

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

ANIMAÇÃO STOPMOTION E PIXILAÇÃO

Para uma experimentação criativa e funcional em Tecnologias da Imagem

Inês Aleixo de Sousa Leiria

Mestrado em Ensino das Artes Visuais

Lisboa - 2012



UNIVERSIDADE DE LISBOA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

ANIMAÇÃO STOPMOTION E PIXILAÇÃO

Para uma experimentação criativa e funcional em Tecnologias da Imagem

Inês Aleixo de Sousa Leiria

Orientador: Professor Doutor João Paulo Queiroz

Mestrado em Ensino das Artes Visuais

Lisboa – 2012

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Resumo

Autor: Inês Aleixo de Sousa Leiria

A presente investigação consiste numa proposta de desenvolvimento curricular de uma unidade de trabalho, destinada a um grupo do 3º ciclo e integrada no âmbito da disciplina de Educação Visual. Surge da necessidade de refletir sobre a importância atribuída ao cinema na Educação Artística do ensino básico português.

Na nossa proposta procurámos fazer confluir três premissas com o objetivo de tornar o estudo pertinente, justificado, e sustentado pelo contexto e enquadramento institucional: as competências essenciais da Educação Visual, a integração das TIC nas práticas artísticas, e a valorização das imagens em movimento enquanto meio expressivo visual. A metodologia utilizada apresenta uma estrutura reticular que gira em torno da realização de um filme de animação e inclui outras atividades complementares, procurando diversificar as experiências de aprendizagem através de uma incidência equilibrada sobre os três eixos fundamentais do currículo da Educação Artística.

Palavras-chave: animação, cinema, desenvolvimento curricular, educação visual, ensino básico, literacia visual, tecnologias da imagem

Supervised Teaching Practice Report

Abstract

Author: Inês Aleixo de Sousa Leiria

The present investigation consists in a proposition aimed at the curricular development of one work unit, intended for a 3rd Cycle group and integrated within the ambit of the discipline of Visual Education. It emerges out of the necessity of reflecting over the importance conferred to cinema in Portuguese Artistic Education, during basic education.

In our proposition we sought to conjoin three premises concerning the objective of rendering the study pertinent, justified, and sustained by institutional framing and context: the essential competences of Visual Education, CITs' integration into artistic practice, and the valorization of the moving image as a means of visual expression. The methodology employed presents a reticular structure based around the realization of an animated film and also includes different complimentary activities, seeking to diversify the learning experiences through a balanced incidence over the three fundamental axes of the curriculum for Artistic Education.

Keywords: animation, basic education, cinema, curricular development, image technologies, visual education, visual literacy

ÍNDICE

1	INTRODUÇÃO	1
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	4
2.1	Enquadramento teórico.....	5
2.1.1	Sobre o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).....	5
2.1.2	Competências essenciais da Educação Artística	6
2.1.3	Competências específicas da Educação Visual (EV), suas sugestões metodológicas e de desenvolvimento curricular.....	8
2.1.4	O Programa de Educação Visual e a Planificação do Professor.....	9
2.1.5	Sobre a Animação: sua evolução e técnicas	11
2.1.6	O lugar da Animação hoje	15
2.2	Pertinência deste estudo.....	17
2.2.1	Recomendações do CNEB: As Tecnologias da Imagem na Educação Visual.....	17
2.2.2	Para uma literacia visual: Recepção e produção de imagens nos novos meios tecnológicos.....	22
2.2.3	A Animação como campo de trabalho que utiliza Tecnologias da Imagem.....	27
3	ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	32
3.1	Caracterização do estabelecimento de ensino	32
3.1.1	Histórico	33
3.1.2	Estrutura Física e Tipologia.....	34
3.1.3	Inserção social, cultural e económica.....	36
3.1.4	Cultura de escola	37
3.1.5	Caracterização da Comunidade Escolar	38
3.1.6	Projeto Educativo da Escola.....	38
3.2	Âmbito da unidade curricular lecionada.....	39
3.3	Perfil da turma	40
3.3.1	Caracterização geral	41
3.3.2	Caracterização sociocultural.....	41
3.3.3	Gostos e interesses específicos	43
3.3.4	Motivação escolar.....	43
3.3.5	Alunos ao abrigo do Dec. - Lei 3/2008	44
3.3.6	Relação dos alunos com as Artes Visuais	45

4	METODOLOGIA.....	49
4.1	Projeto estruturado em rede.....	50
4.2	Outras opções didáticas.....	53
4.2.1	Trabalho coletivo e trabalho individual.....	53
4.2.2	Escolha do tema.....	53
4.3	Recursos didáticos.....	54
4.3.1	Pesquisa e seleção de animações para visionamento em sala.....	54
4.3.2	Acesso à internet.....	55
4.3.3	Computador.....	55
4.3.4	Projetor.....	55
4.3.5	Apresentação PowerPoint com os conteúdos.....	56
4.3.6	Fichas de trabalho.....	56
4.3.7	Máquina fotográfica digital.....	57
4.3.8	Tripé e foco de iluminação portátil.....	58
4.4	Planificação da unidade curricular.....	58
4.5	Critérios de avaliação.....	58
5	RESULTADOS.....	62
5.1	Descrição das aulas leccionadas.....	63
5.2	Leitura dos resultados.....	93
5.2.1	Relação dos resultados com a planificação prevista.....	93
5.2.2	Sobre os recursos didáticos.....	96
5.2.3	Sobre técnicas e tipos de narrativas.....	97
6	CONCLUSÃO.....	100
6.1	Interpretação dos resultados obtidos com esta proposta.....	101
6.1.1	Integrar aprendizagens anteriores nas resoluções do momento.....	101
6.1.2	Fruição e sentido crítico.....	101
6.1.3	Intuição e criação visual.....	102
6.1.4	Utensílios digitais e plasticidade.....	103
6.1.5	Contratempos.....	103
6.1.6	Oportunidades diversificadas de expressão e oportunidades de sucesso para todos.....	106
6.1.7	Dinâmicas de trabalho e participação ativa.....	106
6.2	Perspetivas de intervenção futura.....	108
6.2.1	Re-Reajustamento do programa e valorização das artes cinematográficas no CNEB.....	108
6.2.2	Perscrutar as práticas e organizar o futuro das TI nas Artes Visuais.....	109
6.2.3	Sobre o papel do professor. E do professor de Artes Visuais.....	110

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
APÊNDICES	117
Apêndice I.....	118
Apêndice II	123
Apêndice III.....	127
Apêndice IV.....	137
Apêndice V.....	142
Apêndice VI.....	145
Apêndice VII	151
Apêndice VIII.....	159
Apêndice IX.....	161
Apêndice X.....	162
Apêndice XI.....	164
Apêndice XII	167
ANEXOS.....	168
Anexo 1.....	169

Lista de Quadros

QUADRO 1 – NÚMERO DE ALUNOS POR CICLO DE ESTUDO NO ANO LETIVO DE 2010/2011.	38
QUADRO 2 – ASSOCIAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO A SIGLAS PARA REFERENCIA NESTE RELATÓRIO.	66
QUADRO 3 – TABELA AUXILIAR PARA UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS TEMPOS LETIVOS PREVISTOS E OS TEMPOS LETIVOS.	94
QUADRO 4 – TABELA AUXILIAR PARA UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS TRABALHOS PROPOSTOS E O CUMPRIMENTO DOS MESMOS PELOS ALUNOS (AVALIAÇÃO CRITERIAL).	95
QUADRO 5 – TABELA AUXILIAR PARA UMA LEITURA SOBRE OS RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS POR CADA GRUPO NA REALIZAÇÃO DO EXERCÍCIO CENTRAL.	97
QUADRO 6 – TABELA AUXILIAR PARA UMA LEITURA SOBRE AS TÉCNICAS E TIPOS DE NARRATIVAS UTILIZADAS POR CADA GRUPO NA REALIZAÇÃO DO EXERCÍCIO CENTRAL.	98

Lista de Figuras

FIGURA 1 – EXTERIOR DA ESCOLA: VISTA DO PRÉDIO ONDE SE INSERE E DOS PRÉDIOS ADJACENTES.	34
FIGURA 2 - VISTA PARCIAL DO CENTRO DE RECURSOS.	34
FIGURA 3 - CORREDOR DO PRIMEIRO PISO.	35
FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO DA TURMA A REALIZAR UM TESTE (DIÁRIO GRÁFICO DA MESTRANDA).	40
FIGURA 5 – MAPEAMENTO DA UNIDADE CURRICULAR ESTRUTURADA EM REDE E EM TORNO DOS TRÊS EIXOS <i>PRODUÇÃO-CRIAÇÃO, REFLEXÃO-INTERPRETAÇÃO, FRUIÇÃO-CONTEMPLAÇÃO.</i>	51
FIGURA 6 – ESQUEMA RADIAL DA UNIDADE CURRICULAR: APROXIMAÇÃO DAS DIFERENTES ATIVIDADES E EXERCÍCIOS COMPLEMENTARES COM O EXERCÍCIO PRINCIPAL.	52
FIGURA 7 – SALA DE EDUCAÇÃO VISUAL.	62
FIGURA 8 – ESBOÇOS DE ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS.	70
FIGURA 9 – SELEÇÃO DE FOTOGRAMAS DO FILME DO GRUPO P4.	72
FIGURA 10 – SELEÇÃO DE FOTOGRAMAS DO FILME DO GRUPO P3.	74
FIGURA 11 – SELEÇÃO DE FOTOGRAMAS DO FILME DO GRUPO P9.	77
FIGURA 12 – SELEÇÃO DE FOTOGRAMAS DO FILME DO GRUPO P5.	79
FIGURA 13 – SELEÇÃO DE FOTOGRAMAS DO FILME DO GRUPO P10.	80
FIGURA 14 – SELEÇÃO DE FOTOGRAMAS DO FILME DO GRUPO P1.	82
FIGURA 15 – SELEÇÃO DE FOTOGRAMAS DO FILME DO GRUPO P2.	84
FIGURA 16 – SELEÇÃO DE FOTOGRAMAS DO FILME DO GRUPO P7.	89
FIGURA 17 – SELEÇÃO DE FOTOGRAMAS DO FILME DO GRUPO P6.	91
FIGURA 18 – SELEÇÃO DE FOTOGRAMAS DO FILME DO GRUPO P8.	93

Siglas e abreviaturas

2D	Duas dimensões
3D	Três dimensões
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
DGIDC	Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Portugal
DVD	<i>Digital Versatile Disc</i> (Disco Digital Versátil)
EB	Ensino Básico
EMC	Externato Machado Castro
EV	Educação Visual
INDEP	Indústrias Nacionais de Defesa, E.P
ME	Ministério da Educação, Portugal
PETROGAL	Empresa Portuguesa de Petróleo, SA
PTE	Plano Tecnológico da Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)
URL	<i>Uniform Resource Locator</i> (Localizador Padrão de Recursos)

Há uma rotação irreparável do teu corpo
irreparável quer dizer que já não a podes parar
irreparável é alumbrada a alegria
o ar fugindo todo o mar subindo até ocupar
todo o campo do céu e
contudo
pudesses respirar o ar irrespirável.
Contra todas as evidências em contrário, a alegria.

Manuel Gusmão, Teatros do Tempo.

Aos meus professores.

Agradecimentos

Começaria por agradecer ao meu estimado orientador, o Prof. João Paulo Queiroz, pelo precioso apoio à elaboração deste trabalho.

Ao meu maior esteio, a minha mãe, a Alice, uma pessoa extraordinária e fonte ilimitada de sabedoria, sensatez e apoio incondicional.

E ao Francisco, pela força e motivação num percurso lado a lado.

1 Introdução

A realização do presente relatório inseriu-se no âmbito da disciplina de Introdução à Prática Profissional IV, sendo esta a única componente curricular do quarto e último semestre do Mestrado em Ensino das Artes Visuais. Constitui-se como um fim de ciclo na formação inicial do professor, composta por formação na área de especialidade e de nível educacional geral e didático. Todavia, inclui-se num percurso de formação que se deseja contínuo.

Este trabalho final assume-se como uma investigação de desenvolvimento curricular de uma unidade de trabalho e, como veremos, desenrolou-se ao longo de etapas que se traduzem nos capítulos que compõem este relatório.

Este percurso de construção do projeto de investigação inicia-se a partir de um centro nevralgico que é a própria experiência e vivência pessoal da pessoa que idealiza a investigação. Não ignoramos que as nossas questões iniciais relacionam-se com secções da nossa experiência pessoal e profissional, já que elas enformam o nosso olhar e determinam o modo particular como captamos e apreendemos aquilo que nos rodeia.

Quando terminámos a licenciatura em Artes Plásticas – que não possuía uma vertente pedagógica – e não encontramos colocação no ensino, encaminhámo-nos na direção de dois interesses pessoais: a fotografia e o cinema. A primeira esteve presente ao longo da formação académica e manteve-se na prática artística, enquanto que o cinema, um escape desde sempre, coadjuvado pela frequência de salas de exibição emblemáticas no meio circundante à área em que residíamos (cinemas King, Quarteto e Londres). Foi por tal que quisemos então ir trabalhar para uma cooperativa de atividades culturais, a Curtas Metragens CRL, mais especificamente para a “Solar - Galeria de Arte Cinemática”, colaborando ainda com outras atividades da cooperativa, nomeadamente o “Curtas Vila do Conde, Festival Internacional de Cinema” e a “Agência da Curta-metragem” um organismo de apoio à divulgação das criações nacionais em curta-metragem. Esse período foi fundamental para uma consciencialização sólida sobre a importância do cinema na formação cultural dos indivíduos, e das experiências em animação como um excelente mediador disseminar essa riqueza nas classes mais jovens.

Desde que iniciámos esta formação em ensino que nos foi motivada a necessidade de desenvolver a nossa capacidade reflexiva e crítica, com o objetivo de contribuir para uma

formação profissional de responsabilidade, de autonomia, e de concertação ética. E foi refletindo sobre o nosso próprio percurso que constatámos que as nossas aprendizagens - que consideramos tão significativas - através do cinema, haviam decorrido sempre fora do contexto escolar. Portanto, dessa experiência concreta e da nossa própria personalidade surgiram as pistas de questionamento e de pesquisa que mobilizámos para este projeto de investigação:

- Qual a importância dada às aprendizagens em Tecnologias da Imagem (especificamente ao cinema) nas diretrizes do currículo nacional, nomeadamente nas competências específicas da Educação Visual?
- Existe margem de manobra do referencial (o currículo) para inserir esses conteúdos na organização dos programas e qual a importância de fazê-lo?
- Como se podem organizar estes conteúdos com as outras áreas de expressão artística visual?

O trabalho de pesquisa em busca de respostas a estas inquietações apresenta-se sintetizado no capítulo com que iniciamos este relatório e que consiste na *Revisão de literatura*. Dada a natureza das questões que presidem o projeto pedagógico compreende-se como os documentos ministeriais seriam a pedra-de-toque da fundamentação teórica, pelo que tornou-se fundamental realizar uma análise à lupa das orientações curriculares para o ensino das artes visuais, concretamente para o 3º ciclo e no território das tecnologias da imagem.

Ao verificarmos que não só essas diretrizes existem como possuem a mesma importância que as experiências de aprendizagem nos meios de expressão mais tradicionais, lançou-se a semente para o nosso projeto investigacional (e conseqüente desenvolvimento curricular). Desvelámos então a nossa hipótese de fundo:

- Poderemos desenvolver uma unidade de trabalho em Animação que permita uma exploração teórico-prática da imagem em movimento ajustada às competências visadas nos conteúdos curriculares da Educação Visual e adequada ao perfil do grupo com que iremos trabalhar?

Ao colocarmos uma hipótese entramos num ciclo contínuo de mergulhar e emergir na fundamentação, e onde se geram as próprias justificações e razão de ser da nossa proposta didática, ou seja, a pertinência do nosso estudo.

No terceiro capítulo, *Enquadramento da prática de ensino supervisionada*, caracterizamos o contexto e grupo específicos com que trabalhamos. Esta caracterização começou a traçar-se durante o 3º semestre e possibilitou definir um perfil, absolutamente necessário ao desenho das estratégias de implementação.

No capítulo da *Metodologia* apresentamos essas estratégias de implementação, que acreditámos ser adequadas ao contexto e perfil definidos. A nossa metodologia estrutura-se em torno de uma matriz conceptual, a ideia de rede, cristaliza-se numa ferramenta síntese do trabalho do professor, a planificação, e contempla um elemento chave do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação.

No capítulo dos *Resultados* procura-se primeiro descrever as sessões de trabalho em campo e, de seguida, uma análise comparativa de apontamento objetivo sobre as discrepâncias entre aquilo a que nos propusemos e os resultados reais que obtivemos.

As implicações dessa análise comparativa encontram-se no capítulo *Conclusão*. Dado o tipo de investigação subjacente a esta proposta curricular, não procurámos obter generalizações nos resultados mas antes conhecer em profundidade o caso particular com que trabalhamos. Esta análise reflexiva e crítica sobre os resultados terá a ênfase nas dimensões interpretativas e, por tal, subjetivas sobre aquela instância específica que consiste num sistema interligado. Contudo, esta prática de ensino sugeriu-nos algumas perspectivas de intervenção futura mais abrangentes que não quisemos deixar de partilhar nestas nossas notas conclusivas.

Em suma, a unidade a leccionar deveria ser fruto de um desenvolvimento curricular justificado, pertinente e sustentado pelo contexto e enquadramento institucional. Este processo decorreu ao longo de etapas que tomaram corpo nos diversos capítulos que compõem o relatório que aqui apresentamos.

Estamos perante um *antes*, que decorre no plano da projeção de ideias e expectativas; e um *depois*, que pertence à esfera dos acontecimentos reais. É do confronto interpretativo entre estas duas instâncias que surgem alguns indícios conclusivos que, não obstante particulares e não generalizáveis, podem abrir trilhos para futuras investigações.

2 Revisão de literatura

NOTA INTRODUTÓRIA

Optámos por organizar esta revisão de literatura em dois blocos designados por *Enquadramento teórico e Pertinência do estudo*.

No primeiro bloco elaboramos o enquadramento teórico da prática de ensino supervisionada e que consiste no resultado da pesquisa e sintetização de um conjunto de informação fiável existente sobre os diversos assuntos que confluem neste projeto – um projeto fundado na elaboração de uma proposta de ensino de uma unidade didática e sua conseqüente concretização. Assim, iniciamo-la com um foco sobre a documentação institucional e que estrutura o sistema educativo português para clarificar em que consiste o conceito central de *Currículo* já que ele enquadra toda a nossa atividade docente. Complementarmente, incidimos nas tão mencionadas noções de *Competências Essenciais do Ensino Artístico* e de *Competências Específicas da Educação Visual* que derivam do currículo. É absolutamente fundamental que as práticas de ensino cumpram e procurem efetivamente colocar em ação essas orientações já que elas posicionam-nos, enquanto profissionais, a *remar* num mesmo sentido e a objetivar os esforços num sucesso comum. De seguida clarificam-se quais os parâmetros de orientação docente presentes no programa da disciplina de Educação Visual e quais as margens de manobra do trabalho de planificação do professor daquela disciplina, uma vez que é nesta margem de tolerância que o professor trabalha a projetar as intenções orientadas para cada contexto específico.

Também não podíamos deixar de definir, de um modo relativamente generalista mas acurado, sobre a natureza da Animação tendo já em conta as especificidades da nossa proposta didática. Para tal consideramos a evolução histórica e técnica da imagem em movimento, e acrescentamos ainda uma breve reflexão sobre o lugar que esta ocupa na contemporaneidade.

O segundo bloco desta revisão de literatura aborda, tal como já foi referido, a pertinência do estudo. Para tal, colocamos em diálogo o ensino da Animação com o ensino das Tecnologias da Imagem no 3º ciclo do Ensino Básico, sendo que ao distinguirmos os pontos

de contato entre cada um destes temas estamos a desvelar a própria pertinência da nossa proposta didática.

2.1 Enquadramento teórico

2.1.1 Sobre o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)

A noção de currículo é complexa uma vez que admite várias interpretações. Não obstante essa problemática não constitui objeto de estudo no presente relatório – até porque ela possui atualmente um campo de estudo próprio dentro das Ciências da Educação – não deixa de ser pertinente sublinhar que o currículo é culturalmente construído. A sua conceptualização e efetivação prática no terreno educativo tem mantido algumas características que persistiram ao longo da História, mas identificam-se claramente pontos de inflexão no seu percurso, acompanhando as transformações do País, da União Europeia, do mundo. O processo é contínuo e as modificações são graduais. O currículo enquanto documento legislativo ratifica tendências já confirmadas e firma estratégias de combate às necessidades em determinado contexto e tempo:

É um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança. Contudo, (...) refere-se sempre ao conjunto das aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver.¹

O bom sucesso da implementação destas aprendizagens consideradas necessárias requer que o currículo seja claro nos objetivos a alcançar e relativamente estável. Além disso, as suas premissas não pretendem descuidar a diversidade do espectro social e contextos existentes em que ele será implementado. Por tal, os formatos prescritivos e rígidos do currículo têm vindo a perder algum terreno em detrimento da necessidade de adequação às diversas conjunturas. Portanto, se a efetivação prática do currículo deve seguir linhas estruturantes de resposta a necessidades comuns, ela também deve considerar as posteriores

¹ M^o do Céu Roldão. Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas, p. 43.

especificidades científico-disciplinares, sociais, culturais, etc., e a análise desse contexto deve ser feita no terreno por equipas adequadas.

*Este conjunto de aprendizagens não resulta de uma soma de partes. O que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora. Sendo cada vez menos prescritivo e crescentemente reconstutivo, o currículo funciona todavia como o marco de referência teórico comum a um certo conjunto de situações.*²

Assim, no CNEB discriminam-se as Competências Essenciais, que, no seu fundamental, têm em vista a formação global do Homem. São competências consideradas indispensáveis a atingir na escolaridade mínima.

Complementarmente, também germinam do CNBE as *Competências Específicas* para cada área disciplinar, que definem e preveem os “campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem”³. Estes são os designados *Programas*: dão cumprimento ao currículo, são seus “instrumentos”⁴. Podem (e devem) ser modeláveis pelo professor, para que alcancem os objetivos de aprendizagem pretendidos para determinado contexto.

2.1.2 Competências essenciais da Educação Artística

Encontramos no CNEB uma noção clara e indiscutível de que a Expressão Artística constitui uma dimensão essencial do Homem, e por tal, a Educação Artística é considerada componente obrigatória em todos os anos de escolaridade Ensino Básico. Relativamente à distribuição curricular das diversas áreas artísticas, destaca-se a especial preponderância da Educação Visual.⁵

² M^a do Céu Roldão. “Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas”, p. 43.

³ *Idem*, p. 44-45.

