudam ou não, mas acho que em termos gerais ajudam. Do meu ponto de vista individual não ajuda, mas sei admitir que isso não se adequa à realidade geral.

5. Foi no sentido em que finalmente tive a oportunidade de expressar a parte conceptual que dantes ficava sempre comigo e que eu acabava por explicar só uma parte quando fazia a apresentação do trabalho em si. Penso que o processo de trabalho ajudou porque acho que me interessei mais pelo trabalho. Quer dizer, quando comecei a usar o acrílico ainda não sabia como é que o ia ter que usar ou em que tipo de desenho isso ia acontecer, e se calhar ajudou a concentrar-me mais na parte do fragmento no material, enquanto o *mind map* me ajudou a concentrar mais na parte da ideia. Depois eu não sabia onde é que ia usar essas informações, quando recebi o trabalho de ler o conto já vinha com informações de outras partes, mas como ao início ainda não tinha a informação de como as ia usar, não as interpretei de uma forma subjectiva para adaptá-las logo ao que eu queria. Nesse sentido, adaptei a minha ideia para a obra às informações que tinha recebido tanto do material como do *mind map*. Penso que este processo foi bastante vantajoso.

6. Foi, todos os projectos são um desafio. Eu só não considero um projecto como um desafio quando não gosto dele. Tudo é um desafio a partir do momento em que eu ainda estou a aprender! É sem dúvida um desafio, não tanto criativo, mas ao querer expressar pela minha técnica a minha parte criativa. Essa é sempre a parte em que as pessoas têm dificuldade, ao quererem desenhar algo mas não terem técnica para o fazer, ou por exemplo, querer pintar uma mão mas não ter técnica para o fazer. No 10º ano, tivemos um professor que era extremamente severo, e eu não gostava dele, mas nesse ano fizemos praticamente só desenho à vista, e eu não prestei atenção nenhuma a esse ano porque não me consegui adaptar às aulas do professor, e naquela altura pensei que não precisa de saber desenhar à vista. Só quando cheguei ao 11º ano e me disseram para ter ideias para um projecto e desenhar coisas é que eu percebi que não conseguia desenhar uma mão porque nunca tinha desenhado mãos, não conseguia desenhar uma mão de memória porque não sabia como ela era, porque ainda não a tinha observado. Isto deu-me que pensar e percebi a importância da técnica. Eu costumava dar demasiado valor à criatividade e ao conceito, mas é preciso termos a técnica, o estudo e o esforço para depois conseguirmos fazer o que queremos.

7. Acho que andaram par a par porque a ideia de poder desenvolver o conceito como me apetecesse fez com que eu me empenhasse mais e me esforçasse mais para fazer a pintura exactamente como eu queria e que transmitisse tudo o que eu queria.

8. Não. É uma coisa que me acontece sempre é que tenho vergonha do que estou a fazer em frente aos meus colegas, mas com este trabalho não. Penso que como sabia que tinha um conceito forte senti confiança suficiente para apresentar qualquer coisa que fizesse. E dos professores também não.

9. Não estava dependente de feedbacks, mas estava dependente dos professores para a técnica de pintura em si, mas de resto não, sempre soube o que queria fazer. Fui eu que fiz o que queria a partir do tema dado à turma inteira.

10. De certeza que sim. Tal como disse nós no 10º ano tínhamos um professor de quem eu não gostava e acabei o ano com dez valores a desenho. E no final do ano passado acabei com dezanove a desenho e ganhei o prémio Anselmo de Andrade... Ninguém acreditava! Mas foi por causa dos professores! Com o professor Rui tinha uma motivação completamente diferente para as aulas, isso acontece não é por causa dos trabalhos que nos dão para fazer, mas sim pela relação humana que se estabelece. Há professores que conseguem motivar os alunos para fazerem as coisas, por mais que os trabalhos sejam secantes. Por exemplo, no final do 3º período do ano passado estivemos a fazer um trabalho de desenho à vista, e isso era chatíssimo para mim porque detesto desenho à vista, mas com aquele professor e com as ideias criativas dele... Essa forma toda dele ensinar, a forma como o professor usava a música, a ideia dos grupos de trabalho, etc., era muito diferente da forma como o professor do 10º ano nos dava o mesmo tipo de exercícios para fazer, em que ele pouco interagía connosco. Isso contribuiu não só para nos empenharmos como também para estarmos à vontade... É uma pessoa!

11. A meta principal que eu estabeleço para qualquer trabalho que eu faça é que eu esteja satisfeita com ele, pessoalmente. Preciso de sentir que fiz o meu melhor! Mas é claro que depois tenho que me preocupar com a avaliação – escola. Em termos dos meus colegas, isso não me importa, até porque me sinto desligada da maior parte deles em termos de mensagem. Sinto que às vezes estou a tentar explicar algumas mensagens que ninguém percebeu, e aplaudem todos no fim! Eu quero aprender e quero partilhar o que aprendo, e quero fazê-lo da melhor maneira possível.

12. É mesmo para minha satisfação pessoal, em desenho é, porque não preciso desta disciplina para seguir História de Arte, que é a área que eu quero seguir. Desenho é uma coisa que sempre fiz porque gosto, por isso desenho tornou-se mais aquela parte da expressão do que propriamente conseguir trabalhar para atingir um objectivo. Embora isso me complemente, as coisas estão todas relacionadas, mas a maneira como eu encaro o desenho que vou para História de Arte comparado com alguns dos meus colegas que vão para Arquitectura é completamente diferente. Se reparar a maior parte deles, que vão para Arquitectura, têm uma mensagem nos desenhos e têm uma maneira de desenhar que é muito mais universal e social, do que alguns colegas que ainda não sabem o que vão fazer na vida ou que vão para outras áreas, fazem sempre coisas mais íntimas. Acho que isso vai buscar a ideia de que eles já estão a desenvolver alguma coisa para o futuro e a complementar o facto de terem que estudar Geometria Descritiva ou Matemática.

13. Sou autónoma, sempre fui, mas acho que não sou boa aluna no sentido clássico... Não faço trabalhos de casa e o professor Rui chegou a chatear-se comigo algumas vezes... Não faço porque quando chego a casa a vida é minha, acabou a escola. Nem em trabalho de aula, por exemplo, os professores que dão fichas na aula ou exercícios em vez de estarem só a falar ou a explicarem as coisas eu tenho sempre notas mais baixas nessas disciplinas. Enquanto aluna sou aquela pessoa que gosta de se sentar e ouvir, aprender a ouvir e a falar, e quando estiver a fazer o meu trabalho estou sentado e calada a fazer o meu trabalho.

Reacção: não expressou reacção.

14. Acho que correspondem. Identifico-me imenso com todos os trabalhos que fiz. Só fiquei um pouco chateada com o segundo fragmento. Identifico-me até porque normalmente só uso imagens ou situações que conheço do meu passado ou do presente recente. Praticamente tudo que eu tenho aí são coisas que eu já tenho comigo há imenso tempo, não sei explicar porque é que gosto, mas são coisas que sempre estiveram comigo, que vi aqui ou ali... Voltaria a fazer tudo igual.

15. Gostei. Porque gostei de ler o conto, gosto muito de ler, e gostei de interpretar o conteúdo filosófico do conto. Se calhar identifico-me um bocado com a ideia da perda do artista... Acho que é uma coisa extremamente romântica, e eu gosto de toda a arte dessas eras... Identifiquei-me tanto a nível intelectual como pessoal.

16. Não achei difícil. Li o conto e cinco minutos depois tinha a ideia na cabeça. Li o conto na aula, incluindo o prefácio e tudo!

17. Ah, se fosse crítica de arte... Eu trabalho de forma extremamente pessoal, por isso a crítica que eu faço aos meus trabalhos como indivíduo é um pouco diferente da crítica que eu faria exteriormente... Eu criticaria a execução porque foi a primeira vez que trabalhei com acrílico, nota-se perfeitamente... Quer dizer, se fosse

crítica de arte e conhecesse o conto entenderia perfeitamente, se não conhecesse a história ia ficar perdida, ou então dizia que isto aqui era de um artista simbolista qualquer. De qualquer forma, enquanto crítica de arte, iria fazê-lo muito mais ao nível da técnica.

18. Sempre. Porque os professores me deram liberdade e depois porque senti que tinha capacidade para isso. Se fosse outro tipo de trabalho, por exemplo desenho de modelo nu, eu teria uma aproximação completamente diferente e muito mais amedrontada. Mas como tive a liberdade de fazer o que eu quisesse naquele quadrado branco... Acho que é muito importante ter esta liberdade, depois de ter passado o tempo anterior em desenho a fazer coisas rígidas, é importante estimular a criatividade das pessoas. Principalmente para mim, que nunca gostei de fazer desenho à vista, embora tenha aprendido que é preciso fazê-lo! Para este trabalho obriguei a minha mãe, que estava com gripe, a tirar a camisola para poder observar e desenhar o corpo feminino na posição que eu queria.

19. Não usar referência real suficiente, por exemplo o pavão está bem, mas na cabeça do dragão não usei referência visual. Hoje em dia já uso mais isso, não tenho medo de ir à procura de inspiração e de admitir que preciso de ajuda.

20. Ter uma boa ideia, sempre! Porque eu posso olhar para um desenho extremamente bem feito mas não me diz nada, para mim é vazio. A ideia tem que estar lá sempre, se a arte for boa, então é uma obra excelente, mas se a arte for boa mas não tiver uma boa ideia, para mim não tem valor. Claro, que eu dou valor às obras clássicas, porque é importante para a época, mas acho que hoje em dia uma coisa que não tenha uma ideia para mim vale tanto como ver um programa de televisão, daqueles da TV!

21. Sempre que chegava às aulas e estava a pintar, eu estava assim! Acho que é importante ligar-me com a minha ideia e com o meu conceito enquanto estou a pintar e isso só se consegue se estiver mesmo concentrada. Não vou mentir e dizer que se este trabalho tivesse outro tema ou outra motivação que não se relacionasse tanto comigo que eu teria tido a mesma vontade, e se calhar até a mesma capacidade! Em alguns momentos, mas não em todos, claro, cheguei a sentir que existia um fluxo naquilo que estava a criar, de facto era mais do que só concentração.

22. Estou em Artes porque acho que tenho coisas para dizer, é a resposta básica. Só depois aprendi que eu não quero partilhar tanto de mim como achava que queria partilhar, especialmente nas áreas que eu queria estudar. Eu vou para história de arte porque gosto de aprender. Quero aprender, ensinar e partilhar. Acho que vou querer sempre continuar a querer desenhar, pintar e melhorar, mas quero fazer isso pessoalmente, com os meus próprios temas. Mas não me arrependo de modo nenhum de ter escolhido esta área, se tivesse ido para letras agora seguia História e eu gosto mesmo é de História de Arte.

23. Não gostei das do 10º ano por causa do professor e da liberdade, mas agora temos liberdade para o processo criativo. Aprendi a gostar muito mais de desenho e até a ganhar confiança. Agora tenho muito mais confiança naquilo que faço, na minha arte, e isso conquistei desde o ano passado.

24. Gostei. Acho que na altura deste trabalho trivializei a situação, como se fosse só “temos aqui uma professora estagiária, temos que fazer estas coisas...” Mas se calhar, quando acabou o ano lectivo, e quando a professora se foi embora, eu não percebi logo até que ponto esse projecto nos tinha ajudado. E agora olhando para trás acho que todos nós evoluímos um bocado com isso, tanto aqueles que tiveram bons resultados como para os que tiveram maus resultados. Principalmente eu, quando acabei este projecto ainda não tinha percebido até que ponto é que essa experiência me iria realmente ajudar. Hoje, que temos que fazer memórias descritivas de dez páginas sei que ajudou imenso a ideia do *mind map* e a nossa exposição oral sobre a parte conceptual.