⁴ *Idem, ibid.*

⁵ Presentemente a educação artística desenvolve-se ao longo de todo o ensino básico em quatro áreas de expressão artística: plástica e educação visual, educação musical, dramática/teatro, físico-motora/dança. No primeiro ciclo as quatro áreas são trabalhadas de forma integrada; no segundo ciclo aprofundam-se as áreas de educação musical e educação visual (associada à tecnológica); no terceiro ciclo mantem-se a educação visual

No CNEB consideram-se as artes como “formas de saber”⁶, de articulação das dimensões imaginação, razão e emoção. Afirma-se que propiciam ao aluno a participação ativa em desafios coletivos e pessoais e, por tal, constituem territórios de oportunidade no que concerne à construção consciencializada da identidade social e individual do mesmo:

*As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. (...) A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.*⁷

No que diz respeito a uma concepção mais holística do Homem, que a Lei de Bases do Sistema Educativo defende, alguns dos contributos mais significativos das aprendizagens no campo artístico encontram-se na promoção direta do desenvolvimento da criatividade, espírito crítico assim como sensibilidade estética do aluno⁸. Mas o discurso e práticas artísticas são também óptimas ferramentas para se pensar e compreender os contextos em que se inserem, o que reporta às identidades sociais, do próprio e de outras: propiciam o entendimento de culturas diferentes, a aceitação da multiculturalidade, a socialização e a solidariedade.

Refere-se igualmente a importância da educação artística como crucial para promover uma literacia em artes, cujas metas ideológicas definem-se através de quatro objetivos de aprendizagem interdependentes e essenciais: saber comunicar e interpretar utilizando linguagens artísticas, saber utilizar linguagens próprias, saber compreender as artes em contexto e saber desenvolver a criatividade.

Ir no encalço de tais finalidades nunca constituirá uma ação que se finde ou dê por completa, como aliás se clarifica no próprio documento legislativo. Ali define-se o desenvolvimento da literacia artística como fazendo parte de “um processo sempre inacabado de aprendizagens e participação que contribui para o desenvolvimento das comunidades e culturas, num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante.”⁹. O reconhecimento das artes como “uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da

como disciplina obrigatória e introduz-se outra área artística opcional, de carácter obrigatório (designada oferta de escola).

⁶ ME. CNEB – Competências Essenciais, p. 149.

⁷ *Idem, ibid.*

⁸ LBSE, Artº 7, alínea a).

⁹ ME. CNEB – Competências Essenciais, p. 151

vida”¹⁰ sublinha a tangência com uma das principais recomendações da UE: a promoção significativa de práticas de *lifelong and lifewide learning*¹¹.

2.1.3 Competências específicas da Educação Visual (EV), suas sugestões metodológicas e de desenvolvimento curricular.

O CNEB afirma que as competências específicas que o aluno deve adquirir nas Artes Visuais articulam-se em torno de três eixos estruturantes e portanto, incontornáveis: *fruição-contemplação, produção-criação, reflexão-interpretação*.

Para a operacionalização e interligação destas três dimensões das Artes Visuais, sugere-se uma metodologia que consiste em separar as competências específicas em dois domínios: a *comunicação visual* e os elementos da *forma*.

Sobre a ordem com que o professor deve fazer a abordagem aos conteúdos – a metodologia a utilizar - para que os alunos alcancem as ditas competências, o currículo nacional é claro:

*“os diferentes conteúdos (...) não pressupõem uma abordagem sequencial. O facto das competências específicas enunciadas neste documento se encontrarem organizadas de acordo com uma determinada estrutura não significa que essa ordem seja um critério a seguir sistematicamente.”*¹²

Mas também se refere que qualquer metodologia deve considerar uma gestão do processo de ensino-aprendizagem pelo professor em colaboração com os diferentes âmbitos

¹⁰ ME. CNEB – Competências Essenciais, p. 149.

¹¹ Em português utiliza-se o termo *Aprendizagem ao longo da vida* (correspondendo ao termo *Lifelong learning*). Mas tem-se generalizado ultimamente a expressão em inglês *Lifewide learning*, utilizada como complemento da anterior, tornando-se em *Lifelong and lifewide learning*. Este complemento veio enriquecer o conceito inicial que colocava a ênfase no tempo, ou seja, na aprendizagem no curso da vida de forma contínua ou periódica. A dimensão *wide* evoca uma noção mais rica sobre aprender e ensinar, considerando a complementariedade entre as aprendizagens formal, não-formal e informal, sublinhando a amplitude dessas aprendizagens que podem tomar lugar em todo o espectro das nossas vidas. *Lifewide learning* faz-nos também considerar que ensino e aprendizagem são eles próprios papéis e atividades intermutáveis em diferentes situações.

¹² *Idem*, p. 161.

de decisão (nomeadamente conselhos pedagógicos, de docentes, de departamento, de turma, etc.).

Para finalizar, alerta-se para que os meios de expressão plástica sejam diversificados e implementados nos três ciclos do ensino básico, sublinhando aquelas que são consideradas as três áreas dominantes: “o desenho, as explorações plásticas bidimensionais e tridimensionais e as tecnologias da imagem”¹³.

2.1.4 O Programa de Educação Visual e a Planificação do Professor

Dependendo dos contextos em que se insere a prática profissional e os objetivos de aprendizagem visados será conveniente que se utilizem estratégias adequadas para atingir tais objetivos. Por esse motivo o programa da disciplina não consiste numa ordem de trabalhos rígida mas antes uma base de trabalho ajustável às necessidades. É necessário que exista esta margem de flexibilização do referencial - uma peça moderadamente elástica - para que não se apresente como um modelo monolítico mas que se mantenha simultaneamente indissociável do corpo teórico que lhe deu origem: o currículo nacional.

O papel ativo do professor na organização desse referencial (o programa da disciplina), que se apresenta moderadamente flexível, acentua-se no caso da EV. Trata-se de um documento no qual se discriminam as competências específicas que devem ser adquiridas em cada ciclo de estudo mas o mesmo não acontece para cada ano escolar, ou seja, o programa apresenta as aprendizagens ao nível do 7º, 8º e 9º ano¹⁴ como um todo. Assim, ao professor desta disciplina são apresentadas algumas sugestões metodológicas de desenvolvimento curricular decididas a nível nacional, mas ele torna-se responsável por tomar

¹³ ME. CNEB – Competências Essenciais, p. 162.

¹⁴ Complementarmente existe um documento intitulado “Ajustamento do programa de Educação Visual - 3º ciclo”, do qual falaremos mais adiante, criado por um grupo de trabalho externo mas em articulação com o Departamento de Educação Básica, e que teve como objetivo “propor a melhor adequação ao atual programa” (p.2). Ali definem-se com maior clareza os “Resultados pretendidos” para cada ano de escolaridade. Ou seja, este documento acrescenta ao programa de Educação Visual no 3º ciclo uma proposta de abordagem sequencial justificada pela experiência de prática letiva e ainda procura ter em conta o desenvolvimento cognitivo dos jovens bastante distinto, por exemplo, entre os alunos que frequentam o 7º e os do 9º ano.

decisões de ajuste frente aos diferentes contextos que se lhe deparam ao longo do percurso. É nisso que consiste a gestão flexível do currículo, é nisso que consiste planificar.

Portanto, a atividade de planificar define-se como um trabalho reflexivo de operacionalização entre teoria e prática, a partir de conhecimentos científicos e educativos entendidos como ferramentas essenciais para organizar estratégias de alcance das metas desejadas, em condições específicas de espaço, tempo e grupo social.

Essas estratégias são firmadas no início do ano pelo professor, preferencialmente após contactar com o seu grupo disciplinar, com a coordenação pedagógica, conhecendo a turma e elaborando uma ficha diagnóstica. No entanto, definir as táticas passa por colocarmo-nos na posição do outro, do aluno e do grupo, tentando compreender as suas características cognitivas, afetivas, a envolvência cultural e social. Urge traçar esse perfil e avaliar como se pode dar o “encaixe” da melhor forma possível, adaptando: o objetivo é que as aprendizagens ocorram de modo significativo, ou seja, que façam sentido para quem as adquire e as incorpora.

Mas a planificação inicial, feita pelo professor, pode ao longo do ano letivo falhar no cumprimento dos objetivos fixados e os resultados ficarem aquém do previsto. Se o objetivo máximo do ensino é o bom sucesso das aprendizagens, então a planificação deve ser encarada como uma orientação a seguir mas passível de se adaptar às circunstâncias, por vezes imprevistas, do quotidiano e no terreno. Ou seja, a planificação não é uma estrutura fixa da qual o professor é fiel servil, mas espera-se que o professor implemente as necessárias adaptações fundamentadas nos dados recolhidos. Esta expectativa sobre as condições em que o professor planifica, cumpre e reorganiza a sua planificação remetem claramente para as ideias de John Dewey que atribuem grande importância à “reflexão sobre as práticas”, considerada como um compromisso abrangente, de enorme valor ético-profissional e que tem sido desde então estudado e desenvolvido por diversos outros autores, tais como Zeichner, Fosnot, Schon, Jaworski, Alarcão, Serrazina, entre outros.

É neste contínuo balanço analítico entre o planificado, os objetivos a alcançar e o efetivo alcance das metas de aprendizagem que as estratégias de avaliação podem surgir como barómetros complementares das ações educativas: os elementos de avaliação devem possuir uma dimensão formativa e sumativa, que vise por um lado apoiar os alunos no processo de aprendizagem e, por outro lado, verificar se os resultados foram alcançados, de que modo (indicadores) e com que qualidade (critérios).

2.1.5 Sobre a Animação: sua evolução e técnicas

A pré-história do cinema é uma saga de mudança contínua e de desenvolvimento, mas há três elementos que são constantes: a luz, a imagem e o ecrã¹⁵

Durante séculos as pessoas souberam que a aparência das coisas altera-se quando observadas através de lentes e espelhos. O interesse na óptica fez produzir, entre outros, telescópios, microscópios, ou lanternas mágicas a partir do séc. XVIII.

No séc. XIX descobre-se o fenómeno da “persistência da visão” ou “persistência retiniana”¹⁶, dando origem a toda uma geração de engenhocas, designados por Brinquedos Ópticos, que aproveitavam esse fenómeno (seja cerebral, retiniano ou misto) para criar a ilusão de movimento a partir de imagens estáticas. No fundamental consistiam em objetos que faziam uso de pequenos mecanismos que conseguiam alternar rapidamente uma sequência de imagens estáticas. Inicialmente essas imagens eram desenhos (tal é o caso dos Taumatrópio, Fenaquistiscópio, Zootrópio, Praxinoscópio, Teatro Óptico) que foram posteriormente

¹⁵ Neva Cerantola e Teresa Parreira “Viagem às origens do cinema”, p.6.

¹⁶ O princípio do fenómeno já havia sido reconhecido por Euclides e Newton. Mas foi em 1829 que se deu a sua demonstração e teorização pelo físico e matemático belga Joseph Plateau (1801-1883). Consiste no facto de sempre que visualizamos uma imagem esta ficar gravada na retina durante aproximadamente vinte e cinco avos de segundo. Atualmente não há consenso sobre a “persistência retiniana” ser o verdadeiro ou o único fundamento da percepção de movimento na imagem animada. Com o avanço das neurociências e da psicologia passou-se a mencionar um outro processo que se gera a nível cerebral, o “efeito phi”, definido em 1912 pelo psicólogo checo Max Wertheimer (1880-1943), um dos três fundadores da Gestalt. Tem sido defendido como mais relevante para a leitura do movimento que o fenómeno da persistência retiniana: segundo o “efeito phi” o cérebro interpreta automaticamente as mudanças de forma ou posição, em duas ou mais imagens rapidamente alternadas, como sinais de movimento, devido à forma como os campos receptores das células da retina e das várias áreas do nosso córtex visual integram a informação visual para detectar movimentos e determinar a sua direção. Segundo esta teoria não importa tanto a velocidade de substituição das imagens até porque com bem menos do que 10 imagens por segundo, a impressão de movimento pode ser conseguida. Um bom exemplo para visualizar esta teoria são os painéis eletrónicos feitos de lâmpadas que se acendem e apagam, dando a impressão de movimento de letras e símbolos compostas por elas. A impressão causada por estes painéis não dependeria de uma possível “persistência retiniana” mas de uma mudança súbita de posição das lâmpadas acesas, interpretadas como um deslocamento pelo nosso cérebro.

substituídos por fotografias (caso do Kinetoscópio, Mutoscópio e Kinora)¹⁷, antecedendo a invenção do cinema¹⁸.

A partir da descoberta do princípio cinematográfico o desafio passou a ser o desenvolvimento daqueles mecanismos no sentido de apresentarem sequências de imagens cada vez mais longas e complexas (no tipo de movimentos, na interação de diversos elementos, etc.). Cada nova invenção era ferozmente publicitada para que os consumidores a integrassem nos serões em família. Claro que hoje vivemos rodeados por uma sobrecarga de imagens e proliferação de ecrãs - uma contemporaneidade pensada e curiosamente denominada por Gilles Lipovetsky e Jean Serroy de ecrã global¹⁹ - pelo que torna-se difícil recapturar o impacto visual destes Brinquedos Ópticos durante o seu apogeu. Contudo, parte da singularidade que os popularizou perdura hoje pois neles confluem conhecimento científico, simplicidade na concepção e um carácter lúdico. Também são estas características que fazem com que possuam bom potencial para serem explorados em contextos educativos.

Os Brinquedos Ópticos são importantes precursores do cinema e da animação. Um autor de animação (o animador) utiliza o mesmo princípio mas expande a ação temporal da animação: cria cada um dos fotogramas do filme trabalhando “imagem a imagem” (“fotograma a fotograma” ou “quadro a quadro” são outras designações possíveis). Essas imagens serão posteriormente fotografadas ou digitalizadas e colocadas num meio que as permita correr (e/ou projetar) ao ritmo de 24 imagens por segundo (no caso do filme) ou 25 imagens por segundo (no caso do vídeo). Gera-se assim a ilusão de que os desenhos/objetos se movimentam.

Isto significa que para se produzir um filme de animação com 3 minutos serão necessárias 4320 imagens, o que significa que falamos de um processo moroso e bastante técnico. Todavia não é necessário que todas essas imagens sejam diferentes – na verdade podemos repetir fotogramas sem que a percepção de movimento seja prejudicada. Aliás, uma peça de animação nem tem que almejar a perfeição técnica: como em qualquer campo artístico tudo dependerá do objetivo do criador. Em qualquer dos casos, os projetos em animação requerem persistência e implicam método e excelente planificação.

¹⁷ Ver Apêndice I.

¹⁸ É curioso como o fundamento técnico do filme foi descoberto antes da fotografia ter o seu desafio técnico fundamental resolvido, ou seja, a possibilidade de fixar um reflexo do real numa superfície. Assim, o cinema teve de esperar pela invenção da fotografia para que se pudesse desenvolver e chegar à sua forma mais popular.

¹⁹ Gilles Lipovetsky e Jean Serroy “O Ecrã Global. Cultura mediática e cinema na era hipermoderna”.

As imagens que compõem as animações podem apresentar-se em 2D (a expressão está confinada à área bidimensional, no plano) ou em 3D (a expressão é tridimensional, num espaço real ou virtual).

A animação considerada tradicional será aquela em 2D e feita em acetato de celulose (o “celuloide”). Esta técnica foi inventada 1914 por Earl Hurd e obteve de imediato ótima aceitação pois permitia desenhar e pintar personagens e cenários em superfícies transparentes independentes que se sobrepunham para compor cada fotograma (sobrepunha-se ainda ao conjunto uma placa de vidro que também podia conter desenho, geralmente o cenário). Esta descoberta foi crucial para rentabilizar o trabalho do desenhador que até então tinha de redesenhar a totalidade da ação – personagens e cenário – para cada fotograma. Outro avanço fundamental que surgiu na sequência da sobreposição dos acetatos foi a invenção dos pinos, por Raoul Barre. Os pinos são pequenos apoios de ferro fixados sobre uma régua, e que serviam para posicionar sempre no mesmo local os desenhos sucessivos, uns em relação aos outros. Antes deles a sobreposição dos desenhos não era perfeita e o filme resultava com alguma instabilidade.

Apesar de ainda se trabalhar muito em animação segundo este processo tradicional existem outros tantos processos. Sobretudo nos últimos anos assistiu-se a uma explosão de diversas técnicas digitais que trouxeram um novo fulgor à criação:

A técnica clássica do desenho animado em acetato, que era a forma canónica da animação, foi ultrapassada por uma verdadeira explosão de técnicas diretas. A inventividade técnica foi assim o vetor que projetou várias obras importantes e inspirou toda uma geração de animadores. Isto foi acompanhado por uma explosão de estilos gráficos retirados diretamente dos recursos infinitos da história da arte²⁰

A animação 2D pode incluir muitas técnicas para além da tradicional feita em celuloide, tais como por exemplo pintura em vidro, desenho com areia, gravura, recortes, desenho digital, pintura ou raspagem de película, etc. Devemos referir ainda que podem-se criar animações sem o recurso a câmara de filmar ou fotográfica. Exemplos disso são os produtos resultantes de processos de pintura na película, ou animações de desenho com recurso apenas a um *scanner* para passar a imagem do papel para o computador. É um campo de exploração imenso que permite ao animador dar largas à imaginação para manobrar em ambientes com condicionalismos diversos.

²⁰ Herbert citado por Sébastien Denis em “O cinema de animação”, p. XX.

Já na animação 3D a área da ação filmica, tal como já foi dito, pode decorrer num espaço real ou virtual. Se esse espaço é real aplicam-se três outras terminologias: a técnica do *stopmotion* utiliza-se para as animações de volume, tipo marionetes, plasticina, barro, objetos²¹; a técnica designada por pixilação reporta à animação feita com seres vivos, animais e seres humanos; e, por fim, quando a partir de uma mesma posição se fotografa espaçadamente fenómenos naturais, tais como uma planta a crescer, as nuvens a movimentarem-se no céu, os carros a passarem numa avenida, cria-se uma aceleração visual designada por *time lapse*.

Por vezes acontece quando um tipo de expressão é muito vinculado à técnica – tal é o caso da Animação - associarmo-lo a uma mera concretização material ou ação mecânica, pressupostos muitas vezes considerados antitéticos à criação artística. Em relação à animação devemos ressaltar que, por um lado, uma boa peça não implica uma técnica primorosamente concretizada pois tal como em qualquer arte visual o conteúdo pode determinar a elaboração da forma. Veja-se por exemplo a série belga de animação em plasticina que se tornou viral, intitulada *Panic au Village*²², que explora uma técnica muito rude ao serviço de um excelente argumento e um visual revoltado, espelho das aventuras excêntricas dos seus heróis. Por outro lado, mesmo um trabalho muito técnico pode envolver subtilezas poéticas que podem fazer parte do próprio corpo de investigação dos artistas que com elas criam. Neste caso, encontramos no panorama nacional vários autores portugueses com reconhecida importância internacional. Dois exemplos selecionados seriam Regina Pessoa com o seu filme “A noite”, uma peça de animação muito técnica realizada através de gravura em placas de gesso, ou Pedro Serrazina no seu “História do gato e da lua” onde eximamente trabalha um diálogo monocromático muito fluido e poético entre figura e fundo.

Mas a animação pode ser explorada apenas pela sua plasticidade visual. Dos vários exemplos disponíveis teríamos necessariamente que destacar aqui o pioneiro Norman McLaren (1914-1987), que para além das suas criações deixou também muitos escritos sobre a técnica da animação que o próprio impulsionou:

²¹ Existe uma série de outras designações dentro do *stopmotion*, tais como *Claymation* (animação que utiliza figuras em plasticina ou barro) ou *Brickfilm* (animação *stopmotion* que utiliza peças Lego). Estas terminologias surgiram espontaneamente como consequência dos materiais que são utilizados na sua realização.

²² Criação: La Parti/Pic Pic André; Produtores: Vincent Patar e Stéphane Aubier; Data: 2000; Distribuição: Aardman Animations.

*A animação não é a arte dos desenhos animados que se movem mas a arte dos movimentos que são desenhados. O que se passa entre cada imagem (frame) é muito mais importante do que aquilo que existe em cada imagem. A animação é portanto a arte de manipular os interstícios invisíveis que existem entre as imagens*²³

O seu estudo pode-se considerar incontornável no âmbito da experimentação artística. Tendo nascido na Escócia, emigrado para os EUA com a eminência da II Guerra Mundial, foi no Canadá que se fixou. As suas primeiras experiências em animação incluíram riscar e pintar na própria película de filme já que não possuía uma câmara de filmar. Realizou inúmeros filmes de propaganda para a National Film Board enquanto desenvolvia trabalho experimental no tempo livre. O seu filme *Neighbours*, de 1952, utiliza a técnica de pixilação e tornou-se muito popular mundialmente. Continuou sempre a utilizar e combinar diversos estilos e técnicas nas suas curtas de animação.

Curiosamente Norman McLaren também assumiu um papel ativo na educação artística: colaborou com a UNESCO durante os anos 50/60 em programas educativos sobre técnicas de filmar e de animação. Realizou um conjunto de curtas-metragens intitulado *Animated Motion*, produzido no final dos anos 70, que são um excelente recurso didático sobre os fundamentos do cinema de animação.

2.1.6 O lugar da Animação hoje

Aceita-se com unanimidade que o objetivo mais estruturante da Animação é o fato de possibilitar a ilusão de movimento em objetos inanimados. A divergência sobre a definição de Animação varia entre se ela consiste numa técnica ou num género cinematográfico. Neste relatório consideramo-la como uma técnica ou, mais corretamente, um conjunto de técnicas²⁴. A razão principal para não ser considerada como um género cinematográfico prende-se com o fato de através dela se realizarem filmes que pertencem aos diversos géneros

²³ Citado por Sébastien Denis em “O cinema de animação”, p. 57.

²⁴ Gostaríamos, no entanto, de referenciar a opinião de George Sifianos, citado por Sébastien Denis, que traz uma interessante abordagem ideológica ao debate em torno da técnica e do género. O autor afirma: “A meu ver o cinema de animação não é uma técnica, não é um género, mas uma atitude perante o real”. Este autor prefere utilizar a designação “cinema de convenção dissimulada” para a filmagem real, e “cinema de convenção desvelada” para a animação. Parece-nos, no entanto e curiosamente, que não deixa de ser uma aproximação filosófica à técnica genérica de animar.

cinematográficos, tais como o *noir*, comédia, musical, burlesco, terror, guerra, documentário ou experimental.

Os filmes de animação procuram hoje responder a diversas ambições artísticas e comerciais à semelhança do que se verifica nos filmes em filmagem real (e em qualquer área artística). As possibilidades abertas pelo digital alteraram significativamente todos os níveis de produção. A nível internacional, e com consequência na distribuição, destaca-se a produção em imagem de síntese (tendo evoluído para versões 3D digital) que afirma-se atualmente como dominante sobre as outras técnicas de animação. Tal como em outros momentos da história do progresso tecnológico surgiram as opiniões de que estaria para breve o fim das técnicas tradicionais. Contudo, e apesar do claro movimento de homogeneização da expressão visual animada segundo o 3D digital, a simplicidade do processo de animação “imagem a imagem” continua a cativar criadores e públicos e, ironicamente, são os meios digitais os maiores aliados da produção independente. Com uma simples máquina fotográfica digital e o recurso a um *software* de montagem, ou apenas com um scanner, qualquer um pode realizar um filme de animação, recorrendo à criatividade, podendo misturar fotografia, pintura, desenho ou objetos. As possibilidades são inúmeras e tem-se assistido à proliferação de soluções originais desenvolvidas em ambientes totalmente amadores, o que não deixa de ser contagiante.

As plataformas de exibição do cinema de animação caracterizam-se hoje pela diversidade. Apesar destes filmes terem estado durante muito tempo direcionados para um público infantil, os filmes de animação cresceram e conquistaram um espaço sociocultural que satisfaz públicos diversos, desde as massas que consomem o desenho animado comercial adulto (como por exemplo a série *The Simpsons*, de Matt Groening), aos meios da cinefilia (por exemplo a longa-metragem *Belleville Rendez-Vous*, realizada por Sylvain Chomet), passando pelo cinema experimental (os trabalhos de Norman McLaren e Walter Ruttmann), e pelos vários eventos da contemporaneidade dedicados ao tema (mostras, ciclos de cinema e festivais de cinema, com destaque para o *Festival International du Film d'Animation d'Annecy*, em França, de popularidade mundial). Assim a exibição de peças de animação, curtas ou longas metragens, expandiu-se e verifica-se tanto em salas multiplex como na internet, na televisão, em centros de arte, etc., e conhecem hoje um sucesso não verificado nem durante os chamados tempos de glória dos estúdios Disney.

Ao cinema de animação também tem sido reconhecido um potencial educativo. Assiste-se a um multiplicar de atividades, *workshops*, oficinas realizadas em instituições ou organizações culturais. Podem ser direcionadas para pessoas individuais, grupos escolares, famílias ou para

professores e educadores. Destacariamos no contexto português as iniciativas da Casa da Animação (associação cultural dedicada ao cinema de animação, situada no Porto), Cinemateca Júnior (um serviço educativo da Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, em Lisboa), Animar (um projeto educativo de periodicidade anual dedicado à animação na Solar – Galeria de Artes Cinemática, localizada em Vila do Conde), ou inseridas em festivais de cinema tais como Mostra e Indie Júnior (ambos em Lisboa).

2.2 Pertinência deste estudo

Optámos por desenvolver uma unidade curricular²⁵ de 3º ciclo em Tecnologias da Imagem, sendo que para tal escolha contribuíram significativamente alguns fatores que passamos a enunciar.

2.2.1 Recomendações do CNEB:

As Tecnologias da Imagem na Educação Visual

Quisemos também integrar as Tecnologias da Imagem dentro da disciplina de Educação, tendo em conta as diretrizes do CNEB onde se enfatiza a necessidade de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem em meios de expressão plástica diversificados, esclarecendo que estes meios de expressão se devem distribuir segundo a mesma importância, por três áreas dominantes:

*A experimentação dos diferentes meios de expressão deve ser implementada nos 3 ciclos do EB, em função das competências e dos projetos pedagógicos das escolas. Propõem-se como áreas dominantes, o desenho, as explorações plásticas bidimensionais e tridimensionais e as tecnologias da imagem.*²⁶

²⁵ Ao longo deste relatório utilizaremos preferencialmente a expressão *unidade curricular* por ser a designação utilizada no edital dos “Princípios e Organização dos Mestrados em Ensino”. No entanto também utilizamos o termo *unidade de trabalho* (utilizada em muitas publicações, nomeadamente no documento das Competências Essenciais do CNEB - ME).

²⁶ ME. CNEB – Competências Essenciais, p. 162.

E sobre essa experimentação em Tecnologias de Imagem o currículo define o seguinte:

O aluno deve ter a possibilidade de experimentar meios expressivos, ligados aos diversos processos tecnológicos – a fotografia, o cinema, o vídeo, o computador, entre outros – por si só ou integrados e ser capaz de os utilizar de forma criativa e funcional. A iniciação na linguagem digital permitirá experimentar o desenho assistido por computador e tratamento de imagem na concretização gráfica. O aluno deve proceder, mediante orientação do professor, a análises formais e críticas e ao desenvolvimento de projetos, tendo como referencia imagens, filmes ou produtos gráficos realizados através das diversas tecnologias.²⁷

Parece-nos que este tipo de experimentações (em Tecnologias de Imagem) têm sido as mais omissas, sobretudo as digitais. É a partir de uma experiência pessoal que surge parte da motivação para desenvolver um projeto que contribuisse para colmatar essa insuficiência: ao longo do nosso percurso escolar não recordamos aprendizagens formais nessa área, e as explorações plásticas tradicionais continuam a ser as mais exploradas pelos profissionais (colegas) do grupo de Artes Visuais com os quais temos trabalhado.

Passamos a referir alguns fatos que acreditamos terem favorecido essa fraca implementação (ou o adiamento da inserção deste tipo de atividades) nas planificações dos professores.

1.

Reportaremos, por um lado, à formação dos professores de Educação Visual. Esta era tradicionalmente sediada numa licenciatura clássica artística (em Artes Plásticas, Design ou Arquitetura) e complementada posteriormente com uma formação focada nos aspectos pedagógicos do processo educativo, realizada nas Escolas Superiores de Educação, ou “em serviço” nas escolas onde os professores leccionavam. Compreende-se assim que, ao longo do percurso formativo de grande parte dos professores, pudesse não ter havido qualquer experimentação/formação em meios digitais e/ou audiovisuais o que poderá ter constringido a motivação em desenvolver os mesmos em contexto escolar.

²⁷ ME. CNEB – Competências Essenciais, p. 163.

2.

Por outro lado referimos a “Proposta de ajustamento do programa de Educação Visual - 3º ciclo” que tem sido um recurso recorrente dos professores da disciplina já que nele encontram uma proposta de organização das ações de ensino-aprendizagem em Educação Visual. Este documento não faz parte do currículo da disciplina mas foi criado em articulação com o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação. Surgiu do reconhecimento por parte dessa instância que o currículo da educação artística, apesar de ambicioso nos objetivos gerais, pecava por falta de sugestões metodológicas de implementação prática nas aulas capazes de orientar de modo mais imediato o trabalho de planificação dos docentes. Assim, na “Proposta de ajustamento do programa de Educação Visual - 3º ciclo” associam-se os “conteúdos” programáticos enunciados no currículo nacional a “resultados pretendidos” concretos. Inclui também algumas orientações metodológicas para o efeito e propõe uma abordagem sequencial dos conteúdos, o que consiste em algo completamente novo em relação ao currículo nacional²⁸. Consiste portanto num plano de ação que é fruto de uma aproximação mais pragmática em contraste com o carácter generalista dos objetivos presentes no currículo nacional²⁹. Este recurso educativo apresentou-se aos docentes como uma ferramenta que colmatava fragilidades sentidas nas linhas orientadoras do currículo, e possui a legitimidade de se constituir como um documento oficial do Ministério da Educação que apresentando uma leitura mais imediata dos conteúdos e competências. Este pragmatismo tem sido bem aceite pelos professores sobretudo se consideramos as múltiplas incertezas e urgências que, de um modo geral, impregnam a atividade docente. Por estes motivos torna-se compreensível que os professores tenham feito (e façam) pleno uso dele, constituindo-se na prática do dia-a-dia como um recurso por vezes mais utilizado do que o próprio currículo nacional.

Acontece que ao longo das suas páginas assume-se um desvio consciente da exploração das tecnologias de imagem:

A integração da disciplina de Educação Visual numa área de Educação Artística situa-a nos domínios concretos da expressão Plástica e do Desenho³⁰

²⁸ Apesar de se ler no currículo nacional que os diferentes conteúdos a desenvolver na Educação Visual não pressupõem uma abordagem sequencial, a experiência de prática letiva dos professores evidenciava níveis de desenvolvimento cognitivo muito díspares entre os alunos do 7º e do 9º ano, o que fez prever que uma total permutabilidade de conteúdos nos diferentes níveis nem sempre seria viável.

²⁹ ME. CNEB – Competências Essenciais, pp.149-163.

³⁰ *Idem*, p.2.

Não foi alterado o disposto na formulação dada aos conteúdos e áreas de exploração nele descritos, propondo-se uma seleção de acordo com o que nos parece prioritário e significativo para a formação dos alunos.³¹

Em relação às “áreas de exploração” propostas deve ser dada prioridade absoluta ao desenvolvimento das áreas de Desenho, Pintura e Escultura, sendo que as restantes áreas propostas pelo programa deverão ser geridas de acordo com as disponibilidades de tempo e equipamento de cada escola, bem como dos projectos educativos respectivos.³²

Estes excertos do “Ajustamento ao programa de Educação Visual” evidenciam o afastar para uma posição secundária das explorações em tecnologias da imagem como uma tomada de posição deliberada por parte dos seus autores que acreditamos ter contribuído para o esquecimento de proporcionar experiências de aprendizagem nessa área aos alunos. Esse apartar intencional constitui um passo atrás naquilo que é enunciado no documento que lhe serviu de matriz – o currículo nacional – e que coloca ao mesmo nível de importância as experiências de aprendizagem em desenho, explorações plásticas bi e tridimensionais e em tecnologias da imagem.

3.

Outro facto que nos parece ter contribuído para a referida fraca implementação das Tecnologias de Imagem no ensino da Educação Visual consiste na latência de uma ideia generalizada de que os processos tecnológicos requerem recursos materiais e financeiros de que as escolas não dispõem. Do mesmo modo acredita-se que desenvolver projetos em tecnologias da imagem requer investimento adicional em material informático por parte da escola. Este parece-nos um preconceito que transporta consigo a desmotivação por parte do professor para mobilizar esforços no sentido de “fazer acontecer” pois as atividades apresentam-se-lhe envoltas por condicionantes económicas e burocráticas difíceis de superar.

Esta noção pode advir da historicidade do surgimento dos meios tecnológicos já vez que durante um largo período eles apenas estiveram ao alcance de uma minoria, situação que de todo não corresponde à contemporaneidade.

³¹ ME. CNEB – Competências Essenciais, p.2.

³² *Idem*, p.3.

Efetivamente o acesso ao aparato tecnológico generalizou-se, estendendo-se a várias gerações e classes sociais³³. Complementarmente, todo o tipo de *software* prolifera em proporção direta e está disponível para *download* na internet: inúmeras aplicações de edição (imagem, áudio, vídeo, de animação vectorial, etc.) são gratuitas e os processos para descarregar cada vez mais intuitivos e seguros. Para além disso todas as escolas estão – obrigatoriamente - equipadas com computadores, como resposta à democratização do acesso às tecnologias da informação e comunicação (TIC) que se tornou inclusivamente uma área curricular de frequência obrigatória. Desde 1985 que se desenvolvem esforços governamentais de integrar as TIC em contexto escolar porque independentemente dos recursos de cada estudante ninguém deverá ficar privado de experiências de aprendizagem nestes meios, ou apartado dos seus pares no que diz respeito ao acesso aos recursos tecnológicos de informação e comunicação³⁴. Este direito no sentido da igualdade de oportunidades refletiu-se numa meta geral que tem como objetivo equipar tecnologicamente as escolas públicas, proporcionar formação nas TIC para os professores e a integrar as disciplinas de TIC para alunos do EB a nível curricular, colocado em prática sobretudo através de uma série de ações que constituem o Plano Tecnológico da Educação (PTE)³⁵.

Ao optarmos por desenvolver esta unidade didática quisemos também fixar uma ruptura com esse preconceito de que é necessário investir em material informático adicional para realizar projetos em Tecnologias de Imagem. Optámos por tirar partido da situação regular em que nos encontrávamos: a desenvolver a prática de ensino supervisionada numa escola equipada com o material básico e com alunos provenientes de classes económicas de nível médio.

Todavia, é possível que esta crença - de que desenvolver projetos em tecnologias da imagem requer investimento adicional - esteja a modificar-se e admitimos que sobretudo os professores mais jovens possam estar efetivamente a fazer um esforço no sentido de inserirem experiências educativas em meios audiovisuais³⁶.

³³ Computadores, discos externos, câmaras digitais, consolas, leitores mp4, ou mais recentemente as tablets, povoam o vocabulário e os imaginários consumistas nos quais nos inserimos. A portabilidade destes objetos fá-los afirmarem-se como extensões do corpo humano das quais dependemos cada vez mais.

³⁴ Ver Apêndice II.

³⁵ Estratégia de Lisboa, Programa do XVII Governo Constitucional .

³⁶ Em 2010 realizámos uma pesquisa muito breve sobre o que os colegas de mestrado (professores em início de carreira) fazem, como o fazem, porque o fazem, e que resultados obtêm, no que concerne ao visionamento de filmes/vídeos/imagens animadas em contexto escolar. A pesquisa foi realizada através de questionário e quis

2.2.2 Para uma literacia visual:

Recepção e produção de imagens nos novos meios tecnológicos.

Um outro fator motivacional para termos focado a prática de ensino supervisionada nos meios de expressão visual alternativos aos mais tradicionais foi a relação de proximidade, que a classe etária com que trabalhamos, mantém com os novos meios tecnológicos.

À semelhança do que aconteceu com a televisão, as primeiras considerações de uma educação para estas novas imagens (na internet, publicidade, revistas, cinema) apontavam como principal objetivo a “proteção” dos indivíduos para aqueles perigos. A título exemplificativo recordaríamos um popular texto de Popper intitulado “Uma lei para a televisão”³⁷ onde este afirma:

*educamos os nossos filhos para a violência através da televisão e de outros órgãos de comunicação*³⁸

Para si a televisão constitui-se como um elemento negativo no processo de desenvolvimento humano e sociabilização, sobretudo das gerações mais novas. Apresenta ainda uma proposta de regulação/controlo da televisão (no sentido qualitativo) e uma formação complementar dos seus profissionais, que até os considera como educadores. Defende esta ideia como uma “necessidade absoluta do ponto de vista da democracia”³⁹.

No mesmo livro, o texto de Condry intitulado “Ladra do tempo, criada infiel” coloca a problemática não só do ponto de vista dos conteúdos, mas também do emprego do tempo (no sentido quantitativo) e algumas das suas propostas parecem-nos estar mais perto daquilo que poderá ser o foco no plano educativo:

também tocar na importância dada pelo professor ao aluno enquanto espectador/fruidor. Os resultados obtidos então são apresentados no Apêndice III.

³⁷ Karl Popper e John Condry. “Televisão: um perigo para a democracia”.

³⁸ *Idem*, p.7.

³⁹ *Idem*, p.29.

*Em vez de agir como se a televisão não existisse, a escola deverá propor às crianças que discutam os programas e ideias, bons ou maus, que lhes são apresentados (...) fazer das crianças telespectadores dotados de espírito crítico*⁴⁰

Mas se estas preocupações de Popper e Condry focavam-se especificamente na televisão elas são semelhantes às que atualmente se levantam em relação às novas tecnologias.

Na televisão e nas novas tecnologias confluem três parâmetros comunicacionais – texto, imagem e som – sendo que no caso das novas tecnologias acentua-se a interatividade que está ausente na televisão. Esse carácter é crucial na sua própria progressão histórica, das sociedades e das culturas, já que cada vez mais o indivíduo escolhe a informação de vê/lê/ouve, para além de *como* e *com quem* comunica.

Surge por vezes a tendência de considerar esta (relativamente) nova situação social pela perspectiva mais pessimista e atribuem-se culpas aos avanços tecnológicos (sobretudo o digital e a expansão da internet). Gostaríamos a este propósito de referir um outro ponto de vista que nos parece fundamental e mais construtivo:

*As versões extremas da tecnocracia informática tendem a acreditar que são as tecnologias que provocam as mudanças nas relações sociais quando, na realidade, a evolução das tecnologias vêm dar resposta aos requisitos das relações sociais. Assim, por exemplo, não foi a imprensa que determinou a democratização da leitura, mas a necessidade de democratizar a leitura que explica a invenção da imprensa. Algo parecido se pode dizer dos meios de comunicação.(...) Deste ponto de vista, é possível sustentar que a recente evolução das tecnologias da informação vem dar resposta, tanto às exigências do crescente individualismo da nossa sociedade, como às exigências de integração social. Esta tensão entre individualismo e integração orienta boa parte das transformações tecnológicas que permitem uma utilização cada vez mais personalizada e, ao mesmo tempo, um uso mais interativo dos meios de comunicação.”*⁴¹

Todas estas questões relacionadas com os novos modos de socialização, de transmissão de conhecimento, o livre-arbítrio, o paradoxo da sobre-individualização na *aldeia global*⁴², são bastante complexos e abrangentes. O que aqui pretendemos realçar será a absoluta ubiquidade dos novos meios tecnológicos de informação e comunicação, pelo que demonizar, banir ou evitá-las no debate em torno do ensino será desadequado. O reconhecimento de que é necessário educar para esses meios levou à implementação das TIC como ferramenta de ensino e discussão, numa abordagem fundamentalmente da ordem cognitiva.

⁴⁰ Karl Popper e John Condry. “Televisão: um perigo para a democracia”, p.62.

⁴¹ Juan Tedesco “O novo pacto educativo”, p.71.

⁴² Conceito introduzido na década de 60 por Marshall McLuhan (1911-1980).

Mas um outro passo tem vindo a ser dado e passa também por reconhecer que existe aprendizagem quando os alunos utilizam esses meios fora do contexto escolar, assim como considerar esses meios como ferramentas de aprendizagem dentro do contexto escolar e não apenas recursos para o ensino. Segundo esta abordagem, a escola não deverá ignorar a existência de aprendizagem quando os alunos jogam no computador, quando navegam pela internet, quando folheiam uma revista *pop*, ou quando veem séries ou filmes para adolescentes. Esses são os meios segundo os quais os jovens hoje socializam e interagem com os pares e com o mundo, e a maior prova é a existência de uma gigantesca indústria em torno deste público-alvo. Neste caso estaremos a falar na necessidade de uma abordagem cultural aos meios tecnológicos.

Assim, educadores e professores deveriam estar relativamente atualizados sobre os conteúdos que ali se veiculam para que possam contribuir para a formação de cidadãos críticos, exigentes e autónomos no consumo, pesquisa e utilização da informação ilimitada e totalmente disponível. No fundo a questão central passou de “como proporcionar um acesso democrático à informação?” para a “como democratizar a capacidade de compreender e triar convenientemente essa informação?”, ou seja, como formar uma base de referência científico-cultural que permita aos alunos verdadeira autonomia e inteligibilidade no processo de seleção que os alunos fazem da informação?

Dada a relevância da imagem dentro desta indústria, o ensino artístico não deverá arriscar tornar-se omissos nessa formação base ou não contribuir para a formação de mentes mais conscientes e críticas a nível de ambas produção e leitura das imagens – sobretudo no ensino básico. A literacia visual surge como parte de uma estratégia educativa mais abrangente que persegue o ideal de literacias múltiplas para a constituição de estados verdadeiramente democráticos:

Uma responsabilidade essencial da educação do futuro será ensinar os alunos acerca do poder das imagens e as liberdades e responsabilidades que vêm com este poder⁴³

A televisão tende a reproduzir os mecanismos de socialização primária utilizados pela família e pela igreja: socializa através de gestos, climas afetivos, tonalidades de voz e promove crenças, emoções e adesões totais.⁴⁴

⁴³ Citado por Acaso em “La educación artística no son manualidades”, p. 160.

⁴⁴ Juan Tedesco “O novo pacto educativo”, p.76.

Existem diversas definições de literacia visual mas, no seu sentido mais genérico, ela consistirá na capacidade de comunicar e interpretar significados da linguagem visual, o que implica a aquisição de competências e a capacidade de utilização de sinais e símbolos dessa linguagem – ou seja, conhecer e saber percepcionar e converter mensagens e significados visuais⁴⁵. E tal como já referimos, o aluno não consiste apenas num receptor: esta geração de alunos são eles próprios produtores regulares de imagens⁴⁶, muitas vezes com o intuito de construir a(s) sua(s) identidade(s) e sobre as quais baseiam grande parte da sua socialização.

Na tradição intelectual do Ocidente, a imagem sempre foi subvalorizada em relação ao texto escrito. (...) O domínio do código escrito supõe a capacidade de lidar com as possíveis manipulações no uso do dito código(...). Uma socialização massivamente apoiada na imagem implica, por sua vez, o dever de aprender (e, portanto, ensinar) a defender-nos da manipulação da imagem. O domínio do código escrito, paradoxalmente, atribuía à imagem uma grande importância. Ver era um critério importante de verdade. Presentemente, porém, a manipulação da imagem e as possibilidades que se abrem à construção de “realidades virtuais” obrigam a estabelecer uma relação distinta com a imagem. Ver já não é suficiente⁴⁷.

Portanto, este alerta, para as novas dinâmicas de sociabilização fortemente fundadas na comunicação visual, veio reforçar que a educação artística básica deveria colaborar nesta formação do indivíduo que sabe fazer um uso crítico desses meios, pois “ver já não é suficiente”. Ao considerarmos esta hipótese tornamos implícita uma ideia de que será necessária uma certa renovação dos desafios do ensino nas Artes Visuais.

A escritora e professora María Acaso tem mantido uma linha de trabalho de desenvolvimento de metodologias educativas concertadas com a era em que vivemos. No seu livro “La educación artística no son manualidades”⁴⁸ define quais podem ser estes novos desafios: capacitar para a distinção entre realidade e representação; incorporar objetos não artísticos na educação visual básica; incorporar processos de análise como processos de base em vez do foco em “manualidades”; fazer com que os processos de análise e produção de produtos visuais sejam vistos como processos relacionados com a criação de conhecimento; e

⁴⁵ ME. CNEB – Competências Essenciais, p.151.

⁴⁶ Por exemplo, ao criarem *blogs*, avatares, ao filmarem divertimentos de *role play* entre si (ou até mesmo aquelas situações mais graves e inconsequentes que fazem os noticiários pontualmente) ou autorretratam-se com as suas câmaras digitais e partilham *online*...

⁴⁷ Juan Tedesco “O novo pacto educativo”, p.77.

⁴⁸ María Acaso “La educación artística no son manualidades. Nuevas practicas em la enseñanza de las artes e la cultura visual” p.112-128.

por último reconhecer que a Educação Visual tem lugar em todos os lugares de desenvolvimento da linguagem visual e não só nos contextos educativos. Doravante o professor terá que renovar algumas das suas práticas profissionais. Para Maria Acaso elas passarão pelo conhecimento da cultura visual daqueles com que irá ocorrer a ação educativa, pelo contato contínuo com a realidade exterior aos contextos educativos, por uma renovação constante do material com o qual se trabalha, e, por último, a imersão tecnológica.

Todavia pensamos que o total deslumbramento com a tecnologia – que não raramente se verifica - poderá levar a uma subjugação em função dos meios que não é positiva. O ensino das artes visuais deve manter-se em contato com diversas e diversificadas culturas visuais, sejam elas do passado ou da atualidade. As Tecnologias da Imagem fazem parte do presente e farão com certeza parte do futuro. Mas a sua utilização deve ser enquanto meio e não o fim em si mesmo:

Há muito que Clement Greenberg perguntava como é que uma mesma sociedade pode produzir simultaneamente obras de vanguarda (assim se chamava então ao Modernismo) e obras kitsch. Uma das respostas apontava para o uso que cada um dos géneros fazia da tecnologia. Esta razão, tomando hoje contornos mais sofisticados, ainda é válida. E é-o tanto mais quanto a propaganda que os governos fazem da tecnologia – nomeadamente da tecnologia da reprodução – banaliza a vida, a violência, as diferenças culturais de tal modo que acabamos nós próprios por tomar essas imagens como a verdade do mundo.⁴⁹

Tal como referido no CNEB⁵⁰ os estereótipos são elementos facilitadores da comunicação assim como facilitadores do entendimento, mas o ensino artístico visual deverá manter-se empenhado numa formação estético-visual dos indivíduos antitética à banalização e aos lugares-comuns acerca da imagem, da arte, das culturas e do ser humano.