Aluno 18

1. Lembro-me da primeira vez que a professora foi para as nossas aulas, e notava-se que ainda estava um pouco tímida, e nós também. Eu também não lhe pedi muita ajuda nesse dia, e a determinado momento acho que falei muito alto consigo e que a tinha assustado e que a professora não gostava muito de mim. Foi a primeira impressão que tive!

2. Lembro-me que tínhamos que escolher os fragmentos e que tínhamos que completar a imagem. Gostei bastante disso! Talvez tenha registado mais as técnicas e os materiais porque eu nunca tive dificuldade em interpretar uma história ou uma imagem. Foi mesmo os materiais porque nunca tinha trabalhado com tinta acrílica e isso foi uma aventura.

3. Foi mesmo a tinta acrílica e a técnica para pintar. Mas aprendi a trabalhar com mais calma, e o professor até disse que aquele era o trabalho mais honesto que tinha feito, e fiquei muito contente com isso, porque eu esforcei-me mesmo! Gostei muito de fazer esse último trabalho.

4. Sim. Acho que mesmo que uma pessoa já saiba fazer muito bem as coisas deve ver o que o professor quer mostrar. Eu gostei muito de ver os PowerPoint porque foram dando-me ideias para o que eu queria fazer e inspirei-me em algumas coisas que vi, o mesmo aconteceu em relação aos livros de arte.

5. Sim, um bocado. Fui muito mais acompanhada à medida que ia trabalhando. O método de trabalho pela forma como a professora nos apresentou o projecto faseadamente foi muito melhor porque eu consegui organizar o tempo, não deixei as coisas para a última da hora. Fui fazendo nas aulas e acabando tudo fase por fase. Para além disso é muito mais entusiasmante esperar para saber a fase seguinte, ficamos com mais curiosidade e temos mais vontade de acabar o que estamos a fazer para ver o que vem a seguir. Eu achei que foi bom!

6. Só mesmo porque envolvia a tinta acrílica. Foi um desafio artístico por causa da técnica que tinha que desenvolver.

7. Sim, desenvolvi muito mais a história por detrás da minha pintura, o conceito da minha pintura, do que as técnicas. Acho que isso aconteceu porque eu deixei-me levar pelo livro e pela minha imaginação. Acabo sempre por desenvolver muito mais o conceito do que a minha técnica. É por isso que a minha técnica vai desenvolvendo muito devagar.

8. Não, nunca! Dos professores um bocadinho só, na questão de me apoiarem a desenvolver a técnica, porque a nível conceptual eu sabia que tinha um trabalho forte. Agora dos meus colegas não, não vale apenas.

9. Fui muito autónoma na minha criação, mas, apesar de me contradizer um pouco, eu também precisava de uma opinião, precisava de ajuda que me impulsionasse a ultrapassar as minhas dúvidas técnicas, porque eu queria fazer uma coisa muito boa, mas certas partes não sabia como fazer, era mesmo só por isso.

10. Sim, acho que se um professor der a motivação certa pode levar um aluno a fazer coisas lindas. Porque o professor é experiente, sabe muito mais coisas, e têm que nos ajudar para que nós possamos fazer coisas como eles, para os tomarmos como um exemplo. Acho que é importante.

11. O meu objectivo é satisfazer-me a mim própria e para me desenvolver a mim própria, para me superar. Porque eu não quero saber do sucesso que vou ter junto dos meus colegas, eu quero é evoluir! Basicamente é isso que me motiva.

12. É mesmo por satisfação pessoal.

13. Não sei... Sou motivada para aprender, confiante, determinada. Um bocado preguiçosa às vezes!

Reacção: "Ena!" (Demonstrou entusiasmo)

14. Agora que olho para eles vejo muita coisa que podia melhorar. Mas na altura foram muito importantes para mim e fiquei mesmo muito feliz com eles e com os resultados. Identifico-me muito com eles. Foram um passo que tive que tomar para chegar onde estou hoje e não tenho vergonha nenhuma deles.

15. Sim, porque o conto era muito interessante, gostei muito da história. Embora eu goste mais de trabalhar em temas livres, mas neste caso gostei bastante de ter que me guiar pelo conto para fazer o trabalho.

16. Não, de modo algum. Porque o princípio do trabalho, basicamente, era fazer uma ilustração que pudesse aparecer no livro, e que tivesse que ver com a história.

17. Tendo em conta que a obra era minha dizia que era maravilhosa! Diria que a pessoa que fez isto deveria ter arranjado mais tons para pintar certas partes da pele, está muito homogénea. Deveria haver uma mistura maior de cores. Penso que faria uma análise muito mais técnica do quadro, porque eu sei aquilo que quis transmitir com ele, e nesse aspecto não haviam gafes.

18. Sim, claro! Acho que foi porque os professores também permitiram isso. Apesar de existir um tema eu pude expandir-me individualmente, eu enquanto pessoa! Acho que isso é muito importante, porque senão todos os trabalhos seriam frios e sem nada do autor, é aí que aparece a marca e a identidade do autor, a marca da pessoa!

19. Isso é que eu não sei, não faço a mínima ideia... Não devia ter feito cores tão vivas e devia ter ido buscar mais degradês.

20. Ambos. Ter uma boa ideia e fazer um bom desenho. Não consigo escolher um! São os dois muito importantes para mim. Mas é mais a ideia, sim, que me faz mais feliz. Porque foi algo que eu pensei, que saiu de mim, e isso é compensador interiormente... Não sei explicar! Acho que é porque uma ideia, mesmo que não a consiga por no papel de uma forma tão explícita como a tenho na cabeça, eu continuo a valorizá-la porque sei que posso voltar a agarrar nela e voltar a tentar fazer o que eu tinha mesmo em mente.