As artes visuais contemporâneas⁵¹, por exemplo, foram gravemente prejudicadas em termos de público por causa de clichés que se propagaram e sedimentaram numa determinada ideia de leviandade e calculismo dos seus criadores e dos mercados artísticos. Cabe também ao ensino artístico enfrentar esse desafio e restaurar obras, autores, contextos expositivos de hoje pois é neles que encontraremos sentimentos e sensibilidades honestamente contemporâneas, e não nos modelos propagados pelos *mass media*.

⁴⁹ António Pinto Ribeiro “Ser feliz é imoral? p.33.

⁵⁰ ME. CNEB – Competências Essenciais, p.153.

⁵¹ Mas também as performativas ou a música experimental.

Para a fruição em artes convoca-se uma recepção lenta (ao contrário da recepção acelerada presente nas culturas tecnológicas); para a criação artística procura-se pensar, ser-se criativo, e inter-relacionar com vista a selecionar instrumentos e tecnologias adequados aos fins – e isto e também leva o seu tempo. Este estado rítmico mais pausado (porque é interpretativo) pode funcionar como um contraponto de equilíbrio sobre a aceleração visual com que o consumo (com os seus meios digitais e de reprodução célere) nos persegue.

2.2.3 A Animação como campo de trabalho que utiliza Tecnologias da Imagem.

Dentro do leque de exercícios que poderíamos explorar em Tecnologias da Imagem optámos por uma proposta em Animação, porque nela concorrem uma série de conteúdos e vantagens no plano educacional que passamos a alumiar.

Tal como vimos no subcapítulo anterior, a animação é fortemente caracterizada pela faceta tecnicista da sua execução que está na sua própria génese. Todavia, a técnica, sendo importante, não deixa de ser um meio de expressão ao serviço de um criador capaz de selecionar e manipular meios e contingências para servir as suas intenções e desenvolver o seu pensamento. O âmbito da Animação prende-se com a expressividade do cinema e este pertence ao território das artes visuais:

Qualquer que seja o papel do movimento ou do tempo, ou de qualquer outro elemento técnico ou psicológico, no mecanismo da expressão e da compreensão fílmica, deve ter-se sempre presente que o cinema postula o espaço. É sobretudo por isso que ele se distingue da literatura ou da música e se inscreve, de forma clara, no campo das artes de expressão plástica.⁵²

Sobre o cinema, o seu campo de estudo é vasto e não caberia nesta investigação abordá-lo na suas múltiplas perspectivas. No entanto, o cinema consiste numa linguagem complexa, rica, que remete para muitas outras instâncias interessantes ao crescimento e desenvolvimento da pessoa:

O cinema tem os seus próprios métodos e lógica de representação, que não se esgotam no dizer que são fundamentalmente visuais. O cinema brinda-nos com uma nova

⁵² Pierre Francastel “A imagem, a visão e a imaginação” p.163.

*linguagem, uma maneira de falar sobre as emoções através da experiência direta da linguagem das expressões e dos gestos.*⁵³

Regressando à animação, sublinhamos ainda como outros aspetos confluem nas atividades relacionadas com o seu estudo, mesmo quando explorada como um meio expressivo visual⁵⁴. A animação contempla também uma parcela de conhecimento científico indispensável para estes jovens utilizadores, consumidores e produtores de produtos tecnológicos (tal como o fenómeno da persistência retiniana e efeito phi, ou no que consiste a resolução de uma imagem digital, ou o que se entende por edição vídeo). Para além disso as temáticas narrativas proporcionam oportunidades de desenvolvimento das capacidades de interpretação da realidade na qual os alunos vivem e atuam.

Usufruir destas experiências de aprendizagem será útil para o prosseguimento de estudos em diversas áreas curriculares – desde os cursos científico-humanísticos aos cursos de ensino artístico especializado e profissionais, o que vai ao encontro do projeto Metas de Aprendizagem⁵⁵. Ali defende-se que no 3º ciclo deve ser reforçada a abordagem disciplinar especializada, garantindo a consolidação e aprofundamento de conhecimentos (científicos e culturais), métodos e competências que possibilitem tanto o prosseguimento dos estudos como a inserção em percursos de vida ativa.

O proliferar de técnicas em Animação espelha uma inventividade que apenas a motivação criativa proporciona, pelo que a animação afirma-se, não só como um procedimento mas também um processo criativo, o que por si só justifica a sua integração nos programas de Educação Visual.

⁵³ Susan Sontag “Contra a Interpretação e outros ensaios” p. 284.

⁵⁴ Neste estudo não nos debruçámos sobre o som apesar de este consistir num elemento quase indispensável no resultado final quando falamos neste tipo de obra. A exclusão do mesmo na planificação da unidade curricular deveu-se às implicações que teria estender a unidade curricular a mais tempos letivos, e que seria necessário para que se adicionasse ainda ao projeto o desenvolvimento das ideias, a captação, edição e implementação do som. Reconhecemos a absoluta importância do som no global da experiência do cinema que, tal como o nome diz, consiste num meio audiovisual. Mas parece-nos que o estudo do movimento/tempo e sobretudo do espaço seriam tópicos mais relevantes para os conteúdos da Educação Visual, do que a relação som-movimento.

⁵⁵ O projeto Metas de Aprendizagem (ME-DGIDC) insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos.

Inúmeros trabalhos em Animação têm trazido à luz as mais engenhosas e criativas soluções muitas vezes como resposta a condicionantes e desafios dos materiais que os seus autores enfrentaram. É uma ferramenta multiforme que potencia a criatividade. Aliás, não será por acaso que muitos trabalhos de cinema experimental utilizaram o trabalho de “imagem a imagem” para refrescar e renovar as suas visualidades desde os primórdios do cinema⁵⁶.

Sobre a apreensão da técnica, a sua demonstração é bastante imediata apesar de oriunda de um conhecimento científico relativamente complexo (tal como já referimos, existe ainda algum debate em torno do fenómeno da persistência retiniana e o efeito phi). O facto é que facilmente construímos em sala de aula um pequeno mecanismo óptico de demonstração a partir de cartão e papel – bastará fazer uma pesquisa prévia sobre brinquedos ópticos. A partir da demonstração *científica* o aluno acrescenta com facilidade a sua intenção de criar, ou seja, para o desenvolvimento das ideias e da “sub-técnica” (plasticina, bonecos articulados, objetos, etc) a utilizar.

Parece-nos que esta imediatez é facilitadora para os alunos integrarem rapidamente estes saberes específicos e adquirirem sensibilidade para compreender novas questões, tais como por exemplo:

- “Terei de realizar 24 imagens diferentes, ou será que posso repetir algumas economizando tempo e trabalho?”;
- “Um movimento mais fluido necessita de mais ou menos imagens?”;
- “Poderei aproximar a câmara cada vez que fotografar uma imagem até atingir um grande plano?”.

Os desafios vão sendo colocados pelo próprio aluno de acordo com a ambição do seu projeto e valor expressivo-visual que almeje. O produto final será tanto mais difícil de realizar quanto a ambição do aluno para alcançar determinados objetivos visuais. É nesta etapa que as pequenas questões técnicas, conceptuais e estéticas vão surgindo e cada aluno (ou o grupo de alunos) vai lidando, a seu modo, com a resolução das mesmas.

A realização de filmes de animação requer bastante método ao longo de todo o processo uma vez que se desenvolve em várias etapas: desenvolvimento conceptual, *storyboard*, pré-produção, produção, pós-produção, segundo uma organização sequencial. Assim, os projetos de trabalho em animação assumem-se como boas oportunidades para colocar os alunos a

⁵⁶ Veja-se por exemplo “Le Voyage dans la lune” (1902) do realizador Georges Méliès.

trabalhar em equipa, aprendendo sobre o que é a democracia praticando-a⁵⁷. Esta pertinência do trabalho coletivo está amplamente suportada nas orientações curriculares, nomeadamente do “Desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação” onde se lê:

Ter em conta a opinião dos outros, quando justificada, numa atitude de construção de consensos como forma de aprendizagem em comum

*Cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos.*⁵⁸

*As estratégias de ensino devem favorecer o desenvolvimento da comunicação visual individual, a cooperação e a participação em trabalhos coletivos.*⁵⁹

⁵⁷ Noam Chomsky (1928, EUA) tem sido particularmente crítico em relação à necessidade das escolas envolverem os estudantes numa efetiva prática democrática: em vez de “ensinarem” aos estudantes os *mitos* democráticos as escolas devem envolvê-los em práticas reais de democracia. Estas ideias são assumidamente herdadas de John Dewey que já apelava às práticas pedagógicas que envolvessem os alunos na sua própria formação, como parte da educação cívica numa sociedade democrática. Dewey observa ainda que a democracia como *ideia* e a democracia como um sistema político são distintas, pois a democracia como ideia nunca pode ser exemplificado num estado político. O ideal perfeito e completo da democracia deve ser permanentemente agitado e perturbado pelas práticas reais e, portanto, nunca poderá chegar a uma plenitude, nunca poderá tornar-se realidade. As práticas têm como objetivo conhecer as necessidades reais que não podem ser ignoradas e não apenas tomar consciência sobre o ideal democrático em si mesmo. Chomsky afastar-se-à de Dewey através de uma mudança de retórica, preferindo falar da diferenciação entre *mitos* democráticos e práticas em vez dos *ideais* e práticas democráticas de Dewey.

⁵⁸ ME. CNEB – Competências Essenciais p.153.

⁵⁹ ME. CNEB – Competências Essenciais, p.161.

NOTA SUMÁRIA AO CAPÍTULO 2.

Cessamos aqui um capítulo onde apresentámos uma revisão de literatura na qual definimos conceitos e objetivos fundamentais à compreensão e fundamentação da nossa proposta pedagógica, com vista a esclarecer o nicho onde nos posicionámos e porque o gostaríamos de ver mais explorado no ensino das artes visuais. No entanto, e tal como sublinhado ao longo desta revisão, as diretrizes curriculares são relativamente holistas e as orientações programáticas flexíveis para que a partir delas se possam pensar e criar estratégias moldadas às especificidades de cada contexto, do nível de ensino em que incide e do grupo com que se irá trabalhar – num trabalho de adequação de grande importância. Assim, a questão que se coloca a este ponto será: “qual o contexto concreto em que se inseriu este projeto?” A esta questão procuraremos responder no capítulo seguinte.

3 Enquadramento da prática de ensino supervisionada

NOTA INTRODUTÓRIA

No presente capítulo procurámos caracterizar de modo fiel e objetivo todo o contexto onde se inseriu a ação educativa. Se no capítulo anterior sintetizámos uma revisão de literatura que balizou os pressupostos teóricos da ação, agora criamos a moldura das especificidades identitárias do contexto em que essa ação se iria inserir.

Três dimensões constroem esta moldura. A primeira foca-se na *Caracterização do estabelecimento de ensino*, o que passa por uma análise do seu *Histórico, Estrutura física e tipologia, Inserção social, cultural e económica, Cultura de escola, Caracterização da comunidade escolar* e *Projeto educativo da escola*. A segunda dimensão é aquela que considera o *Enquadramento da unidade didática lecionada* sumariando o posicionamento do ano de escolaridade em que realizámos a prática de ensino supervisionada dentro do Sistema Educativo português. Este bloco é sucinto e complementa-se com o estudo sobre a disciplina de Educação Visual que foi sistematizado no capítulo de Revisão da Literatura. Por fim, a terceira dimensão aponta para o perfil do grupo em específico com que trabalhamos realizando uma *Caracterização da turma*. Aqui começamos com uma *Caracterização geral* e prosseguimos com a *Caracterização sociocultural, Gostos e interesses específicos, Motivação escolar, Alunos ao abrigo do Dec. Lei 3/2008* e *Relação dos alunos com as artes visuais*.

3.1 Caracterização do estabelecimento de ensino

O estabelecimento de ensino onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada foi o Externato de Ensino Particular Machado Castro, Lda., pertencente à Cooperativa de Ensino Nova Cultura.

Localiza-se no número quarenta e três da Estrada de Moscavide, pertencendo à freguesia de Santa Maria dos Olivais. Esta freguesia confina com as freguesias de Marvila,

Portela e Moscavide, estando em grande proximidade com a freguesia de Moscavide. Pertence ao Distrito e Concelho de Lisboa.

Integra o Sistema Educativo como escola laica do ensino particular e rege-se pelas disposições programáticas e normativas oficiais, não obstante possuir uma orientação própria definida em Projeto Educativo.

3.1.1 Histórico

Em 1970 foi fundado o Externato Machado de Castro (EMC) e em 1975 foi criada a Cooperativa de Ensino Nova Cultura. Foi criada integrando como cooperantes o conjunto dos seus trabalhadores, que, investindo de modo particular, possibilitaram a presente solidez empresarial, e que incluiu a aquisição do espaço em que funciona. Trata-se portanto, de uma escola do ensino particular.

A sua atividade inicial dirigiu-se para o ensino noturno, designadamente para o complemento de formação de adultos, área em que foi uma escola de referência na região em que se situa, tal como os índices de procura e de frequência revelaram até à desativação dessa valência no final do ano letivo de 2006-2007.

Pouco depois da sua criação iniciou a lecionação no período diurno, visando quer integrar num mesmo processo de formação o ensino infantil e todo o ensino básico, quer organizar o dia-a-dia dos alunos em salas de estudo assistido e em diversas atividades culturais ou desportivas.

O Ministério da Educação emitiu o alvará nº 2096 autorizando a escola a funcionar e certifica a sua qualidade concedendo paralelismo pedagógico para todos os níveis de ensino, o que confere à sua frequência um estatuto idêntico ao do ensino público.

Presentemente recebe alunos desde os 3 anos de idade até ao 9º ano de escolaridade, em cursos diurnos.

A escola tem procurado desde o início e ao longo da sua existência constituir um corpo docente próprio, qualificado e estável, com conhecimento dos alunos e do meio e assumindo uma cultura de equipa sólida visando a exigência.

3.1.2 Estrutura Física e Tipologia

O Externato Machado de Castro localiza-se num prédio habitacional: salas de aula, serviços administrativos, direção, gabinete pedagógico, *wc's*, gabinete de psicologia, sala de professores, laboratório e cantina distribuem-se por quatro pisos de um prédio urbano, enquanto o recreio localiza-se nas traseiras do mesmo. No edifício que lhe é adjacente encontram-se os cacifos, uma sala de aula adicional, o centro de recursos educativos (biblioteca e computadores). As atividades desportivas decorrem no Atlético Clube de Moscavide, localizado a cerca de 50 metros da escola.

Integra educação Infantil e Pré-Escolar (no rés-do-chão), Primeiro e Segundo Ciclo (primeiro andar) e Terceiro Ciclo (segundo andar) do Ensino Básico.



Figura 1 – Exterior da escola: vista do prédio onde se insere e dos prédios adjacentes.



Figura 2 - Vista parcial do centro de recursos.



Figura 3 - Corredor do primeiro piso.

3.1.3 Inserção social, cultural e económica

Situa-se numa localização limítrofe da freguesia a que pertence (Santa Maria dos Olivais) e por tal, as suas características sociais, culturais e económicas relacionam-se fortemente com as da freguesia que lhe está adjacente (Moscavide) pelo que devemos considerar ambos os históricos para esta aproximação ao contexto local.

Em relação à freguesia dos Olivais, sofreu diversos ajustamentos destacando-se a sua criação no séc. XIV, elevada a concelho em 1825, e extinto em 1886 por não ter conseguido quebrar a dependência existente em relação à capital, facto agravado pela ausência de um sentimento de identidade entre as freguesias constituintes. O seu território foi dividido por Lisboa e Loures.

Moscavide, por sua vez, pertence ao concelho de Loures. Cresceu bastante em termos populacionais a partir de meados do séc. XX, num espaço reduzido e sem grandes hipóteses de expansão em termos de área. Isto fez com que a freguesia fosse, durante muito tempo, uma das de maior densidade populacional do concelho a que pertence⁶⁰, acabando por estabilizar nos atuais 20.000 habitantes, numa população que se pode considerar bastante envelhecida.

O motivo principal para o aumento populacional em ambas estas zonas deveu-se à fixação de indústrias que catapultaram diversas vagas de migração. No caso dos Olivais destaca-se o momento em que foi aberta a linha de caminho de ferro Lisboa-Carregado, em 1856, e em Moscavide a instalação das empresas INDEP⁶¹ e PETROGAL⁶². A partir desta época (anos 40 e 50 do séc. XX) aquele território perde definitivamente o anterior carácter rural.

A resposta a estas novas necessidades habitacionais traduziu-se na especulação imobiliária sobretudo em Moscavide que, sem espaço para crescer, assistiu à construção desenfreada de prédios habitacionais em detrimento de espaços verdes ou amplos, dando

⁶⁰ Este desenvolvimento populacional exagerado ficou registado no seu brasão, através dos favos de mel que fazem recordar o modo como a freguesia cresceu.

⁶¹ Empresa portuguesa de material militar e de robótica, entretanto encerrada. Produzia armamento e desenvolvia projetos próprios.

⁶² A maior empresa de Portugal com capacidade produtiva de combustíveis fósseis.

origem a uma malha urbana imponderada sem qualquer planeamento urbanístico. O comércio e os serviços ocuparam os pisos térreos, que são hoje uma imagem de marca da zona.

Os Olivais dispunham de uma situação paisagística com maior potencial. A orientação nascente da encosta, que oferecia vista sobre o rio, a par com a fertilidade do solo, foram responsáveis pela edificação de espaços de lazer, vocacionados para atividades agrícolas e pecuárias, para famílias lisboetas privilegiadas. Por outro lado, o potencial de expansão em termos de área possibilitou diversos cenários aos longo dos tempos: algumas zonas cresceram espontaneamente, outras de modo planificado, dispõe de uma zona industrial e um aeroporto internacional.

Sobre equipamentos culturais, de lazer e desportivos, podemos dizer que são escassos os primeiros e os segundos variam entre associações recreativas, centros comerciais, alguns espaços verdes e alguma oferta de atividades desportivas em espaços cobertos.

O nível económico-social da população dos Olivais situa-se em pólos opostos, enquanto que em Moscavide encontramos um nível económico estabilizado na classe média-baixa numa população que se pode considerar bastante envelhecida, já que 65% da população tem mais de 65 anos⁶³.

3.1.4 Cultura de escola

O Externato Machado de Castro é uma escola particular e de bairro. O carácter privado deste estabelecimento de ensino contribui significativamente para proporcionar um clima familiar em torno desta pequena comunidade escolar - simultaneamente confiança e estreita colaboração - entre pais/encarregados de educação e a comunidade educativa. De facto, podemos verificar que os encarregados de educação e o corpo docente contactam-se frequentemente para trocar impressões com o objetivo de proporcionar, o máximo possível, uma pedagogia centrada em cada aluno.

A maior parte dos alunos mora nas redondezas da escola, ou possui um outro familiar que presta apoio à rotina escola-casa do aluno (por exemplo, avó/avô). Tal como outras escolas de natureza semelhante, integra-se num edifício urbano.

⁶³ Dados fornecidos pela Junta de Freguesia de Moscavide em Janeiro de 2010.

3.1.5 Caracterização da Comunidade Escolar

No ano letivo em que se realizou o estudo estavam inscritos na escola um total de cento e vinte alunos distribuídos do seguinte modo (Quadro 1):

Quadro 1 – Número de alunos por ciclo de estudo no ano letivo de 2010/2011.

	Infantil e Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Nº de alunos	16	34	24	46

O corpo docente é constituído por um total de 27 professores.

O departamento de Artes e Expressões é composto pelos docentes das disciplinas de Expressão Plástica e Musical, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, Educação Visual e de Educação Tecnológica. A docente de Educação Tecnológica, Teresa Esteves, foi a nossa professora cooperante para a Prática de Ensino Supervisionada nestes dois últimos semestres, não só pela sua longa experiência profissional como docente de Educação Visual no 3º ciclo, como também pelo seu percurso académico sediado em Artes Visuais.

3.1.6 Projeto Educativo da Escola

Os projetos educativos desenham-se no centro de cada organização escolar e definem as estratégias para alcançar objetivos partilhados que têm em conta todo o contexto. Por ocuparem essa posição privilegiada António Nóvoa considera-os como importantes dispositivos de concretização efetiva da autonomia das escolas⁶⁴.

⁶⁴ António Nóvoa “Para uma análise das instituições escolares”, em “As organizações escolares em análise”, p.41.

O atual projeto educativo do Externato Machado Castro está projetado para um período de três anos (2010-2013), ao fim do qual se fará um balanço entre as metas previstas e aquelas que efetivamente foram alcançadas. Nele procura-se definir com clareza quais as finalidades assim como os valores inerentes à sua missão educativa. Sobre as finalidades diz-se:

- *Preparar e formar o aluno dotando-o das mais amplas competências científicas, culturais, sociais e humanas, que lhe permitam uma inserção adequada na sociedade contemporânea, tanto na vida activa como no prosseguimento dos seus estudos.*
- *Ser a escola de eleição dos alunos que procuram a mais gratificante via para uma elevada aquisição de conhecimentos.*
- *Assumir um papel fundamental, juntamente com a família, no processo de evolução do aluno de modo a que o seu perfil de saída seja superior ao dos outros estabelecimentos de ensino.*
- *Fomentar o sentido crítico conducente à tomada de consciência pelo aluno de que o saber é uma luta interminável contra a ignorância⁶⁵.*

Em relação aos valores fundamentais lê-se:

- *Assumir a responsabilidade do estabelecimento de ensino perante a sociedade, contribuindo para a formação do indivíduo e fomentando o desenvolvimento cultural da região onde se insere.*
- *Desenvolver a actividade em função dos resultados a alcançar, proporcionando a satisfação dos alunos e famílias em todas as ocasiões.*
- *Aprofundar de forma sistemática os conhecimentos através da partilha de experiências e da investigação individual.*
- *Trabalhar com confiança e com respeito pelas diferenças individuais partilhando, no entanto, a responsabilidade.*
- *Utilizar formas de comunicação abertas, autênticas e bilaterais, partilhando e fazendo circular toda a informação relevante para o processo de tomada de decisão e para o exercício da actividade.*
- *Ser uma escola que aprende e evolui: avaliando a forma como desenvolve as suas próprias actividades visando o aperfeiçoamento numa base diária.*
- *Participar de forma activa e empenhada na defesa dos valores da organização educativa⁶⁶.*

3.2 Âmbito da unidade curricular lecionada

A unidade curricular lecionada enquadra-se no âmbito da disciplina de EV. Esta disciplina faz parte das disciplinas que compõem o CNEB, e estende-se ao longo de todo o 3º ciclo.

⁶⁵ Projeto Educativo 2010-2013, do Externato Machado Castro, Cooperativa Nova Cultura, p. 4.

⁶⁶ *Idem, ibid.*

Atualmente, e no ano de escolaridade em que realizámos esta prática de ensino supervisionada (9º ano), ela possui uma carga letiva semanal de três tempos letivos, com 45 minutos cada um.

Estrategicamente o 9º ano assume-se como uma etapa-chave. Ao completá-lo fecha-se um ciclo do ensino básico e abre-se um novo: o aluno opta por uma área científico-humanística do ensino secundário, ou uma área profissional num curso técnico-profissional, ou ainda um curso artístico-especializado. Refere-se ainda que atualmente os alunos do 9º ano realizam provas de aferição de Língua Portuguesa e Matemática.

3.3 Perfil da turma

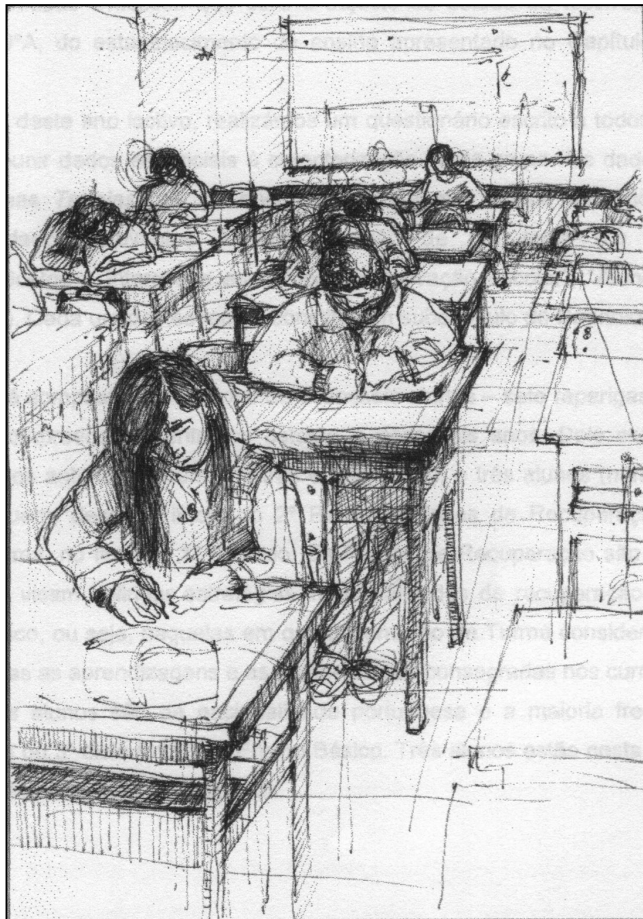


Figura 4 – Representação da turma a realizar um teste (diário gráfico da mestranda).

O grupo alvo deste estudo corresponde à turma 9º A, do estabelecimento de ensino apresentado em *3.1 Caracterização do estabelecimento de ensino*.

Realizámos um questionário escrito a todos os alunos que constituem a turma, com o objetivo de reunir dados essenciais à caracterização deste grupo. Os dados obtidos foram sistematizados nos *Quadros* que se encontram no Apêndice IV. Cada *Quadro* apresenta os dados relevantes à caracterização de um tema (*i.e.* “Caracterização geral”, “Caracterização sociocultural”, “Gostos e interesses específicos”, “Motivação escolar”, “Alunos ao abrigo do Dec. Lei 3/2008”). A cada um destes temas dedicámos um subcapítulo, que apresentamos de seguida.

3.3.1 Caracterização geral⁶⁷

A turma é composta por um total de dezasseis alunos – sete raparigas e nove rapazes – com idades compreendidas entre os catorze e dezasseis anos. Dois alunos apresentam cada um uma retenção em anos anteriores (números três e dezasseis), e três alunos (números três, dez e dezasseis) possuem, desde o início do 2º Período, Planos de Recuperação⁶⁸ definidos por Conselho de Turma no final do 1º Período.

Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa e frequentam a escola desde o 2º ciclo (31%) ou desde o 3º ciclo (31%) do EB. Três alunos estão nesta escola desde os quatro anos de idade.

3.3.2 Caracterização sociocultural⁶⁹

⁶⁷ Ver Apêndice IV, Quadro 1.

⁶⁸ Os Planos de Recuperação são elaborados pelo corpo docente e visam delinear estratégias individualizadas de recuperação aos alunos nas disciplinas em risco, ou seja, naquelas em que o Conselho de Turma considere que não foram até então atingidas as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor.

⁶⁹ Ver Apêndice IV, Quadro 2.

Começando por analisar a escolaridade dos encarregados de educação, os dados são claros: dez encarregados de educação têm o 3º ciclo (cerca de 63%), dois completaram uma licenciatura, outros dois o secundário e os restantes (dois) têm o 2º ciclo. Pode-se dizer que a média da escolaridade dos encarregados de educação dos alunos da turma ronda o 3º ciclo.

Em relação à composição do agregado familiar pareceu-nos mais importante que o foco fosse estivesse no número de elementos que o compõem, já que isso relaciona-se diretamente o orçamento familiar. Assim, a média de elementos do agregado familiar dos alunos da turma é de 3,6, sendo que três dos dezasseis alunos vivem em situação de monoparentalidade. Três alunos da turma têm um irmão que também estuda na mesma escola. Não sabemos, no entanto, quantos destes alunos possam ter um irmão mais velho que também tenha frequentado a instituição no passado.

O meio de transporte que a maioria dos alunos utiliza nas deslocações para a escola são o automóvel (69%), seguido de *a pé* e autocarro (com semelhante valor percentual, 12%) e apenas um aluno utiliza ambos automóvel e autocarro. Trata-se do aluno número dezasseis, residente em Setúbal com o pai (o segundo elemento do agregado familiar e Encarregado de Educação). Este aluno entrou para a escola a meio do 1º período do ano lectivo em que se inseriu esta prática de ensino supervisionada (ou seja, 2010/2011), para melhor adequação aos percursos necessários à prática profissional do pai.

Mas se o meio de transporte mais utilizado é o carro isso não significa que os alunos passem muitas horas em filas de trânsito. Sobre o tempo que demoram a chegar à escola 62% refere ser inferior ou igual a 15 minutos, 19% afirma variar entre 15 a 30 minutos, restando apenas 19% que demora, então, mais de 30 minutos no seu percurso diário.

Os dados presentes neste Quadro 2 sugerem que nos encontramos perante agregados familiares de nível sociocultural médio - educação média ao nível da escolaridade obrigatória, com poucos elementos, residentes na sua maioria em Lisboa (38%) e na periferia oriental da capital (Póvoa de Santa Iria, 25%; Sacavém, 13%), que possuem pelo menos uma viatura própria que utilizam nas deslocações diárias para deixar os jovens na escola (69% dos alunos) e para se deslocarem de seguida para os empregos, maioritariamente pertencentes ao grupo de Comércio e Serviços.

3.3.3 Gostos e interesses específicos⁷⁰

Analisando os dados relativos à ocupação dos tempos livres, poderemos afirmar que existem interesses diretamente relacionados com o percurso escolar/profissional do aluno (ex. estudar, fazer desporto sobretudo para os rapazes que esperam do futebol uma carreira), e interesses mais descomprometidos, sejam as áreas às quais o aluno dedica tempo e atenção sem que estas tenham (aparente) relação direta com um objetivo académico ou profissional (ex. jogar consolas, ver televisão, socializar com família e amigos, interesse pela cultura japonesa, ouvir música). Cada aluno respondeu mais do que uma hipótese, não discriminando a qual das atividades dedica mais tempo. Assim, os dados que obtivemos confirmam o peso da indústria de entretenimento dos videojogos na contemporaneidade: treze dos dezasseis alunos (81%) afirma ocupar parte do tempo livre a jogar em consolas, nomeadamente *Playstation* e *Xbox*, ou no computador.

O segundo passatempo mais referido (por dez alunos, ou seja, 63%) foi “ver TV”. Já em relação à quantidade de horas despendidas diariamente a ver televisão, os valores são muito variáveis, indo desde “inferior a 1 hora”, até “entre 8 e 9 horas”, resultando numa média aproximada de 3,5 horas por dia. Em terceiro lugar foi referido “estar com amigos e/ou família”, seguido de qualquer atividade desportiva *ex-aequo* com a leitura. Um aluno deu como resposta: “não tenho passatempos”.

Em relação à prática regular de desporto, verificamos que a maioria (69%) não pratica qualquer desporto para além do escolar. Os restantes 31% praticam ou Artes Marciais (2 em 5) ou Futebol (3 em 5), e são todos do sexo masculino.

3.3.4 Motivação escolar⁷¹

De um modo geral, trata-se de uma turma motivada, que responde com empenho às tarefas propostas pelos professores e, tal como referimos acima, apenas dois alunos tiveram retenções em anos anteriores.

⁷⁰ Ver Apêndice IV, Quadro 3.

⁷¹ Ver Apêndice IV, Quadro 4.

Grande parte alunos (57%) ambiciona ingressar no Ensino Superior, e verifica-se também um forte valor percentual de alunos que pretende seguir um curso Profissional (31%). Apenas um aluno não sabe que nível de escolaridade pretende alcançar, e outro aluno afirma ter como objetivo completar um curso secundário regular, ou seja, um curso secundário Científico-Humanístico.

Sobre os hábitos de estudo, a grande maioria afirma estudar “Às vezes” (62%) e ninguém referiu que “Nunca” estuda. Os restantes 48% dividem-se de igual modo entre “Todos os dias” e “Na véspera dos testes”. Em relação a esse *estudo*, seis dos dezasseis alunos responderam que são acompanhados por amigos ou familiar (mãe, irmão), enquanto os outros dez alunos têm por hábito estudar sozinhos.

A maioria dos alunos (treze, ou seja, aproximadamente 81%) considera a escola como um local “de formação para o futuro” e nove alunos também a consideram como um local de “aquisição de novos conhecimentos”.

Parece-nos que estes dados voltam a sublinhar uma relação regular e tradicional com a escola e a escolaridade. Isto é, ainda que se trate de um compromisso delegado (“escolaridade obrigatória”) ela é vista com respeito e cuidado.

3.3.5 Alunos ao abrigo do Dec. - Lei 3/2008

Nenhum dos alunos da turma está diagnosticado com Necessidades Educativas Especiais.

No entanto, tem ficado registado em diversos Conselhos de Turma que um aluno da turma demonstra limitações a nível cognitivo e emocional cada vez mais evidentes. Como consequência, a Coordenação Pedagógica contactou o Encarregado de Educação do aluno sugerindo que este fizesse uma avaliação psicológica. O Encarregado de Educação terá recusado alegando que essa avaliação não teria fundamento desde que o educando transitasse de ano.

Até à data é facto que o aluno tem conseguido cumprir os objetivos básicos de ensino/aprendizagem nas diversas disciplinas. Mas acentuam-se as dificuldades no exercício do raciocínio autónomo, cada vez mais solicitado para a progressão nos ciclos de estudo.

A nível emocional, e com base no depoimento de docentes mais antigos da escola, desde sempre que se caracterizou pelo isolamento dos colegas da escola, e não só da turma em que se insere.

Em relação à condição físico-motora, apresenta um índice de gaguez acentuado e sofre de obesidade.

3.3.6 Relação dos alunos com as Artes Visuais

Ao longo do acompanhamento realizado ao longo do 1º Período denotámos algumas fraquezas a nível da interpretação crítica e do desenvolvimento criativo dos problemas propostos, optando os alunos (preferencialmente) por responder mais mecanicamente às tarefas propostas. Identifica-se assim uma certa subvalorização das artes que os leva a direcionar as práticas artísticas no sentido do artesanato.

Parece-nos que este facto está diretamente relacionado com o contexto sociocultural que temos vindo a traçar ao longo deste capítulo: encarregados de educação de classe média, empregados de comércio ou pessoal administrativo, com habilitações ao nível do 3º ciclo, que se esforça por proporcionar aos filhos as melhores hipóteses de estudo que estiverem ao seu alcance. Confiam na escola e comunidade educativa que escolheram, e isso está patente na relação de respeito que ambos pais e alunos têm para com os professores.

Este perfil possui um entendimento da educação artística do indivíduo como menos relevante do que a aquisição de competências em outras disciplinas. Na verdade, e pelo que apurámos junto dos alunos através dos inquéritos e ficha de trabalho, este é um grupo que não possui hábitos culturais frequentes e diversificados. De modo geral estes alunos não mantêm um contacto frequente com atividades de âmbito cultural (tais como exposições, concertos, teatro, cinema, etc., fora ou dentro de casa em âmbito de lazer familiar) porque não estão sensibilizados para tal. Esta, como se sabe, é uma situação predominante no contexto português.

Nestes casos a escola deve assumir um posicionamento estratégico dinâmico de compensação dessas lacunas. É o que acontece neste estabelecimento, conforme nos foi clarificado pela professora cooperante e pelo diretor pedagógico. Esclarecem-nos que são vários os fatores que facilitam esta compensação bem sucedida. O principal é o reduzido número de alunos por turma pois facilita toda a logística.

“Conseguimos levar todo o 3º ciclo numa camioneta grande”⁷²

No caso de se optar por levar apenas uma turma a deslocação faz-se facilmente em transportes públicos, tirando partido ainda da vantagem da escola se localizar numa zona central de Lisboa, servida por uma boa rede de transportes:

Um grupo pequeno é fácil de levar de metro ou autocarro e temos transportes públicos quase diretos para todo o lado⁷³

Grupos pequenos e uma mobilidade propícia favorecem ainda outros aspectos. As visitas podem durar apenas uma manhã ou tarde esperando prejudicar ao mínimo o calendário das outras disciplinas. As deslocações acabam por ser económicas pois requerem apenas o título de transporte carregado (alugar um autocarro acaba por ser sempre mais dispendioso) e o valor do ingresso na exposição/espetáculo (não raramente gratuitos para escolas). Outro aspecto é o enfoque direto que estas atividades podem ter nos conteúdos específicos que cada professor está a trabalhar em determinada disciplina e ano de escolaridade, não obstante procurar-se sempre a abordagem transdisciplinar. Referiríamos ainda algo que presenciámos: como as turmas são pequenas, e a logística de organização facilitada, quando por vezes já não há vagas para grupos grandes estes alunos ainda conseguem marcação. Na verdade, ao longo destes meses que desenvolvemos o acompanhamento da prática pedagógica, foram várias as atividades de âmbito cultural realizadas fora da escola, sem que tenha sido necessária grande antecedência no seu planeamento.

Existe de facto um respeito pela escolaridade, tanto por parte dos alunos como dos encarregados de educação, e empenho dos alunos - cada vez mais maduros - para com o trabalho escolar. Talvez por isso o grupo, de um modo geral, se tenha vindo a afastar progressivamente da perspectiva mais “manual” das atividades na Educação Visual. É notória a progressão destes alunos desde que os começámos a acompanhar e deve ser continuada: suportada por uma abordagem ao aluno pela positiva, rica em experiências de aprendizagem contextualizadas, estimulada pelo visionamento de peças artísticas, seja através de visitas de

⁷² Excerto de conversa informal em escola com a professora cooperante, Teresa Esteves, e o diretor pedagógico do EMC, Luís Duarte.

⁷³ *Idem.*

estudo ou da indicação de endereços eletrónicos de sítios de internet. Este é um grupo com quem se trabalha bem.

Outras notas a assinalar: verificou-se que os alunos não estavam familiarizados com a escrita de memórias descritivas, de descrição das etapas realizadas ou da reflexão sobre a experiência global dos trabalhos de Educação Visual; os alunos também indicaram que nunca haviam realizado qualquer trabalho em animação, filme, ou em formatos digitais; e, para terminar, denotámos alguns problemas de falta de companheirismo, alguma competitividade escolar e pontuais dificuldades de integração em equipas de trabalho.

NOTA SUMÁRIA AO CAPÍTULO 3.

O perfil traçado neste capítulo 3 permitiu-nos compreender algumas especificidades deste contexto.

O EMC é um estabelecimento de ensino particular, de pequenas dimensões, que proporciona um clima familiar em torno de uma pequena comunidade escolar. Em termos físicos os espaços são modestos, pequenos e as turmas compostas por poucos alunos.

Os dados sublinham uma relação regular e tradicional com a escola: os alunos com que trabalhamos são todos de nacionalidade portuguesa, oriundos de famílias de classe média, que estabelecem ambos – alunos e encarregados de educação – uma relação de respeito com a escolaridade e com os professores. Não possuem no entanto hábitos culturais frequentes para além dos realizados em contexto escolar. Não se verificam graves problemas de indisciplina e/ou insucesso escolar.

Para além disso encontrámos um corpo docente disponível a acompanhar-nos, e todo um ambiente favorável à realização da nossa prática de ensino supervisionada.

Estas condições levaram-nos a acreditar que ali poderíamos desenvolver uma unidade curricular afastada das práticas mais comuns da Educação Visual e na qual pudéssemos fazer confluir assuntos do cinema e da imagem animada – fruto de uma motivação pessoal aliada a uma falha geral no ensino das artes visuais. No capítulo seguinte mostramos detalhadamente em que é consistiu essa unidade curricular, como se estruturou, quais os seus objetivos declarados, e ainda o plano de implementação.

4 Metodologia

NOTA INTRODUTÓRIA

Esta nossa estratégia metodológica foi elaborada com base em importantes dados que têm vindo a ser mencionados ao longo deste relatório, nomeadamente no capítulo *Pertinência deste estudo* (onde defendemos porque deveria existir mais trabalho pedagógico de artes visuais em tecnologias de imagem e como os trabalhos em Animação podem ser uma resposta viável a essa implementação prática), no capítulo de *Caracterização da turma* (onde traçamos o perfil do grupo com o qual trabalharíamos), e nas revisitações frequentes ao nosso documento orientador, as Competências Essenciais do Ensino Básico.

É sabido como as novas tecnologias exercem um fascínio generalizado, sobretudo nas faixas etárias mais jovens. Na nossa concepção didática – que envolve tecnologia de imagem – evitámos uma abordagem meramente tecnicista do processo da animação. O objetivo geral da estratégia como um todo, e na sua perspectiva mais ambiciosa, foi fazer confluir para os trabalhos dos alunos diversos conteúdos das Artes Visuais através da produção e apreciação de imagens em movimento.

O nosso plano de ação organiza-se em torno da resolução de um problema principal: a resolução de um exercício de Animação em *stopmotion* ou pixilação. Ao redor deste exercício central desenvolveram-se outros exercícios e tarefas de um modo mais ou menos periférico. Por esse motivo diremos que este é um projeto estruturado em rede.

Assinala-se ainda que o projeto quis articular-se em toda a sua extensão com a prática do Desenho, entendido como uma ferramenta essencial na estruturação do pensamento. Ele acompanhou todo o processo como um instrumento essencial para comunicação das formas provenientes dos pensamentos e ideias entre todos os intervenientes nesta ação.

Também acreditamos que a reflexão sobre o trabalho é de extrema importância para a consciencialização dos processos mentais, técnicos e estéticos envolvidos nas tarefas propostas. Por esse motivo os exercícios propostos contiveram alíneas que solicitavam ao

aluno uma ponderação retrospectiva ou analítica sobre o assunto por via da escrita⁷⁴, já que esta forma de expressão pode favorecer a compreensão e valorização dos trabalhos – seus e dos outros – em domínios estético-visuais.

4.1 Projeto estruturado em rede

Tal como referido na prévia nota introdutória, o exercício principal da nossa unidade de trabalho consistiu na realização de um filme, implicando um processo e um produto final: deveria ser realizado utilizando uma tecnologia específica (animação por *stopmotion* ou pixilação) e explorar um tema proposto por nós, a autorrepresentação. Ambos tecnologia e tema foram selecionados tendo em conta a sua relevância, atualidade e significação para com este grupo.

Complementou-se este projeto central com uma série de atividades diversificadas mas coerentes no conjunto da unidade curricular: ao fazê-lo quisemos evitar criar uma abordagem linear e unidirecional à imagem em movimento, mas antes um projeto fundado na noção de *rede*.

A rede, enquanto elemento agregador, supõe um conjunto orgânico de linhas de integração que interligam uma mesma unidade. O paradigma reticular tem origem nas teorias modernas de inteligência, da neurobiologia e da informática, é bastante sugestivo e atual (tem

⁷⁴ Sobre o exercício da escrita no meio escolar, Jorge Ramos do Ó tece algumas considerações que pretendo sublinhar: “Se as aprendizagens que fazemos decorrem em bloco da leitura, é para mim mais ou menos fatal que se idealizem e endeusem os processos de escrita. Escrever é, sem dúvida alguma, uma das maiores dificuldades que enfrenta todo o habitante da instituição escolar, e o problema cresce à medida que os alunos progridem na escolaridade. (...) De facto, os alunos são sujeitos a processos que os reenviam permanentemente para um mundo já totalmente feito de aparência clássica, e onde o confronto se faz sempre com os grandes autores, com as verdades científicas já inteiramente construídas e constituídas. (o mesmo poderíamos dizer em relação ao contato com a obra de arte) Fica assim quase interdito o princípio – que me parece essencial numa sociedade que vise democratizar a cultura – (...) de que toda a escrita é sempre uma reescrita e um devir de escrita. (...) O texto é um exercício que questiona a verdade, e não transporta a verdade em si mesmo”. in Jorge Ramos do Ó. Desafios à escola contemporânea: um diálogo, p. 109-116.

A meu ver, esta perspectiva é relevante tanto do ponto de vista mais abrangente e transversal aos currículos (a necessidade de dessacralizar a prática da escrita), assim como espelha igualmente a ideia da obra de arte como verdade inteiramente construída e constituída, tanto do ponto de vista da sua realização, como leitura, compreensão e usufruto da mesma.

tido aplicado a diversos campos de atividade – da educação à imprensa, passando pelas novas formas de organização laboral, ou pelo sistema educativo, etc.). Para o desenvolvimento da nossa unidade curricular utilizámos precisamente a ideia de rede como matriz conceptual.

Resta-nos referir que enquanto realizámos esta estruturação procurámos uma incidência equilibrada sobre os três eixos fundamentais das competências específicas da disciplina, *fruição-contemplação*, *produção-criação*, *reflexão-interpretação*.