21. Sim, senti isso várias vezes, mesmo com imensas pessoas a fazerem barulho à minha volta. Era mesmo só eu e a minha criação.

22. Porque sempre gostei muito de Arte em geral. E sempre gostei muito de desenhar, desde muito pequena que desenho, e andava sempre a rabiscar as agendas da minha avó. Sempre gostei muito de me exprimir através do desenho e sempre tive muitos sonhos relacionados com as artes. O meu primeiro sonho era ser estilista, fazer banda desenhada... Sempre achei que era aqui que eu pertencia e que era para aqui que tinha que vir porque é aqui que eu vou encontrar felicidade. Às vezes arrependo-me um bocadinho, porque as

peessoas estão sempre a dizer que não vou ter emprego e isso é um pouco desmotivador. Mas depois penso que isso não me interessa, eu prefiro ser pobre e fazer as coisas que gosto!

23. Gosto, porque aqui estou a fazer o que gosto. São aulas muito mais livres, sem tensão ou stress e cada um está a fazer o seu trabalho.

24. Sim, gostei de recordar, de olhar para trás e ver o que eu fiz e pensar sobre isso. Sinto que evolui bastante. Essa altura foi o marco de mudança para a pessoa que sou hoje. Sempre fui stressada e com estes trabalhos consegui acalmar um pouco, porque queria fazer estes trabalhos bem, e para isso não podia estar nervosa senão não conseguiria exprimir o que eu queria exprimir. Realmente, isto mexeu um bocado comigo.

Aluno 19

1. A primeira memória é aquele trabalho com as nossas ideias... O *mind map*, porque foi diferente e a base dos trabalhos seguintes onde expusemos e organizámos ideias de uma forma que desconhecia.

2. Também me lembro dos materiais e técnicas que experimentámos... Foi um pouco diferente, falando do *mind map*, quando nós iniciamos um trabalho é sempre pelos esboços. Acho que não nos focamos tanto nas ideias, é mais rabiscar e partir logo para desenhos.

3. O *mind map* foi uma novidade para mim! Eu tenho muita dificuldade em ter ideias para os trabalhos e ajudou-me imenso. Nos trabalhos perco sempre imenso tempo até saber o que vou fazer e a ter ideias, e penso que me ajudou.

4. Sim, é muito importante existirem. Um professor ao expor um trabalho, se levar materiais de apoio, nós ficamos com uma ideia do que é que podemos usar, ficamos com uma base.

5. Sim, foi diferente. Até ali tínhamos só o professor Rui e penso que termos outro professor ao mesmo tempo ajuda imenso. A metodologia do projecto tal como foi apresentado tem uma melhor organização, porque me senti mais orientada e entusiasmada para conhecer a fase seguinte, ou seja, como não é um trabalho que tem só um início e um fim, mas é faseado, isso ajuda a motivar e a não nos perdermos no tempo, que é uma coisa que costuma acontecer muito.

6. Sim, quer dizer, com qualquer trabalho, mas sim. Foi tanto a nível artístico como criativo, até porque como já disse criatividade não é comigo, pelo que acabou também por ser um desafio pessoal.

7. Não, acho que desenvolvi as duas em parceria. Tentei equilibrar as coisas.

8. Um pouco, de ambos, mas mais dos professores. Como são materiais diferentes temos receio de começar o trabalho. Isso acontece mais ao início, depois decorre... Os professores dão-nos apoio e serve para criar mais segurança.

9. Não sou autónoma. Sinto-me frágil para tomar decisões e fazer escolhas. É mesmo o início do trabalho, vou sempre à procura do professor porque sinto falta de confiança nas minhas capacidades, e quero saber a opinião dele, serve como uma espécie de empurrão para avançar. Ultimamente já não me guio tanto pelo professor, não faço tantas perguntas, mas gosto sempre de saber a opinião, até porque são eles que avaliam, mas é mesmo a dificuldade em começar, e no decorrer do trabalho pergunto se estou a ir bem ou mal, gosto de saber e que sejam sinceros.

10. A motivação que os professores me dão tem que ver com o lado humano e relacional entre as pessoas, mas também é importante o tipo de trabalho que eles propõem. Mas sem dúvida que aquilo que pesa mais é a disponibilidade do professor para comunicar e ajudar, essa é a parte mais permanente independentemente da proposta de trabalho que fazem.

11. A meta é não ir além dos meus objectivos que são aprender. Quer dizer, é sempre bom fazermos mais do que aquilo que já sabemos, experimentar coisas novas. Mas também penso na avaliação. Depois em alguns momentos, no decorrer do trabalho, o objectivo é mesmo chegar ao final, principalmente quando não estão a correr assim tão bem.

12. Quando gosto mesmo do trabalho esforço-me a sério e isso é para minha satisfação pessoal.

13. Não sou nada criativa. A motivação parte mesmo dos colegas e dos professores e se não fossem eles às vezes descambava um bocado...

Reacção: sem reacção.

14. Sim. Identifico-me e nota-se a parte da criatividade principalmente. Isto eram trabalhos mesmo de criatividade, era uma componente muito forte explorar as nossas ideias. Por isso é que o resultado final não foi assim grande coisa. Nós vamos crescendo portanto faz sentido na altura ter feito os trabalhos dessa forma, faz parte do processo.

15. Gostei. Não me lembro do conto... Provavelmente não li! Engraçado, ainda não tinha feito essa associação, e agora estamos a fazer um trabalho assim... Mas gostei porque não é só um tema, é visualizar um texto que passamos para imagem. Agora gosto mais de fazer isso.

16. É sempre difícil. Porque tem que sair tudo da minha interpretação, não há referências visuais de sustentação. É preciso perceber e visualizar a história para poder passar para o papel uma imagem.