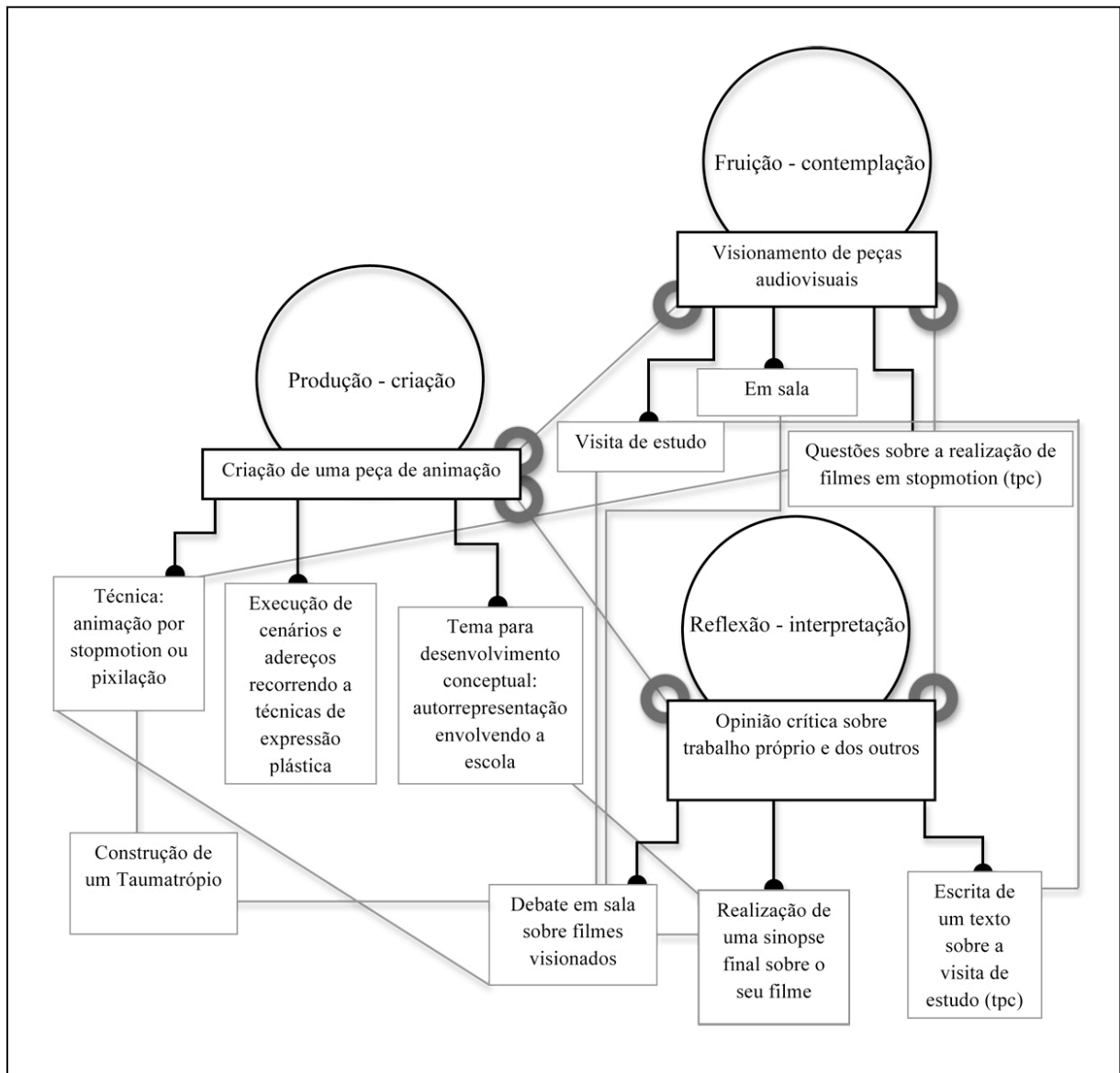


Figura 5 – Mapeamento da unidade curricular estruturada em rede e em torno dos três eixos *produção-criação*, *reflexão-interpretação*, *fruição-contemplação*.

Assim, a estratégia de ensino quis trazer para a planificação da unidade e do exercício central em animação uma abrangência organizada que conseguisse ir desde a noção de como se forma a imagem em movimento e os brinquedos ópticos vitorianos até às peças

cinematográficas contemporâneas, com o objetivo de facilitar a compreensão das distintas facetas da imagem em movimento. Todas estas atividades complementares relacionam-se de modo mais ou menos direto com exercício principal:



Figura 6 – Esquema radial da unidade curricular: aproximação das diferentes atividades e exercícios complementares com o exercício principal.

Implementar diversas ações dentro de uma só unidade de trabalho é fundamental para proporcionar oportunidades de aprendizagem diversificadas, ou seja, para criar oportunidades de sucesso a um maior número de alunos. Para o professor essa estratégia afirma-se ainda como um ótimo meio para detectar as várias preferências de aprendizagem de cada indivíduo que faz parte do grupo com o qual se está a trabalhar.

A escolha de realização de um pequeno filme de animação como exercício central relacionou-se com o abrir as possibilidades de experimentação aos meios expressivos visuais ligados aos processos tecnológicos digitais de modo criativo e funcional, com a expectativa de ainda poder vir a funcionar como um dispositivo de integração de outras expressões artísticas,

tais como o desenho de esboço, a fotografia, as artes plásticas, a performance, a perspectiva, a representação bi ou tridimensional, etc.

4.2 Outras opções didáticas

4.2.1 Trabalho coletivo e trabalho individual

Em relação ao trabalho de grupo, a questão didática mais relevante que se impôs dizia respeito à dimensão dos grupos a compor: se por um lado uma equipa grande, composta por muitos alunos, permite desenvolver peças mais complexas, por outro, pequenas equipas permitem avaliar com mais exatidão as dificuldades de cada aluno longo das várias etapas do desenvolvimento do projeto, não só do ponto de vista do professor como por parte do próprio aluno. Optámos por esta última hipótese, de criar pequenos grupos de trabalho, porque pareceu-nos que as vantagens evocadas seriam mais importantes dentro do contexto do grupo com que trabalhávamos.

4.2.2 Escolha do tema

Cada grupo de trabalho criaria um capítulo da peça audiovisual final. Optámos por orientar parcialmente o desenvolvimento conceptual das animações que os alunos iriam idealizar para esses capítulos. Assim, lançou-se um tema comum, ou um conceito, que seria o elemento unificador de todos os trabalhos, a saber “A turma vista por si própria”. A peça de animação final seria um composto das várias peças audiovisuais de cada grupo de trabalho constituindo-se no final como um retrato do grupo feito pelo próprio.

O tema seria o da autorrepresentação (real ou fictícia) e deveria ser realizado na escola.

Cada grupo tinha liberdade para dentro do seu projeto de trabalho autorrepresentar-se como desejasse. Isto significa que desde que integrasse a técnica *stopmotion* ou pixilação, o grupo era livre de escolher o meio de expressão (por exemplo, desenho, corpo humano, bonecos de plasticina, bonecos articulados...) assim como a faceta de autorrepresentação a

explorar (por exemplo, poderiam desenvolver a ideia das relações entre os elementos do grupo, ou relacionarem os seus passatempos preferidos, ou seus interesses partilhados ou antitéticos...).

Portanto, não atribuímos importância à existência de uma continuidade formal entre as diversas peças, mas antes a coerência conceptual no sentido em que no centro da narrativa de cada trabalho teria de estar uma reflexão sobre o próprio criador inserido naquele meio envolvente. A proficiência técnica era considerada dentro da opção escolhida pelo grupo, e o valor estético deveria ser ponderado nos resultados visuais obtidos dentro de cada peça audiovisual.

A escolha deste conceito, caracterizado pela autorrepresentação, chama a si processos reflexivos em torno do próprio (mergulho na individualidade de cada um) e da vivência dentro do grupo (turma) junto naquela escola pela última vez (o indivíduo como parte de um todo), com os seus elementos prestes a iniciarem uma nova etapa das suas vidas ao deixarem o ensino básico e ingressando no secundário (viagem à relação com o outro, com a comunidade escolar, com o futuro profissional).

4.3 Recursos didáticos

A implementação desta unidade curricular supôs o acesso a determinados recursos que passamos a apresentar.

4.3.1 Pesquisa e seleção de animações para visionamento em sala⁷⁵

Realizámos previamente uma pesquisa na internet de peças de animação exemplificativas de *pixilação* e *stopmotion*, por serem as técnicas que os alunos iriam utilizar. Procurámos exemplos que evidenciassem soluções criativas, produzidas sem recurso a grande aparato tecnológico, realizadas com materiais acessíveis, económicos e/ou quotidianos. Também seleccionámos na internet alguns filmes de brinquedos ópticos em funcionamento. Reservámos os respectivos URLs.

⁷⁵ Ver Apêndice V.

Com a colaboração da Agência da Curta Metragem⁷⁶ reunimos ainda um conjunto de filmes de animação de autores portugueses, exemplificativos do excelente trabalho que se tem realizado a nível nacional na área da animação. Estes filmes foram-nos enviados por aquele organismo em formato de DVD.

4.3.2 Acesso à internet

O acesso à internet seria favorável para realizar o visionamento desses filmes selecionados. A escola está equipada com um sistema em rede por cabo e todas as salas possuem uma ligação à mesma, excetuando a sala de Educação Visual. Confirmámos com antecedência que haveria outra sala disponível para utilizarmos se viesse a ser necessário.

4.3.3 Computador

Durante o período em que realizámos a prática de ensino supervisionada a escola dispunha de dois computadores portáteis, apesar de um deles encontrar-se inoperacional. Por uma questão de segurança (no caso de algum colega requisitar o único portátil disponível) utilizámos sempre o nosso portátil pessoal.

4.3.4 Projetor

A escola dispõe de um projetor que utilizámos para, por intermédio do portátil, projetar o PowerPoint e para realizar o visionamento dos filmes.

⁷⁶ A Agência da Curta Metragem foi criada em 1999 com o intuito de preencher a lacuna de promoção e divulgação da curta-metragem portuguesa a nível internacional. É apoiada desde a sua fundação pelo Instituto do Cinema e Audiovisual. Está sempre disponível para colaborar em programas educacionais que promovam e valorizem a criação nacional no formato de curta-metragem, em qualquer género cinematográfico, incluindo a instalação.

4.3.5 Apresentação PowerPoint com os conteúdos

Elaborámos uma apresentação PowerPoint de apoio à apresentação da unidade de trabalho. Essa apresentação foi organizada em duas partes tendo em vista serem apresentadas em aulas diferentes.

A primeira parte intitulou-se “Cinema: percussores e pioneiros”⁷⁷ e abordava o fenómeno da persistência retiniana e os Brinquedos ópticos. A segunda parte intitulou-se “Cinema de Animação”⁷⁸ e nela definia-se a Animação, distinguia-se a animação tradicional, *stopmotion*/pixilação, e a animação digital (3D ou 2D). Apresentaram-se ainda exemplos de filmes muito populares que utilizam cada uma dessas técnicas, mas também exemplos de produções amadoras bem conseguidas. No final da apresentação incluímos o enunciado do exercício principal da unidade curricular.

4.3.6 Fichas de trabalho

Realizámos três fichas de trabalho que foram entregues aos alunos em diferentes etapas do desenvolvimento da unidade curricular.

*1ª Ficha de trabalho: Construção de um Taumatrópio*⁷⁹

Esta ficha funcionou como um apoio ao trabalho para os alunos, e nela disponibilizámos três tipos de informação:

- Data aproximada da invenção do Taumatrópio; breve descrição histórica; descrição do seu funcionamento.
- Lista das etapas para realizar um Taumatrópio (metodologia de apoio à realização desse exercício).

⁷⁷ Ver Apêndice VI.

⁷⁸ Ver Apêndice VII.

⁷⁹ Ver Apêndice VIII.

- Dicas de Pesquisa (onde indicamos palavras-chave de pesquisa na internet de conteúdos relacionados com o Taumatrópio e Brinquedos Ópticos).

*2ª Ficha de trabalho: Animação em Stopmotion (tpc)*⁸⁰

Consistiu numa ficha de consolidação dos conhecimentos de carácter mais objetivo sobre a animação em *stopmotion*. Possui quatro questões, das quais referem-se ao princípio da decomposição do movimento em fotogramas. A última questão solicita ao aluno uma pesquisa na internet e uma opinião crítica sobre um filme à escolha.

O objetivo é ajudar os alunos a solidificar as noções associadas ao *stopmotion* e motivar alguma pesquisa na internet antes de mergulharem no desenvolvimento das ideias para o seu próprio projeto.

*3ª Ficha de Trabalho: Visita de Estudo ao Festival de Cinema Indie Júnior*⁸¹

Esta ficha de trabalho individual, de realização em trabalho de casa, solicitava a cada aluno uma opinião crítica e fundamentada sobre os filmes e sobre a experiência da visita de estudo. Nela colocámos algumas sugestões para os alunos estruturarem o seu texto. Ao solicitarmos a escrita deste texto de opinião pretendemos imprimir nos alunos uma maior consciencialização da atividade e favorecer o pensamento crítico, bem como emotivo e estético, sobre ambos experiência e filmes visionados.

4.3.7 Máquina fotográfica digital

A escola não dispunha de nenhuma máquina digital para utilização por professores e alunos, pelo que os trabalhos tiveram que ser realizados com as máquinas dos alunos ou com a nossa máquina pessoal que colocámos ao dispor de quem precisasse.

⁸⁰ Ver Apêndice IX.

⁸¹ Ver Apêndice X.

4.3.8 Tripé e foco de iluminação portátil

Recursos facultativos mas disponibilizados por nós para o caso de serem favoráveis à captura de fotogramas para algum dos projetos.

4.4 Planificação da unidade curricular

Após a concepção da unidade curricular - que como vimos gera-se a partir de uma operacionalização entre teoria e prática em torno de objetivos definidos - dá-se a realização de uma estruturação sumária designada de planificação, e que ajuda a orientar a leccionação das aulas. A planificação, tal como definido no nosso capítulo *2.1 Enquadramento teórico* deve consistir numa estrutura coerente e determinada, mas simultaneamente ágil. Ela não deixa de ser um mapa síntese de todo o projeto pedagógico.

A planificação da nossa unidade curricular foi inserida na planificação anual da disciplina de Educação Visual no início do ano letivo, sob a supervisão da professora cooperante Teresa Esteves, e pode ser consultada no Apêndice XI.

4.5 Critérios de avaliação

A natureza reticular deste projeto está associada, desde a sua génese, a um processo avaliativo concertado com a necessidade de criar diversas oportunidades de sucesso na aprendizagem. Os indivíduos possuem estilos de aprendizagem e recorrem a estratégias diferentes para dar sentido às suas experiências. Um processo de ensino que valorize as aquisições centradas em cada aluno deve proporcionar experiências diversificadas na aquisição de competências para que alcance o maior número possível de alunos.

Os instrumentos de avaliação previstos para este desenvolvimento curricular foram pensados tendo em conta o nível de ensino em que se inseriu a nossa prática de ensino supervisionada, a posição estratégica que este ocupa dentro do ciclo de estudos que compõem o sistema educativo português, mas também as orientações definidas pelo conselho de turma. Isto significa que para além das competências específicas da Educação Visual e do término do

3º ciclo, havia que valorizar a aquisição de determinadas competências gerais relacionadas com a formação do aluno que incidissem nos aspetos comportamentais mais negativos identificados em *3.3 Perfil da turma*.

Por tal decidimos que na construção dos instrumentos de avaliação deveríamos fazer confluir dois referentes distintos do processo de avaliação: um de ordem criterial (articulando-se com as competências gerais de formação do indivíduo), e outro de ordem normativa (articulando-se mais diretamente com a aquisição de saberes específicos da disciplina). Acreditamos que a avaliação criterial e a avaliação normativa devem ser consideradas como abordagens complementares que interpenetram-se dentro do processo avaliativo.

Na avaliação criterial exploram-se parâmetros de sucesso através de instrumentos de avaliação diversificados. É importante definir e explicitar aos alunos quais são os critérios de sucesso, para que estes saibam exatamente o caminho a realizar. No nosso desenvolvimento curricular esses critérios prendiam-se com os já referidos aspectos atitudinais, pelo que nos focámos em trabalhar o respeito pelo outro, a autorresponsabilização e sentido de compromisso para com as tarefas escolares, passando sobretudo por orientar os alunos para boas práticas de organização e método no trabalho. Assim, cada exercício - desde que cumprido utilizando a metodologia proposta e entregue dentro do prazo - daria lugar, obrigatoriamente, a uma avaliação positiva. Os objetivos seriam: orientar os alunos para boas práticas de organização e método no trabalho; amenizar a competitividade entre membros da turma; valorizar a participação ativa e contrariar a passividade; e incentivar a concentração do aluno para com as questões que lhe são solicitadas. Quando as atividades fossem avaliadas em termos criteriosais o sucesso/insucesso dos alunos seria classificado em termos de cumprimento/incumprimento.

Na avaliação normativa a aquisição das competências é classificada de forma gradativa conforme os objetivos são alcançados, seguindo uma escala quantitativa. No nosso desenvolvimento curricular este tipo de avaliação centra-se mais diretamente com a aquisição de saberes específicos da Educação Visual, e foi elaborada em colaboração com o Grupo de Artes e Expressões, aplicando-se aos produtos finais do exercício central da unidade curricular (a realização de um filme de animação) e do exercício de construção de um Taumatrópio.

A ficha de avaliação individual⁸² realizada para as avaliações nesta unidade curricular sublinha a complexidade advinda desta separação de objetivos de aprendizagem por critérios

⁸² Ver Apêndice XII.

avaliação que inferem tanto o sucesso/insucesso das aprendizagens, como critérios que originam classificações gradativas da aquisição dos saberes.

NOTA SUMÁRIA AO CAPÍTULO 4.

Ao elaborar a nossa unidade curricular procurámos uma gestão do processo de ensino-aprendizagem que coordenasse experiências de aprendizagem que tivessem em conta as especificidades do grupo de trabalho e determinados conteúdos curriculares. Os resultados desta análise orientaram a criação das estratégias de implementação que apresentámos neste capítulo.

Quisemos visar a aquisição de saberes específicos da Educação Visual, colocando em diálogo os domínios estéticos, afetivos, cognitivos e sociais dos alunos e não incidir somente em soluções utilitárias imediatas ou puramente tecnicistas. O objetivo máximo seria proporcionar aprendizagens significativas ao maior número possível de alunos e focadas nos conteúdos da imagem em movimento.

Optámos elaborar um desenvolvimento da unidade curricular revestido de significativa importância na ambição de diversificar as experiências de aprendizagem, que estimulasse em vários domínios e percepção e comunicação visual, a cooperação/participação num projeto coletivo, e que incentivasse a autonomia criativa e crítica de cada aluno no território audiovisual. Para tal utilizámos uma *estrutura de rede* que combinou vários exercícios e atividades complementares, implicando uma série de recursos didáticos e uma planificação bem estruturada. Esses exercícios e atividades que compuseram a *rede* possuíram importâncias distintas, daí lhes termos associado tipos de avaliação diferentes conforme os processos e competências a visar em cada um deles.

Em suma, este capítulo esteve marcado pela idealização do projeto e procurou no fundamental esclarecer sobre as estratégias que iríamos utilizar na sua implementação. No capítulo seguinte descreveremos como decorreu essa implementação no terreno e analisamos como toda esta idealização se refletiu na prática.

5 Resultados

NOTA INTRODUTÓRIA

De seguida apresentam-se os resultados obtidos na nossa prática de ensino. Trata-se de um capítulo de natureza descritiva e objectiva na medida do possível, onde se procura expor por um lado os acontecimentos observados ao longo do trabalho em campo e, por outro, uma análise comparativa entre esses acontecimentos e a previsão realizada na etapa da metodologia. Assim, este capítulo organiza-se em dois blocos e caracteriza-se pela observação.

No primeiro bloco, intitulado *Descrição das aulas leccionadas*, apresenta-se uma análise descritiva e sumária das aulas leccionadas, realizada a partir das notas de campo que foram registadas durante a ação no terreno. Cada dia de aulas é aqui designado por *sessão*, e cada sessão está identificada com um número sequencial, a indicação da duração que teve (um ou dois tempos letivos), o número da lição atribuído em termos de Livro de Ponto e, por fim, o dia em que se realizou.

O segundo bloco é designado por *Relação dos resultados obtidos com a planificação prevista* e nele relacionam-se os factos descritos com aqueles que se haviam presumido inicialmente, procurando estabelecer um diálogo entre aquilo que efetivamente concretizámos na prática com as etapas de concepção metodológica. O objetivo é relacionar ambos momentos, detectar pontos de contato, imprevistos e/ou rupturas entre ambos, ao mesmo tempo que se procuram as circunstâncias conjecturais que lhes possam ter dado origem.



Figura 7 – Sala de Educação Visual

5.1 Descrição das aulas leccionadas

Sessão:	1
Duração:	1 tempo letivo (lição 50)
Data:	02/02

Introdução teórica à imagem em movimento recorrendo à visualização da primeira parte do PowerPoint de apoio: “Cinema: percursos e pioneiros”. Introdução teórica sobre o fenómeno da “persistência retiniana”.

Visionaram-se alguns filmes de brinquedos ópticos em funcionamento. Desenvolveu-se uma conversa com o grupo sobre o funcionamento desses mecanismos correlacionando com o fenómeno da persistência retiniana.

Apresentamos o primeiro exercício: a realização de um Taumatrópio, um trabalho a ser desenvolvido individualmente.

Sessão:	2
Duração:	2 tempos letivos
Data:	04/02

Entregámos aos alunos o recurso didático *Ficha de trabalho: Construção de um Taumatrópio*, com tópicos de apoio à realização do exercício e algum material teórico para consolidação dos conhecimentos abordados na aula anterior.

Esclarecemos pequenas dúvidas sobre a ficha de trabalho (nada de relevante a assinalar) e listámos o material necessário. A saber: cartolina (poderia ser partilhada até 3 alunos), dois elásticos por Taumatrópio, materiais riscadores diversos ao gosto do aluno (canetas de feltro, lápis de cor e guaches já faziam parte da lista de material para o funcionamento da disciplina e, por isso, não era necessário adquirir mais).

Entretanto, e como os alunos ainda não têm o material necessário para começarem a trabalhar, começamos a falar sobre o exercício que se seguirá à construção do Taumatrópio, ou seja, a realização de um filme de animação. Alguns alunos manifestam receio sobre esse projeto pois julgam que não serão capazes e que não terão bons resultados. Procuramos “desdramatizar” a

situação e não entramos em detalhes sobre a realização do filme pois preferimos aguardar pela apresentação PowerPoint sobre o cinema de animação, onde apresentaremos exemplos concretos de animação em *stopmotion* e pixilação.

Os alunos começam a desenvolver ideias para a realização dos Taumatrópios.

Nota de campo importante: O aluno nº 2 traz um iPod para a aula e mostra-nos uma aplicação intitulada *FlipIt!*. Trata-se de uma aplicação que permite produzir uma animação a partir de 5 imagens desenhadas no iPod – no fundo é uma versão curta e digital de um *flip book*. Esta iniciativa demonstra o interesse e compreensão dos conteúdos por este aluno que, por norma, não participa ativamente na disciplina.

Posteriormente realizamos uma pesquisa e constatamos que se trata, segundo os dados da Apple, da aplicação de animação mais popular disponível na *AppStore*, com mais de um milhão de *downloads*.

Sessão:	3
Duração:	1 tempo letivo
Data:	09/02

Os alunos prosseguem com o desenvolvimento das ideias e dá-se o início da construção dos Taumatrópios.

Alguns apresentam propostas confusas graficamente e algumas mostram imagens sequenciais em vez de complementares. Tentamos conduzi-los para resoluções mais simples e sublinhamos que as duas imagens devem fundir-se em uma só, e não serem sequenciais (tal é o caso, por exemplo, do funcionamento do Zootrópio). Esta confusão parece-nos decorrente da sessão do visionamento, onde mostrámos o funcionamento do Taumatrópio juntamente com o funcionamento dos outros brinquedos ópticos. Parece-nos que poderíamos ter diferenciado melhor as diferenças entre *fusão* e *sequência* de imagens.

As aulas decorrem com naturalidade. É evidente que a proposta de trabalho é simples e todos sabem que a conseguirão finalizar, o que se refletirá num elemento positivo da avaliação e isso acaba por motivar os alunos.

Sessão:	4
----------------	---

Duração: 2 tempos letivos

Data: 11/02

Finalização dos Taumatrópios. À medida que vão acabando os alunos partilham os resultados entre si. Alguns alunos repetem o exercício com imagens diferentes, na tentativa de obterem melhores resultados visuais (como já tínhamos assinalado nem todas os pares de imagens possibilitavam uma boa fusão).

Entretanto, e sem qualquer finalidade prevista, filmamos os Taumatrópios a girarem com a nossa máquina fotográfica e partilhamos o visionamento através do seu visor. Pelas reações dos alunos parece-nos que a gravação do mecanismo a funcionar confere uma sensação mais sólida da sua concretização - visualização através do filme favorece a visualização da fusão das imagens.

No segundo tempo letivo mudamos para uma outra sala de aula para acedermos à internet e fazemos o visionamento de filmes exemplificativos em *stopmotion* e pixilação, novamente através do recurso à plataforma *Youtube*.

Será de assinalar que os alunos estão bastante atentos nesta sessão de visionamento.

Sessão: 5

Duração: 1 tempo letivo

Data: 16/02

Apresentação da segunda parte do PowerPoint de apoio: “Cinema de Animação”.

Conversa sobre o projeto de realização de um filme (exercício central da unidade curricular), com enfoque sobre o tema a desenvolver:

- “A turma” é o tema geral;
- Um episódio por grupo de trabalho/projeto;
- Passa-se na escola ou seria interessante relacionar-se com esta;
- Representação mais psicológica mais do que física;
- Cada grupo fala de si próprio (autorrepresenta-se);
- No final devem escrever uma pequena sinopse sobre o seu filme (um/dois parágrafos).

Definição dos grupos de trabalho. Esclarecemos que alguns alunos iriam realizar o projeto individualmente, já que haviam prejudicado colegas num trabalho de grupo anterior (durante o 1º período). Esses alunos ficam algo desapontados (de um modo geral, todos os alunos gostam de fazer trabalhos de grupo) mas compreendem a decisão como uma consequência dos seus atos. A cada grupo associaremos uma sigla para futuras referencias neste relatório (Quadro 2).

Quadro 2 – Associação dos grupos de trabalho a siglas para referencia neste relatório.

Elementos do grupo:	Designado no presente relatório por:
Nº 1 e nº 4	P1
Nº 2 e nº 8	P2
Nº 3 e nº 15	P3
Nº 5	P4
Nº 6 e nº 11	P5
Nº 7 e nº 14	P6
Nº 9	P7
Nº 10	P8
Nº 12 e nº 16	P9
Nº 13	P10
TOTAL DE GRUPOS:	10

Sessão:	6
Duração:	2 tempos letivos
Data:	18/02

Os alunos começam a discussão de ideias para a narrativa, personagens e escolha da técnica de animação que irão utilizar. Naturalmente os grupos de trabalho não falam apenas do projeto que têm de desenvolver. Há bastante barulho na sala, uma consequência natural do trabalho coletivo.

Entregamos o recurso educativo *Ficha de trabalho: Animação em Stopmotion (tpc)*, e fazemos esclarecimento de dúvidas relacionadas (nada a assinalar). Pedimos a todos os alunos que nos enviem um mail para respondermos com o PowerPoint para consultarem como apoio

à realização da ficha. Explicamos que é importante que realizem pesquisa de filmes para terem ideias para os seus próprios trabalhos e, por tal, o prazo para entrega da ficha de trabalho é até dia 25/02 com penalização de um valor por cada semana de atraso.

Sessão:	7
Duração:	1 tempo letivo
Data:	23/02

Entretanto fazemos com alguns alunos (nº 5, 3 e 15) uma exemplificação de animação em pixilação (utilizamos a nossa câmara fotográfica). O entusiasmo é evidente e os alunos divertem-se a ver as suas fotografias animadas na câmara (colocando a câmara no modo de visualização das fotografias e passando-as para a frente rapidamente consegue-se um ritmo remotamente aproximado ao da animação). Com este teste exemplificativo da técnica os alunos descontraiem um pouco e sentem-se mais próximos de conseguirem concretizar o seu filme.

Sessão:	8
Duração:	2 tempos letivos
Data:	25/02

Acompanhamento dos grupos no desenvolvimento das ideias. Procuramos facilitar o desenvolvimento de propostas lançadas pelos alunos. Não queremos impor ideias nossas, mas antes desenvolver as dos próprios. Este trabalho de acompanhamento pode passar por incentivar a associação de ideias ou colocando questões relacionadas com a concretização. No fundo trata-se de colocar os alunos em processos de *brainstorming*.

A maior parte dos grupos não tem ideia do que querem fazer, com exceção dos grupos P3 e P4 que já têm tópicos concretos de desenvolvimento. Para estes grupos faz-se a listagem das próximas tarefas e material necessário para a realização dos cenários.

Sessão:	9
----------------	---

Duração: 1 tempo letivo

Data: 02/03

Os alunos entram na sala e organizam-se nos grupos de trabalho, mas trabalham pouco. Compreendemos que é necessário algum tempo para que se acalmem, concentrem e foquem-se neste tipo de trabalho de desenvolvimento conceptual, o que claramente não acontece em sessões tão curtas como são estas de apenas um tempo letivo - entre a entrada na sala, distribuição pelos lugares em grupo, e o toque de saída, os alunos falam mais de temas que não estão ligados ao seu projeto. Portanto, na medida do possível, faz-se o acompanhamento dos grupos no desenvolvimento das ideias.

Sessão: 10

Duração: 2 tempos letivos

Data: 04/03

Acompanhamos os grupos no desenvolvimento das ideias. Explicamos que tudo o que for argumento tem de ser introduzido por escrito porque gravar som prolongaria muito a unidade curricular.

Faz-se um **1º ponto da situação**, com o objetivo de definir próximas etapas, material a trazer, coisas a preparar e executar:

- P1: Conceito: Pretendem fazer recriar uma situação de sala de aula. Técnica: pixilação. Ideias: “que seca”, pensar num ator, comer gelados. As falas estarão escritas em balões de papel que amachucam e deitam fora. Próximas tarefas: definir os textos e fazer os balões de fala.
- P2: Conceito: Dois personagens, um é o Inteligente e o outro o Musculado (uma caricatura dos elementos do grupo) que a dada altura sofrem uma mutação e tornam-se um ser completo. Técnica: figuras de papel articuladas todas feitas de raiz. Próximas tarefas: contabilizar o material para dois bonecos articulados, um cenário e uma explosão; definir as falas que serão introduzidas em balões.
- P3: Conceito: Recriar uma cena fictícia entre duas amigas, a desenvolver em vários espaços da escola e não em apenas um. Técnica: pixilação com outras técnicas, por exemplo desenho em quadro de giz que o grupo quer especificamente inserir no

- trabalho. Próximas tarefas: fazer uma lista de matérias e definir mais pormenorizadamente o percurso e ações das personagens.
- P4: Conceito: Recriar as ações de um dia do elemento do grupo, que chega à escola com sono, durante o dia está no seu pico de energia, e conforme se aproxima da noite o cansaço desponta. Ideias: para recriar o passar do dia utilizar no cenário uma representação do sol e nuvens a movimentarem-se; o personagem é o próprio e encontra-se em primeiro plano. Técnica: Pixilação e *stopmotion* para o cenário. Próximas tarefas: fazer a lista de materiais e definir exatamente a ordem da ação na captura (*storyboard* simples).
 - P5: Conceito: muito indefinido, mas algo relacionado com música. Ideias: pessoas reais (os elementos do grupo), notas musicais. Técnicas: Pixilação e *stopmotion*. Próximas tarefas: definir melhor o conceito/ação/narrativa.
 - P6: Conceito: dois Dj's (*Mr T. & Mr G.*) aproximam-se de uma discoteca, entram e põem música numa grande festa (uma representação fictícia deles próprios). Técnica: Pixilação. Próximas tarefas: Definir como colocar em prática a ideia (que nos parece muito complicada em termos de cenários) colocando questões como “são eles próprios ou são figuras articuladas?”, “como representar o exterior e o interior da discoteca?”.
 - P7: Conceito: Uma figura de perna cruzada toca viola alegremente (uma representação do próprio aluno que tem aulas de violão). Técnica: *Stopmotion* com boneco articulado feito por si, e com o seu rosto. Próximas tarefas: trazer uma imagem(s) de uma viola e uma fotografia de rosto para realizar desenhos do boneco articulado; pensar no que será o fundo/cenário da ação.
 - P8: Conceito: Uma multidão aproxima-se de um pavilhão, onde irá decorrer um jogo de basquete entre os *Lakers* e uma equipa do Externato Machado Castro. O elemento deste grupo terá um papel crucial para a escola sair vencedora. Técnica: *Stopmotion* com boneco articulado (modelo) com a sua cara. Próximas tarefas: Definir como colocar em prática a ideia (que nos parece muito complicada em termos de movimentação e personagens – muitos cenários, muitos movimentos, muitas “pessoas” para além do aluno (público, jogadores, equipa adversária...)); trazer fotografia de rosto e boneco para articular (pesquisar na internet).
 - P9: Conceito: Um rapaz e uma rapariga discutem, até que ela aplica-lhe um golpe. Técnica: Pixilação. Ideias: o golpe é uma bola de fogo, que começa pequena e vai crescendo até que é lançada. Essa bola (que serão várias, de vários tamanhos) será

realizada em *papier-mâché*. Próximas tarefas: Trazer os materiais necessários para executar as bolas (jornal, cola branca, balões, tintas de *spray* amarelo e vermelho).

- P10: Conceito: o aluno gosta de matemática e que expressá-lo através da resolução de uma equação. Técnica: *Stopmotion*. Próximas tarefas: Pensar na cor do fundo onde a equação vai crescer, pensar na cor dos números (em contraste) e trazer as cartolinas nessas cores.

Conclui-se que na maior parte dos projetos já existe uma ideia ou técnica com vista a ser explorada. Alguns grupos não estão a pensar propriamente no potencial da técnica, tal é o caso dos projetos P6 e P8. O caso de P7 preocupa-nos pois ali pretende-se explorar a animação por desenho, quando sabemos que o aluno tem dificuldades nesse campo. O caso P5 tem o projeto um pouco bloqueado e merecerá também alguma ajuda para arrancar.

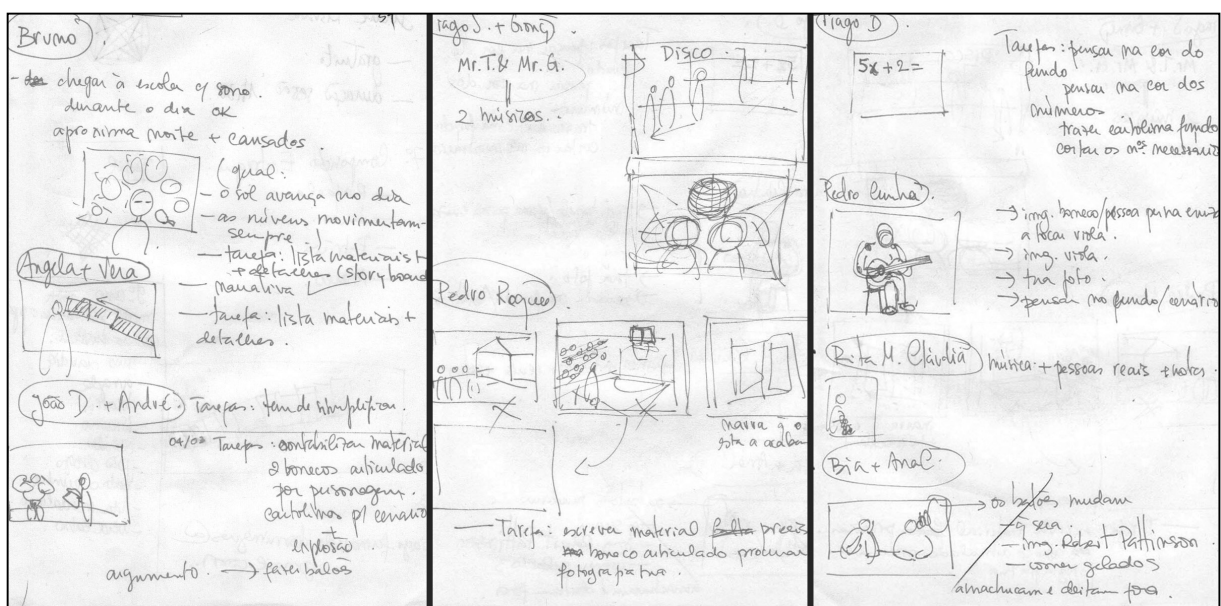


Figura 8 – Esboços de acompanhamento dos alunos no desenvolvimento dos projetos.

Sessão:	11
Duração:	2 tempos letivos
Data:	11/03

Os alunos prosseguem os trabalhos. Acompanhamento dos grupos no desenvolvimento das ideias e já se fazem algumas atividades de pré-produção, nomeadamente realização de cenários e adereços.

Nota de campo importante: O grupo P5, que havia decidido que ia trabalhar com bonecos articulados, traz as fotografias dos rostos em formato digital para fazer a montagem com a professora, utilizando um *software* simples, adequado e gratuito (*Gimp*). Reparámos que vários alunos estão interessados em ver e aprender a trabalhar digitalmente as fotografias neste tipo de funções de cortar e colar.

No entanto as fotografias não servem o propósito: têm uma resolução muito baixa e os rostos estão em posições que não se adaptam à fotomontagem. Aproveitamos para abordar o assunto da “resolução” de uma imagem digital.

Aproveitamos para discutir o assunto dos diferentes tipos de funcionalidade envolvidos em cada um dos tipos de representações - imagem de perfil para web vs retrato objetivo.

Sessão:	12
Duração:	1 tempo letivo
Data:	16/03

Os alunos prosseguem os trabalhos.

Prepara-se uma zona da sala para capturar os fotogramas para o projeto P4. É ajudado pelo aluno nº14 (muda o cenário no intervalo entre cada fotografia).

Nota de campo importante: o aluno não tem máquina e utiliza a da professora, que também disponibilizou um tripé para casos em que fosse necessário.

Ficha técnica do trabalho P4.

Título: “O dia-a-dia do Camões”

Duração: 30 segundos

Sinopse: Não realizado.

Notas ao trabalho: Em relação ao método de trabalho o aluno é algo desorganizado – os materiais não estão prontos na altura de filmar e não solicitou previamente a ajuda de um colega.

Em relação à técnica, o *stopmotion* é particularmente bem explorado no movimento do sol - este está pintado em espiral e rodado ligeiramente entre cada fotografia. No fim a imagem é um sol vibrante, que gira sobre si próprio.

Para dar a ideia do nascer e por do sol fez-se um *fade in* no início e *fade out* no fim (ideia proposta pela professora e aprovada pelos alunos). Para tal subexposemos gradualmente as fotografias, e explicamos este procedimento fotográfico aos alunos (subexposição e sobre exposição).



Figura 9 – Seleção de fotogramas do filme do grupo P4.

Sessão:	13
Duração:	2 tempos letivos
Data:	18/03

Continuação da execução dos cenários e personagens dos diversos filmes.

Captura dos fotogramas do projeto P3, ajudadas pelo aluno nº7.

Com um portátil fazemos a edição do projeto P4 na sala de aula. No fim, todos visionam o resultado final.

Nota de campo importante: Utilizam o tripé da professora, mas a câmara digital é de um elemento do grupo.

Sessão:	14
Duração:	1 tempo letivo
Data:	23/03

Realiza-se a segunda parte da captura dos fotogramas para o filme do projeto P3, com ajuda do mesmo colega. Aprendem a trabalhar com o tripé e utilizam-no autonomamente.

Os outros alunos continuam a execução de bonecos articulados e adereços.

Ficha técnica do trabalho P3.

Título: “A Pianista e a *Stalker*”

Duração: 110 segundos

Sinopse:

“Duas amigas, uma pianista e uma stalker, acabam por se chatear. A pianista resolve ir tocar piano e depois segue para outra sala. Mas uma coisa ela não sabe... a stalker continua a segui-la”.

Notas ao trabalho: Em relação ao método de trabalho o grupo é bastante organizado e trabalha com autonomia.

A técnica é bem explorada e conseguida – destaca-se a quantidade de fotogramas capturados que irão permitir uma fragmentação dos movimentos pouco brusca (o que demonstra que compreenderam bem o princípio); também de realçar a iniciativa de introduzirem um exercício de *stopmotion* em quadro de giz (um exemplo visto em aula) e que consiste num processo muito trabalhoso (fazer o piano deslocar-se no quadro); também o facto de querer terminar com uma montagem fotográfica de uma das personagens numa televisão revela vontade de aprender os meios necessários para alcançar os fins desejados (neste caso um programa para realizar fotomontagem, o *Gimp*); de referir ainda a alternância entre planos fixos (com recurso ao uso de tripé) e planos de câmara em mão, o que evidencia uma boa noção de ritmos em filme.

Em termos de criatividade é um projeto rico: uma narrativa fictícia, longe de estereótipos, imprevisível, desenvolvido partir de uma relação entre duas personagens com personalidades distintas, num percurso variado que vai do interior ao exterior, para acabar novamente num interior, combinando várias técnicas.



Figura 10 – Seleção de fotogramas do filme do grupo P3.

Sessão:	15
Duração:	2 tempos letivos
Data:	25/03

Continua a realização de cenários, personagens, adereços e *storyboards* – as atividades variam um pouco conforme o projeto.

Passamos os fotogramas do P3 da câmara fotográfica para o portátil e faz-se a edição do filme.

Sessão:	16
Duração:	1 tempo letivo
Data:	30-03

Prosseguimos no acompanhamento dos diferentes projetos.

Nota de campo importante: O grupo P2 pede a nossa câmara fotográfica para realizar experiências da cena da explosão. Ou seja, de livre vontade procuram soluções de planos filmicos – aproximam a câmara e giram-na entre cada fotograma. Esta experiência dá bons resultados e esta sequência de imagens será utilizada no filme final.

Sessão:	17
Duração:	2 tempos letivos
Data:	01/04

Sabemos que nos estamos a alongar muito em relação ao planificado - ainda falta bastante para que todos os grupos tenham os seus filmes realizados. Sentimos a necessidade de fazer um ponto da situação e promover um desenvolvimento mais célere dos trabalhos.

Neste **2º ponto da situação** acompanhamos a realização dos trabalhos e fazemos a lista das próximas tarefas a realizar por cada grupo:

- P1: Já têm os balões de fala prontos, comprometem-se a trazer uma planificação dos passos que seguirão para captura dos fotogramas para revermos na próxima aula, 06/04. Calendariza-se a captura para 08/04.
- P2: próximas tarefas serão 1) realizar a terceira personagem, o “mutante” (as outras duas estão prontas), 2) terminar a pintura do cenário, e 3) planear o diálogo por “balões de fala”.

- P3 e P4 já realizaram o seu filme. Dividem-se entre ajudar outros grupos (pintando cenários, produzindo adereços, etc.) ou trabalhar nos seus diários gráficos.
- P5: o grupo está um pouco indeciso sobre como desenvolver o tema da música que querem explorar. Terminaram as personagens articuladas, e comprometem-se a definir que cenário irão desenhar no quadro branco.
- P7: Definido o tema (dois amigos Dj's), assinalam-se as próximas tarefas 1) fazer as letras para o cenário em cartolina/cartão, 2) pintar com spray (por ser mais rápido).
- P7 e P8: Ambos têm a ação definida, e algum avanço no cenário. O primeiro compromete-se a pintar o cenário nas próximas duas aulas; o segundo terminou o boneco articulado e compromete-se a trazer mais recortes para inserir no seu cenário (incentivamos a por mais personagens no cenário para se assemelhar mais a um público).
- P9: Terminaram os acessórios (as “bolas de fogo” em *papier-mâché*). 1- hoje fazem uma lista do material adicional necessário para o dia da filmagem; 2 - calendarizam a captura para a próxima aula. Como será uma aula de um tempo letivo comprometem-se a organizar bem a ordem dos trabalhos no dia da filmagem.
- P10: Compromete-se a trazer uma cartolina para desenhar os números e outra em cor contrastante para servir de fundo (o seu projeto consiste em fazer uma equação que se desenvolve aparecendo número a número). Este é um caso particular e não conseguimos motivar o aluno desenvolver uma ideia de autorrepresentação mais emotiva.

Sessão:	18
Duração:	1 tempo letivo
Data:	06/04

Captura dos fotogramas do filme do projeto P9. Só dispomos de um tempo letivo e é necessário arrastar mesas e cadeira. Toda a turma colabora para organizar o espaço. Durante a captura vários alunos (principalmente os rapazes) vão ajudando na “queda” das cadeiras entre cada fotograma.

Ficha técnica do trabalho P9.

Título: “A tampa”

Duração: 25 segundos

Sinopse:

“É um rapaz que tenta oferecer uma flor como prova do seu amor a uma rapariga mas esta, por sua vez, rejeita. E ainda, com os seus poderes mágicos, manda bolas de fogo ao rapaz. E ele claro, cai todo juntinho no chão...”

Notas ao trabalho: O método de trabalho do grupo revelou-se bastante positivo – traduziram a ideia numa ação, realizaram os adereços com autonomia e cumpriram os prazos propostos.

Em relação ao tema, este é relativamente banal (a rapariga rejeita o rapaz), mas o resultado final, em termos formais, é bastante valorizado pela perspectiva acentuada das cadeiras de fundo a gerar um plano muito dinâmico, acentuando com expressividade a queda do rapaz (a própria queda aproveita bem a técnica do *stopmotion*).

Os alunos do grupo propuseram realizar as bolas de fogo em *papier-mâché* e pintar com tintas de spray vermelho e amarelo. O resultado final é, em termos plásticos, expressivo apesar de no filme não se ver com detalhe. Estas “bolas de fogo mágicas” reportam a uma série de *Animé*⁸³ que adquiriu grande popularidade a nível internacional, intitulada *Dragon Ball*.



Figura 11 – Seleção de fotogramas do filme do grupo P9.

⁸³ Animé (no original japonês, アニメ) refere a qualquer animação produzida no Japão. A palavra Anime tem significados diferentes para os japoneses e para os ocidentais. Para os japoneses, Anime é tudo o que seja desenho animado, seja ele estrangeiro ou nacional. Para os ocidentais, Anime é todo o desenho animado originário do Japão. O Animé, tal como a Animação, não é considerado um género, mas um meio - no Japão produzem-se filmes animados com conteúdos variados, dentro de todos os géneros possíveis (e.g. comédia, terror, drama, ficção científica, erótico). Boa parte dos Animés possui a sua versão em Mangá, a banda desenhada japonesa.

Sessão:	19
Duração:	2 tempos letivos
Data:	08/04

Prossegue-se no cumprimento das tarefas definidas anteriormente.

Descarregam-se as últimas fotografias para o computador e edita-se o filme do grupo P9, que fica assim terminado.

Estava previsto para a aula passada uma revisão do *storyboard* do projeto P1. Como essa revisão não foi realizada (porque a aula anterior foi exclusivamente dedicada à preparação do cenário e captura do P9) não cumprimos com a calendarização de captura para hoje (ver último ponto da situação, sessão 17, 01/04).

O grupo P5 realiza uma primeira captura de fotogramas para o seu filme, mas não ficam contentes com o resultado, optando por repetir a captura na próxima aula.

Parte da aula é dedicada à realização da autoavaliação de final do 2º Período.