17. Em primeiro lugar a tela tem uma dimensão muito grande para a pessoa representada, está desproporcionado, e o contraste das cores... Mas também pensaria na emoção do artista ao pintar a tela, porque tem bastante movimento, a diferença entre a pessoa sossegada abraçada às pernas e o ritmo das cores de fundo cria um contraste.

18. Sim, porque vinha de nós, podíamos fazer o que queríamos. Era fazer a interpretação do texto à nossa maneira e passar para a tela. Penso que é importante darem-nos essa liberdade, até porque como eu tenho dificuldade ao nível da criatividade isso ajuda-me um pouco.

19. Não sei... Devia ter pensado mais e feito mais esboços para não fazer a primeira ideia que me vem à cabeça. É que nós temos sempre aquela ideia do professor nos dar o trabalho e nós começamos logo a fazer, não temos muito tempo para ficar a pensar, por isso é que os trabalhos não correm assim tão bem, porque não se pensa bem neles. E depois também é pela ansiedade de ter ideias, e quando aparece uma parece que é logo para fazer.

20. Fazer um bom desenho. Porque é aquilo que nós vamos ver, e depois é que vamos notar se gostamos ou não, e a partir daí é que vemos aquilo que correu mal e aquilo que correu bem. Posso ter uma ideia e depois apresenta-la de uma forma totalmente diferente, mantendo o mesmo conteúdo.

21. Não. É muito stress... Tentar estar concentrada numa coisa e ter os colegas à volta a falarem acaba por me distrair.

22. Porque não dava mais nada... Vendo os outros cursos: um curso profissional não queria, ciências não são para mim. O que eu gostava de seguir era ser paramédica, mas isso... Vim para Artes por exclusão de partes, mas também porque gosto muito de desenhar. O meu pai, desde que era pequena, sempre me incentivou a desenhar. Mas não me arrependo da área que escolhi, até descobri montes de materiais que não sabia que existiam. Aprendi imenso.

23. Gosto. Desde o 10º ano até ao 12º ano isto tem mudado muito, tanto os professores como o tipo de trabalhos. Essa versatilidade deu-me uma abertura e abrangência maior de experiências e de aprendizagem.

24. Sim, já não me recordava praticamente de nada! Eu gostei deste trabalho foi uma boa experiência, nunca tinha usado acrílico.

Aluno 20

1. Lembro-me do trabalho de completar os fragmentos.

2. O conceito que estava inerente ao projecto. Tínhamos que imaginar e completar o fragmento, tínhamos que usar a nossa expressão e a nossa fantasia.

3. Sim, nunca tinha feito um trabalho desse tipo. Aliás no 6º ano fiz uma coisa parecida: a professora ia à nossa mesa e escrevia na nossa folha um traço qualquer para nós desenvolvermos. Recuei no tempo e lembrei-me disso.

4. Sim, acho que o material de apoio dos professores é sempre importante, mostram-nos imagens que nos suscitam algo e servem de referência, e também nos permite estar actualizados em relação à arte para depois fazermos as nossas interpretações. Aliás sempre que estou a desenhar preciso de imagens de apoio.

5. Sim. O processo de trabalho foi mais organizado, tínhamos que seguir as etapas, e acho que isso ajuda. Mas preferia ter ficado a saber logo todas as fases por que iria passar. Talvez tivesse evitado erros.

6. Foi porque eram trabalhos difíceis. E foi giro ver depois que o original dos fragmentos não tinha nada que ver com aquilo que eu fiz.

7. Empenhei-me mais na técnica, porque não tinha bem a certeza da ideia. E enquanto estou a desenvolver a técnica vou tendo mais ideias.

8. Nem por isso, não estava preocupada com a opinião de ambos, porque os comentários não são negativos, são sempre bons, embora os dos professores sejam sempre mais puxados.

9. Eu gosto de ouvir a opinião das pessoas para ver se estou a ir bem, mas penso que sou autónoma. Tenho confiança nas minhas capacidades artísticas e sou eu que tomo as decisões e faço as escolhas. Eu gosto do meu trabalho, só que há coisas que penso que poderia fazer melhor, e às vezes sinto-me um bocado insegura nos meus trabalhos. Eu sei que eles estão bem, mas sinto-me na mesma insegura... Penso sempre que podiam estar melhor.

10. Sim, mas também vejo colegas que não querem trabalhar muito e os professores não os vão chatear por causa disso... No sentido de falarem com eles sobre as vantagens que eles têm no modo como fazem arte, e tentar puxar o melhor deles. Acho que isso ajuda a incentivar a trabalhar. Os professores são mesmo a ponte, e há alguns que inspiram muitos alunos.

11. O meu objectivo em desenho é sempre fazer o meu melhor. Nas outras disciplinas nem tanto, mas em desenho sim, o meu desejo de vida é mesmo dominar o desenho.

12. É para minha satisfação pessoal mesmo. Desde miúda que eu gosto muito de desenhar!

13. Sou sossegada. E só mesmo quando gosto de uma coisa é que consigo alcançar melhores resultados. Em desenho foi sempre assim. Desde o 5º ano, só a desenho é que tinha nota cinco e o único motivo pelo qual gostava de ir para a escola era por causa de desenho. Já a minha mãe quando era da minha idade gostava de desenho, mas ela não conseguiu tirar um curso de artes porque não tinha dinheiro, mas sempre me transmitiu esse gosto.

Reacção: sem reacção.

14. Sim, reconheço-me e acho que revelam a minha identidade e gosto. Mas as pessoas às vezes quando olham para os meus desenhos não conseguem bem reconhecer, porque eu não tenho só um estilo, tento fazer vários.

15. Sim, mas foi mais difícil do que imaginava, porque houve coisas que queria fazer ao nível técnico e não consegui. Mas também gostei de ter que fazer a interpretação do conto.

16. Sim, foi difícil, mas acho que correu bem. Foi difícil por causa da mistura das tintas, isso foi o que custou mais. Ter ideias não é muito difícil, porque tenho sempre várias, foi mesmo a questão do perfeccionismo, de querer aperfeiçoar ao máximo a minha técnica.

17. Diria que tem uma inspiração de arte antiga, ao nível do realismo, mas misturada com a arte da actualidade. E depois ainda temos o impressionismo na parte do manto. Vejo alguns defeitos no corpo e na cadeira.

18. Sim. Senti-me à vontade para fazer o que quisesse, aliás no 11º ano foi quando nos deram mais liberdade criativa. Existiam regras, mas muito espaço para a nossa liberdade e grande parte das decisões cabiam-nos a nós tomar. Acho que isso é muito importante porque nos ajuda a criar a nossa expressão de como vemos a arte.

19. Antes de ir para o 10º ano era muito autónoma em desenho, mas agora que cá estou percebo a importância das pessoas da mesma área que nos rodeiam e valorizo mais isso, porque isso contribui para o meu desenvolvimento artístico. Mas também é por ter a oportunidade de estar a estudar arte, as várias correntes artísticas, e quando era miúda não percebia e agora já compreendo.

20. Quando faço um excelente desenho, porque quero aperfeiçoar e é sempre um bom desenho.

21. Sim às vezes, mas se não sentir isso também me sinto bem. Acho que consigo fazer as coisas na mesma, não me faz grande diferença. Mas enquanto estou a desenhar tenho muita concentração.

22. Porque desenho é a única coisa que eu sei e é a minha grande paixão. Não me arrependo da minha escolha, mas às vezes penso no meu futuro por causa de ter emprego.

23. Sim, desenhar é algo completamente natural em mim. Nas aulas de desenho é onde eu me sinto mais completa.

24. Gostei. Acho que nesse ano foi quando eu evolui mais ao nível do desenho. É sempre bom recordar.

Aluno 21

1. Foi uma experiência boa. Gostei de ter lá uma professora estagiária. Não gostei tanto do professor, tanto pela forma como ele se relacionava connosco, como por causa dos trabalhos, acho que não era muito explícito naquilo que pretendia.

2. Esse gostei. Foi aquele que tivemos que ler o livro. Gostei bastante do projecto, acho que resultou muito bem e foi diferente, ainda não tínhamos feito uma ilustração e gostei muito desse tipo de trabalho. Lembro-me tanto do conceito como da forma como tinha que trabalhar os materiais e as técnicas da tinta acrílica.

3. Como eu disse, a ilustração foi algo de novo. Ainda não tinha experimentado ler um livro e ilustrar, e agora como estamos a fazer o mesmo género de trabalho isso ajudou imenso.

4. Sim, ajudam, e foram importantes, porque às vezes nós não temos bem noção das coisas e esses materiais explicam melhor, por exemplo o PowerPoint, e os livros de arte. Acho que essa base visual de apoio é importante, dá-nos alguma referência.

5. Sim foi, mas para melhor. Eu gostei bastante de trabalhar com o acrílico. O processo mais faseado da apresentação do projecto resultou melhor do que se tivesse dado o projecto todo de uma só vez, porque assim trabalhamos com mais calma cada uma das fases, sem estarmos logo preocupados com a fase seguinte. Consegui concentrar-me mais em cada uma das fases e não me perdi com o tempo, como costuma acontecer.

6. Foi, até foi o trabalho em que tive melhor nota! Descobri o acrílico que nunca tinha experimentado e foi muito interessante em termos de ilustração. Gostei mesmo dessa parte.

7. Acho que foi na execução, no desenho. Porque queria experimentar o material e as técnicas do acrílico. Empenhei-me mais nisso do que na própria ideia. Até porque a ideia surgiu depressa e depois quis tentar dominar uma técnica nova.

8. Não, porque eu gostei do que fiz e por isso não estava preocupada com a opinião... Quer dizer, a dos professores um bocadinho, por causa da nota e queria perceber a ideia que faziam do meu trabalho. Acho que essa opinião é importante.

9. Sou autónoma, mas gosto de ter *feedback* daquilo que estou a fazer. Tenho confiança nas minhas capacidades artísticas, é mais porque realmente os professores me ajudam a fazer escolhas e a tomar decisões, embora no final seja eu a tomar a decisão. É mais uma questão de gostar de ouvir as opiniões.

10. Sim, claro que sim. Isso acontece sempre. Para nós fazermos um trabalho eles são o motor, pelo relacionamento que estabelecem connosco e também pelos próprios trabalhos que nos propõem.

11. O meu objectivo é mesmo gostar daquilo que fiz, sentir-me bem com o trabalho que realizei. Embora seja um bocadinho de todas, também penso na avaliação e na aprendizagem que estou a fazer.

12. Porque quero ter uma boa nota para sair daqui e ir para a faculdade e isso traz-me satisfação pessoal.

13. Sou aplicada, quando me dão uma coisa que gosto de fazer, faço bem e tento fazer o máximo possível. Quando me dão uma coisa que não gosto de fazer tento na mesma ser aplicada mas não a realizo com a mesma satisfação. Acho que sou criativa mas preciso de ideias, às vezes até em conversas com os meus amigos, ou um estímulo visual para arrancar. Se me fechar só na minha cabeça, às vezes não consigo.

Reacção: risadas: "Ahhhh!" (Demonstrou surpresa, entusiasmo)

14. Acho que correspondem e identifico-me, reconheço neles a minha marca. Voltaria a fazer da mesma forma, faz tudo parte de um percurso e para crescermos temos que fazer coisas e passar por tudo um pouco.

15. Gostei muito, por causa do tipo de trabalho, ter que fazer uma ilustração a partir da minha leitura... Não sei explicar, mas adorei tirar excertos de um livro e criar uma obra minha.

16. Foi um bocadinho, para chegar até uma ideia que representasse aquilo que tinha interpretado. A parte do arranque é sempre a mais difícil, depois tudo flui com mais facilidade.

17. Para uma aluna do 11º ano, acho que até está bem! Destaca bem o sofrimento, o sentimento da mulher está mesmo exposto na imagem. Acho que se percebe o conteúdo da obra.

18. Sim. Porque a interpretação é nossa, e os professores não nos condicionaram, fui eu que tomei o caminho do meu trabalho, embora me tenham ajudado a fazer aquilo que eu queria.

19. Foi deixar as coisas para a última hora, que é uma coisa mesmo minha... Hoje ainda faço isso, embora saiba que nem sempre os trabalhos resultam bem trabalhando assim. Mas acho que agora já sou mais moderada.

20. Fazer um bom desenho, o resultado. Porque ver o resultado final, depois do esforço que fiz deixa-me satisfeita. Acho que o produto final é o mais importante.

21. No último trabalho sim. Depois de ter a ideia, quando estava a pintar estava mesmo envolvida com o trabalho, concentrada, e a sala de aula não me perturbou.

22. Porque gosto de pintar, de desenhar. É a coisa que gosto mais de fazer. Não me arrependo nada da escolha de área que fiz, não voltava atrás, acho que estou bem aqui.

23. Gosto, porque estamos à vontade para fazermos tudo o que quisermos, só temos que seguir algumas regras dos trabalhos. Aqui posso desenvolver a minha individualidade e com isso aprendo novas coisas. Aqui também podemos partilhar ideias com os colegas, e essa particularidade não acontece nas outras disciplinas. Isso acaba por tornar as aulas de desenho mais interessantes.

24. Gostei, já não me lembrava do *mind map* e isso também foi muito engraçado de fazer.

Aluno 22

1. O trabalho que a professora deu do acrílico. Lembro-me do desenvolvimento dos fragmentos. E também gostei de fazer o *mind map*.

2. Lembro-me tanto do conceito como de trabalhar os materiais e as técnicas, porque só tinha trabalhado com acrílico uma vez no 10º ano, e experimentei pintar nas cartolinas duras, e ao nível do conceito gostei da ideia, porque poucas vezes nos deram um trabalho assim. Gostei de desenvolver os fragmentos, ter de o encaixar no meu desenho. Tinha o ponto de partida e o resto era para eu improvisar. Gosto disso.

3. Sim, trabalhar com o acrílico, porque já não me lembrava e só fazia coisas muito básicas e aqui aprendi mais.

4. Gostei imenso do vídeo que a professora apresentou, fiquei bastante interessado, e inspirou-me. Sou uma pessoa completamente sem criatividade nenhuma, não sei como é que estou em artes e mais do que isso

nunca gostei de desenhar. E ter vindo para artes, ainda é um choque meu, e estou no 12º ano! Por isso inspirou-me, o que é algo muito raro, porque eu não me costumo inspirar com nada! Não sei, é difícil de explicar, mas senti que houve um click qualquer!

5. Foi. Todo o 11º ano em termos de trabalho foi muito diferente do 10º ano. Acho que foi porque o professor era muito mau, pouco apoiante e foi muito monótono. No 11º ano todos os projectos foram mais aliciantes e a comunicação existia de forma fluida. Pessoalmente, prefiro o método de trabalho que a professora utilizou para apresentar o projecto, porque se a professora me tivesse dado logo tudo entrava em pânico. Este ano temos que fazer metodologia projectual, e temos logo lá todos os pontos, e isso faz-me entrar em depressão e em pânico, porque penso que não sei fazer as coisas e bloqueio, atraso-me. Acho que vale mais fazer um de cada vez, com calma, e não tudo ao mesmo tempo, porque tem melhores resultados assim.

6. Foi, mas eu encaro todos os trabalhos como desafios, porque como eu nunca soube desenhar, é sempre um desafio, vejo sempre dificuldades neles. Acho que essencialmente o desafio foi porque tinha trabalhado pouco com aquele material, o acrílico.

7. Sim, o lado conceptual. Na técnica, apesar de ter melhorado imenso, trabalhei muito mais a nível conceptual, até porque gosto mais e tive liberdade para extrapolar para onde eu quisesse, e lá está, isso também foi um desafio. Eu gosto quando tenho algumas regras, do que se me disserem “podes fazer tudo o que tu quiseres”. E foi isso que aconteceu. Gostei bastante.

8. Eu nunca estou preocupado com a opinião dos meus colegas. A dos professores preocupo-me por causa da nota. Mas mesmo assim, vejo muitos colegas meus fazerem os trabalhos por causa dos professores e outros que fazem mesmo porque gostam. Eu estou no meio termo, eu gosto que os professores gostem, mas ao fim de três anos percebi que eles não gostam dos meus trabalhos, por isso prefiro agradar-me a mim. A opinião dos professores está sempre relacionada com a nota porque eles têm que ser impessoais, tal como o professor Rui dizia ele pode não gostar, mas dar uma boa nota.

9. Sou autónomo. O processo de criação e de técnica não é feito por aquilo que as outras pessoas acham. Só me interessa aquilo que os professores acham na avaliação. Acho que isto acontece porque gosto mesmo de ser eu a decidir, e que não interfiram nas minhas escolhas, e porque quando algo está a dar para o torno gosto de ser eu a ter essa consciência e a reconhecer isso.

10. Sim, sem dúvida. Porque se forem muito rígidos e monótonos e até antipáticos não me motivo nada, não só para a disciplina em si mas para o próprio trabalho. Enquanto se for um professor comunicativo, que esteja presente, isso motiva. Posso até não gostar da disciplina, mas esse factor pode fazer com que passe a gostar. O relacionamento que o professor estabelece connosco é o factor determinante para a motivação, independentemente se o projecto é muito ou pouco aliciante, porque fico com mais vontade de fazer e dar a volta.

11. Normalmente deixo sempre tudo por fazer para a ultima da hora, o que é bastante mau. O meu objectivo é tentar não fazer tudo só à última, não estabeleci nenhuma meta final. Tenho que ficar satisfeito com o meu trabalho, mesmo que os outros não gostem. Portanto, quero chegar ao fim com o trabalho feito, e bem para mim.

12. É para a minha realização pessoal, se gostar do trabalho, isso dá-me mesmo prazer.

13. Sou muito preguiçoso e pouco criativo. Estou sempre a questionar tudo, aquilo que gosto hoje de manhã, à noite já não gosto. Acho que sou uma pessoa muito descontráida, e deixo andar. Como o professor Rui dizia, gosto de estar na minha, a trabalhar e a ouvir música, mas isso não quer dizer que não esteja interessado em aprender.

Reacção: “Ena!” (Demonstrou entusiasmo, risadas)

14. Sim, identifico-me muito, principalmente nos fragmentos. Eu não tenho um estilo de desenho particular, mas está aí um bocado de mim porque é muito descontráido, não são trabalhos pesados e sérios. Voltaria a fazer tudo igual.

15. Gostei. Até li o conto apesar de não gostar muito de ler, e surpreendeu-me. Gostei muito de interpretar o conto, deu-me imensas ideias, o que é uma coisa rara.

16. Não. Já tive trabalhos mais difíceis, mas também já tive mais fáceis. Talvez a parte do acrílico tenha sido a mais difícil, mas gostei de trabalhar com ele.

17. O pintor podia ter feito muito melhor. Os pormenores estão bons, o fundo não está.

18. Sim. Como era para fazer uma interpretação podíamos fazê-lo como quiséssemos, e isso notou-se pela versatilidade dos trabalhos da turma. Sinto que fui livre, podia ter feito o trabalho de inúmeras formas, todas elas válidas, sem condicionalismos por parte dos professores.

19. O erro eu sei, agora aprender é que... Deixei o trabalho todo por fazer para a última hora... Reconheço, mas alterar é difícil. Apesar de não parecer eu sou bastante responsável com as coisas, e se deixo para a ultima é porque sei que consigo fazer.

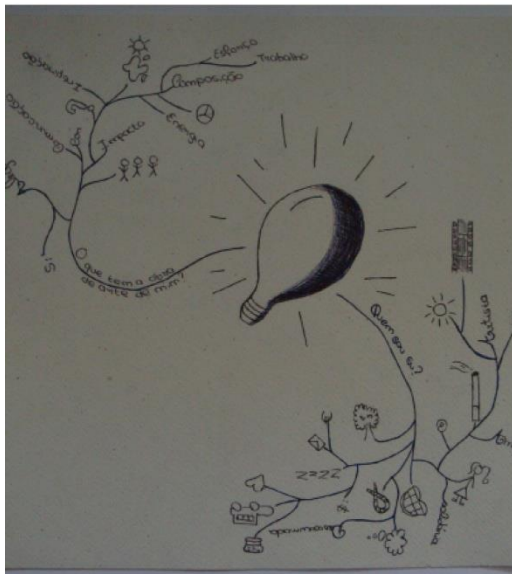
20. Ambos, porque boas ideias a mim aparecem poucas e complementar isso com um desenho que me deixe orgulhoso para dizer que gostei isso deixa-me feliz. Mas a felicidade aparece com o bom desenho, porque posso mostrar enquanto a ideia não posso mostrar e não tem o mesmo impacto. É importante para mim saber que consigo transportar para o papel, ao nível do desenho, aquilo que vai na minha cabeça.

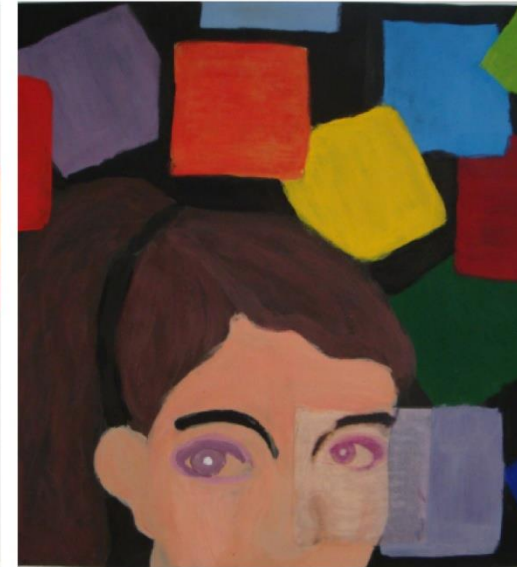
21. Sim, aconteceu-me isso no dia quando estava a finalizar o trabalho, acho que foi por todo o contexto, o lado da tragédia, ser noite, ver o quadro a surgir...

22. Nunca fui muito bom a desenhar mas sempre gostei de trabalhar com imagens no computador, e de fotografia. Foi mesmo por isso, porque gosto de trabalhar com multimédia. Não estou nada arrependido, antes pelo contrário, estou no sítio certo. É tão bom ver a evolução que eu fiz, e isso não se nota, porque tive o azar, ou sorte não sei, de ter uma turma fantástica a desenho. Mas eu sei que a minha evolução é notável! A minha aprendizagem foi praticamente toda feita na escola, e essa evolução surgiu mesmo com o 11º ano.

23. Gosto. Fiquei muito admirado com a minha própria evolução, e com a minha aprendizagem. Talvez porque em desenho é a disciplina onde se estabelece maior comunicação entre todos.

24. Gostei, sem dúvida! E penso muitas vezes no 11º ano, foi uma lufada de ar fresco. A recordação é de um tempo bom e isso dá-me ânimo para tentar melhorar ainda mais.







Aluno 5