Sessão:	20
Duração:	1 tempo letivo
Data:	27/04

Captura dos fotogramas do filme do projeto P5. O grupo opta por manter o cenário desenhado num quadro branco o que se revelará uma má solução do ponto de vista técnico: o quadro produz reflexos que prejudicam a leitura dos desenhos.

Calendarização dos próximos grupos a fotografar.

Continuamos a acompanhar a realização dos adereços e cenários. Os grupos que já terminaram ajudam outros ou trabalham em diário gráfico.

Nota de campo importante: Por iniciativa dos alunos fazemos alguns testes de fotografia de figura-fundo no grupo P2 – o objetivo é perceber como funciona melhor em fotografia as cores das personagens articuladas sobre as diversas cores das cartolinas.

Ficha técnica do trabalho P5.

Título: “Music is our life”

Duração: 15 seg.

Sinopse:

O nosso filme, mostra, de uma forma impossível, como a música se relaciona connosco.

Notas ao trabalho: Este grupo desenvolveu o trabalho bastante autonomamente.

Já haviam realizado um teste antes e optaram por repetir a captura o que não deixa de revelar persistência na concretização dos objetivos por si determinados. No entanto o problema que queriam solucionar (a questão dos brilhos no quadro branco) melhorou pouco na repetição, pelo que o filme final tem pouca visibilidade. Por outro lado, ao repetirem o exercício, recolheram menos fotogramas e desenvolveram menos o percurso animado das personagens que passeariam pela cidade ao ritmo da música. Daí que tenha resultado uma animação demasiado curta e com uma ação limitada: as protagonistas (representadas em bonecos articulados) deslocam-se por um cenário vulgar (um pouco infantilizado diríamos), sobem sobre notas musicais até ao céu, e terminam nas estrelas. Também não podemos deixar de referir que a câmara fotográfica não estava fixa e a imagem resultou instável de um modo que não se adequava ao tipo de animação que tinham escolhido (desenho e bonecos articulados) Portanto, técnica e criativamente é um projeto com muitas fraquezas, mas no qual valorizamos a atitude de compromisso dos elementos e a vontade de melhorar um trabalho que já havia sido, na primeira tentativa, demorado e trabalhoso.

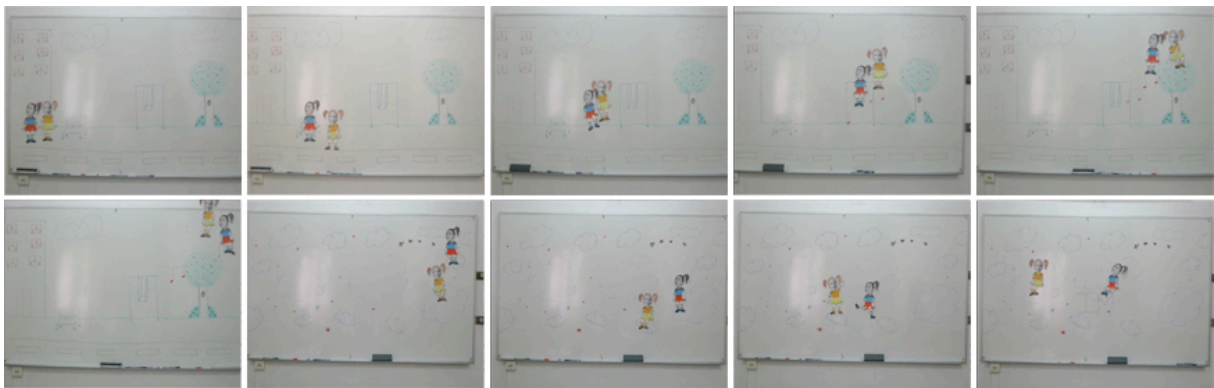


Figura 12 – Seleção de fotogramas do filme do grupo P5.

Sessão:	21
Duração:	2 tempos letivos
Data:	29/04

Fotografia dos fotogramas do projeto P10.

Fotografia dos fotogramas do projeto P1.

Os restantes alunos ajudam ou trabalham em diário gráfico (desenho à vista e colagens).

Ficha técnica do trabalho P10.

Título: “Eu gosto de matemática”

Duração: 40 seg.

Sinopse: Não Realizado.

Notas ao trabalho: O aluno propôs apresentar no seu autorretrato uma equação justificando que a matemática é a sua disciplina preferida. Apesar de não ter apresentado um assunto tipicamente adolescente – como acontece na maioria dos projetos – o aluno acabou por conseguir propor uma ideia sua ainda que limitada no plano criativo.

Porque este aluno apresenta algumas dificuldades de aprendizagem quisemos valorizar a sua proposta ajudando-o a concretizar a sua própria ideia.

Os meios escolhidos e a metodologia utilizada foram orientadas para a simplicidade para que o aluno participasse o máximo possível tendo em conta as suas limitações: preparámos uma bancada, tripé e máquina; foi a professora quem fotografou enquanto o aluno ia pintando cada um dos números a pincel, seguindo uma equação realizada previamente, e que seguíamos como guião.

Já em relação à edição do filme, essa foi exclusivamente realizada pela professora, pois o aluno desinteressou-se por acompanhar esse processo.

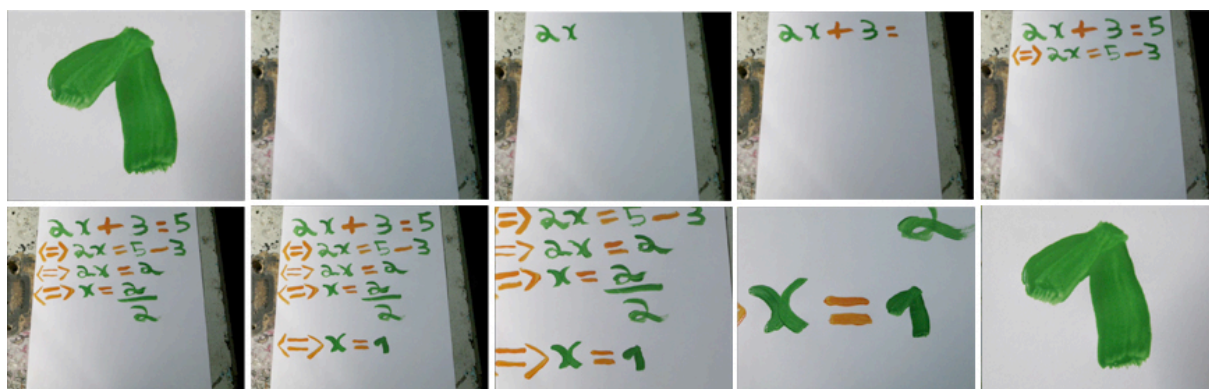


Figura 13 – Seleção de fotogramas do filme do grupo P10.

Ficha técnica do trabalho P1.

Título: “Na sala de aula”

Duração: 60 segundos

Sinopse:

“Mostra os pensamentos que normalmente ocorrem durante uma aula chata.”

Notas ao trabalho: As alunas solicitaram a colaboração de mais duas colegas para ajudarem na captura dos fotogramas já que elas era simultaneamente protagonistas. A equipa trabalha de forma independente e funcionou muito bem.

Em relação ao tema ele é significativo das suas vivências: a presença física nas aulas mas com a cabeça muito distante.

Em relação à técnica os movimentos foram bem fragmentados e recolheram muitos fotogramas; as alunas ainda aproveitaram as características do *stopmotion* para colocarem os papeis amachucados a voarem atrás de si, o que constituiu uma solução bastante criativa.

Tivemos possibilidade de abordar o congelamento em fotografia (a determinado momento as alunas quiserem especificamente obter um “congelamento” do movimento da folha a cair, pelo que explicamos as diferenças entre congelamento e arrastamento em fotografia e como se consegue obter ambos os efeitos.



Figura 14 – Seleção de fotogramas do filme do grupo P1.

Sessão:	22
Duração:	1 tempo letivo
Data:	04/05

Fotografia dos fotogramas do projeto P2.

Nesta aula, com recurso a um portátil e um projetor, duas alunas (nº1 e nº4) exemplificam e demonstram aos colegas os passos para editar um filme destes (neste caso, pegaram nas imagens do grupo P2). Funciona bem e toda a turma participa.

Ficha técnica do trabalho P2.

Título: “O Inteligente e o Musculado”

Duração: 60 seg.

Sinopse:

A nossa história é uma antítese, ou seja, dois seres que são completamente diferentes, cada um com as suas qualidades e com os seus defeitos que se vão juntar para formar o ser perfeito....

Notas ao trabalho: Sobre o tema, os alunos tiveram uma abordagem caricatural, exagerando características individuais. A narrativa desenvolve-se para um plano fantástico - os dois personagens fundem-se num só, onde os pontos fortes de cada um compensam os pontos fracos do outro. No fundo preconiza-se a máxima de “juntos fazemos a força”, o que não deixa de ser uma alusão à interajuda e respeito mútuo, indispensáveis a um sentimento de pertença a um grupo e à coesão social. Naturalmente que trabalhar estas ideias consiste sempre numa vantagem e é um trunfo do projeto.

Sobre a técnica, está longe de ser excepcional, sendo especialmente descurada na fragmentação minuciosa dos movimentos dos bonecos articulados. No entanto, realçamos o trabalho de *zoom in* e *zoom out* que os alunos quiseram explorar para os balões de diálogo e sobretudo para a explosão. A este trabalho associou-se o uso deliberado da câmara em mão imprimindo um carácter dinâmico ao vídeo.

A criatividade está, portanto, manifesta no desenvolvimento conceptual, mais do que a nível formal. Para além disso, este conteúdo tem pretensões sociais-reconstrucionistas o que será legitimamente uma motivação à criação artística.



Figura 15 – Seleção de fotogramas do filme do grupo P2.

Interrupção letiva para as Provas de aferição (06/05 e 11/05).

Data: 11/05

Visita de estudo ao Festival de Cinema Indie Júnior'11.

A sessão de filmes teve lugar no Grande Auditório da Culturgest, às 14h00. Todos os alunos da turma compareceram. A sessão destinava-se a escolas, especificamente a turmas de 3º ciclo e secundário (maiores de 12 anos).

À entrada da sala a organização entrega a cada espectador um boletim de voto para classificação dos filmes⁸⁴. No final do festival, o filme com mais votos será premiado com o Prémio do Público. Este será um exemplo de prática democrática que será debatido com os alunos na sala de aula.

A sessão de cinema foi composta por seis filmes (curtas metragens), alguns em filmagem real e outros em animação. No final da sessão subiram ao palco os realizadores de dois dos filmes apresentados para falarem acerca do seu trabalho e dispostos a responderem a questões de alunos e professores. Estas designadas *Q&A's (Questions & Answers)* são frequentes em Festivais de Cinema e possibilitam um contacto direto com os criadores, o que é muito positivo. Uma aluna do nosso grupo coloca uma questão a um realizador (“Onde vai buscar as ideias para os seus filmes?”).

Selecionámos alguns excertos, aqui organizados segundo dois tipos de conteúdos específicos: os filmes em si e a experiência da visita de estudo.

1. Sobre os filmes visionados.

Holge e Vilde

“é uma história muito bonita, mas no fim não acaba muito bem. (...) Esta história mostra-nos como as pessoas podem mudar (...). Para mim foi o melhor filme.” (nº1)

“o tema do filme é o de uma grande e forte amizade entre dois adolescentes que caminham para a idade adulta. (...) Este filme transmitiu-me uma sensação de ansiedade, pois estava com a curiosidade de saber o que se ia passar. (...) Tive a ideia de que havia um carinho especial entre o Holge e a Vilde” (nº2)

“Foi um dos meus filmes favoritos porque relata uma situação muito comum, os adolescentes para serem aceites dentro de um grupo têm por hábito fazer coisas que vão contra aquilo que são só com o intuito de impressionar” (nº4)

“Gostei particularmente do primeiro. (...) Transmitia a vida de muitos nós, adolescentes, que muitos deles vão por maus caminhos e deixam as amizades verdadeiras para trás, por uma coisa insignificante” (nº6)

“Acho que retrata na perfeição o percurso criança, adolescente, adulto.(...) Transmitiu-me uma sensação de tristeza, por a rapariga ter “abandonado” o rapaz para se “dar” com pessoas mais “fixes”, mas no início transmitia-me uma situação de romance. Também me fez ver muitas situações do dia-a-dia de forma diferente.” (nº11)

⁸⁴ Ver Anexo 1.

“Foi sem dúvida aquele que mais gostei, acho que retrata duas vidas de dois grandes amigos e se refletirmos bem sobre o filme conseguimos ter uma perspectiva diferente daquela que estamos habituados a viver no dia-a-dia.” (nº12)

“Transmitiu uma relação de forte amizade entre um rapaz e uma rapariga ambos na adolescência, mas que ao longo do tempo essa relação desmorona-se (...). (nº13)

Telegráfico

“é um documentário científico que mostra como podemos com algumas técnicas, acrescentar e modificar a realidade. Muitas vezes é difícil diferenciar a realidade das imagens criadas.(...) (este filme) Não era tão interessante” (nº1)

“é um filme de animação onde se procura um mundo falso” (nº4)

“O filme que mais me interessou porque para começar eu adoro documentários científicos” (nº9)

“(...) mostra como podemos, com algumas técnicas, acrescentar e modificar em filmes, vídeos e imagens, a realidade. Muitas vezes é difícil diferenciar a realidade das imagens criadas. (...) Não achei interessante nem o tema muito apelativo” (nº11)

“Aquilo a que podemos chamar uma GRANDE SECA (...).”(nº12)

Agláée

“Esta história é muito importante nos dias de hoje, pois não se deve discriminar ninguém. (...) Acho que com este filme podemos aprender muito” (nº1)

“”é um filme que fala de discriminação entre jovens. (...) Aglaée, a rapariga inválida, recusa o convite para sair, não suspeitando que era no gozo, o que deixa o rapaz a pensar no porquê de ela ter dito que não.” (nº4)

“mostra como os adolescentes também discriminam outros colegas. Por ser uma rapariga inválida, Benoit, trata-a mal e critica-a. No final, sente-se atraído por ela. Este filme transmitiu-me uma sensação de pena (...).(nº11)

13

“fala de uma rapariga e do seu pai que é homossexual.(...) Este filme também é um dos meus preferidos, pois é um filme interessante.” (nº1)

“Este filme transmitiu-me uma sensação de tensão. Durante o filme eu tive a ideia de que o pai pouco se importava com a filha” (nº2)

“Emma (...) espera pelo pai que se esquece do seu aniversário. (...) o pai, independentemente de ter deixado a sua mãe e que agora tenha um namorado continua a gostar muito da sua filha” (nº4)

“Ilustra como muitos homens só descobrem que são homossexuais quando já são casados e têm filhos. Quando isto acontece muitos assumem-se perante as famílias, mas muitos continuam infelizes. Os que se assumem, separam-se e tentam refazer a sua vida, ao fazerem isso são capazes de se esquecerem dos seus filhos” (nº11)

Rubika

“Acho que é um filme mais adequado a crianças, mas acho que é um bom filme e onde dá para rir um bocadinho.” (nº1)

“é estranho e sinceramente não gostei” (nº4)

“Gostei particularmente da técnica que foi utilizada no Rubika, muito engraçado como as perspectivas mudavam com facilidade em relação ao boneco” (nº6)

“Mostra um planeta completamente diferente do nosso” (nº11)

Conhece o Buck?

“Transmitiu-me uma sensação de alegria” (nº2)

“É muito divertido e, de uma forma bastante divertida, mostra a parte mais difícil de uma relação, conhecer os sogros. Normalmente, os sogros nunca gostam das noras ou dos genros, mas pode haver sempre exceções. Este filme fez-me rir” (nº11)

2. Sobre a experiência da visita de estudo

“Para mim é muito diferente ir ao cinema do que ver televisão, pois o cinema tem uma televisão muito maior, escolhes o que queres ir ver e é muito divertido pois saís de casa (...). Acho que foi uma grande oportunidade (colocar questões aos realizadores) pois existem perguntas que só podem ser feitas ao realizador, e acho que é importante o contato direto com as pessoas que assistiram aos filmes. (...) Acho que é importante votar pois mostra que tipo de género as pessoas gostam mais e acho que todo o trabalho que foi feito nos filmes deve ser reconhecido e destacado” (nº1)

“Eu vou à vezes ao cinema e quase sempre com amigos. Para mim é diferente ver um filme no cinema porque no cinema podemos ver alguns filmes em 3D e também devido à grande dimensão do ecrã. Esta foi a primeira vez que fui ao cinema numa visita de estudo. (...) Acho bem que os espectadores votem pois assim sabe-se qual o filme que os espectadores mais gostaram” (nº2)

“Eu vou ao cinema de vez em quando com amigos, com a família vejo filmes na televisão. Nunca é a mesma coisa, porque no cinema é sempre mais empolgante e estamos concentrados só no filme, em casa está a dar o filme na televisão mas há tanta coisa à nossa volta que acaba-se por tomar atenção a mais alguma coisa. (...) ir a um festival de cinema é sempre mais interessante até porque tivemos a oportunidade de ter presente dois realizadores dispostos a responder às nossas questões o que foi muito mais enriquecedor mesmo que não se tenha perguntas a fazer. (...) dar pontos aos filmes para ganharem um prémio significa que a nossa opinião é importante” (nº4)

“Não costumo ir muitas vezes ao cinema(...). Na minha opinião não é muito diferente (ir ao cinema e ver em casa), pois só costumo ir mesmo ao cinema quando vou sair ou quando me convidam. Fui uma vez (ao cinema com a escola) no 1º ciclo. (...) Na minha opinião todos mereciam um prémio”. (nº6)

“Adorei a visita porque nunca tinha tido uma experiência tão boa (...) Eu gostei um pouco de todos os filmes, pois três deles referem-se aos adolescentes. (...) Vou ao cinema frequentemente e acho muito diferente a televisão do cinema, pois o cinema é “uma coisa de outro mundo”. Foi a primeira vez que fui ao cinema pela escola numa visita de estudo. Adorei a ideia de podermos ter a oportunidade de fazer perguntas aos realizadores. E termos a oportunidade de votar nos filmes melhores e piores” (nº9)

“Alguns dos temas das curtas metragens são temas da ordem do dia (...) retratam algumas situações atuais. (...) Vou frequentemente ao cinema, adoro ir ao cinema, é uma sensação completamente diferente ver um filme em casa ou numa sala de cinema com um ecrã gigantesco. No cinema o som é completamente diferente, parece que estamos mais em contato com o filme.(...) O que menos gosto no cinema é estar a ouvir as outras pessoas a comer pipocas. Não é a primeira vez que vou ao cinema numa visita de estudo, já fui uma vez na primária, mas foi uma experiência diferente. Estes foram filmes “caseiros”. (...) É uma oportunidade incrível poder fazer-lhes perguntas (aos realizadores) e poder perceber um pouco melhor os filmes, para quem está a pensar seguir esta área é uma experiência que não acontece muitas vezes. Votar nos filmes acho que não foi muito justo (...) pois não temos muita experiência no assunto(...). Acho que a palavra final deveria ser de algum juiz”. (nº11)

“(sobre Rubika e Conhece o Buck) não tenho muito a dizer, acho que talvez por não terem sido abordados de forma mais intensa (uma vez que eram bonecos), não me fez muita diferença, mas deu para rir um bocadinho. (...) A visita de estudo foi muito interessante e diferente e acho que isso fez com que despertasse ainda mais a nossa vontade ir conhecer o que estava para vir. Raramente vou ao cinema, confesso. Mas percebi que há muitos filmes e giros e que podem despertar o meu interesse pessoal. (...) no cinema o filme é muito mais vivido, tem-se outra perspectiva, outro som e até outra luminosidade. Tem muito mais magia, acho que” viajamos” muito mais do que ver um simples filme em casa.” (nº12)

“Eu não costumo ir ao cinema porque tenho o horário bastante preenchido. Apesar de ter gostado bastante da visita de estudo, houve um aspecto que era desnecessário que foi o facto de os alunos, cada filme que viam, tinham que dar a sua classificação, porque cada aluno tem o seu género de filme favorito.” (nº13)

Sessão:	23
Duração:	2 tempos letivos
Data:	13/05

Realizámos um pequeno debate em sala de aula sobre a visita de estudo, e entregámos a *Ficha de Trabalho: Visita de Estudo ao Festival de Cinema Indie Júnior*.

Relativamente ao trabalho em sala de aula apenas 2 grupos ainda não finalizaram o filme, pelo que optámos por começar a introduzir os conteúdos da próxima unidade curricular “Perspectivas Técnicas - Axonometrias (Cavaleira, Isométrica e Dimétrica)”. Deste modo os restantes alunos vão avançando no programa enquanto acompanhamos a finalização dos últimos trabalhos.

Fotografia dos fotogramas do projeto P7.

Ficha técnica do trabalho P7.

Título: “A minha viola”

Duração: 30 seg.

Sinopse:

Um menino muito aplicado para a música faz o trajeto da escola para a música e da música para a escola.

Notas ao trabalho: Em termos técnicos, o *stopmotion* é explorado no movimento de andar da figura – o aluno realizou imagens de decomposição do movimento de “dar passos” e a partir deles concretizou o seu objetivo, mostrando que compreendeu bem o princípio cinematográfico aplicado a esse movimento.

Criativamente não será um projeto ambicioso, e em termos plásticos também é relativamente pobre.

Em relação ao método de trabalho diríamos que falhou sobretudo na má gestão do tempo, já que nem a técnica nem o desenvolvimento conceptual que apresenta justificariam o tempo demorado até à fase de captura dos fotogramas. Para além disso o aluno não colaborou muito ativamente com outros grupos de trabalho, o que poderia ter atrasado o seu próprio projeto.

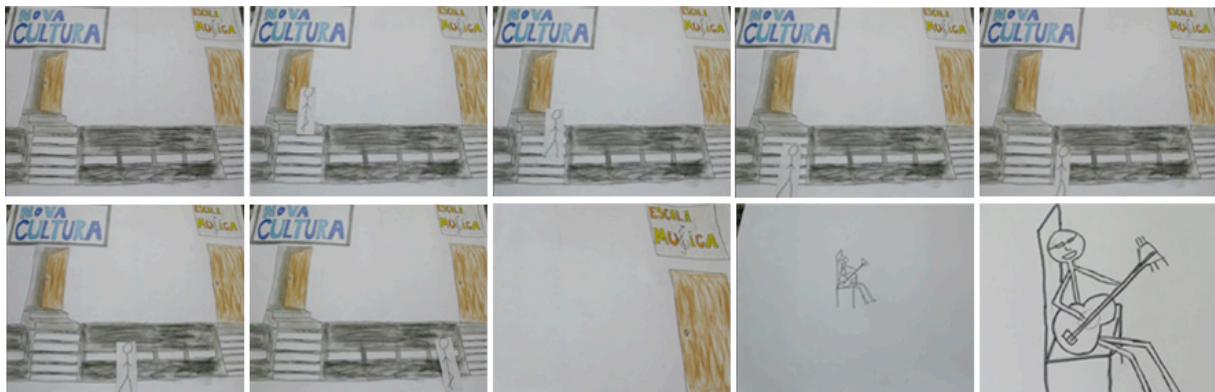


Figura 16 – Seleção de fotogramas do filme do grupo P7.

Sessão:	24
Duração:	1 tempo letivo
Data:	18/05

Como se trata de uma aula de um tempo letivo dedicamo-la exclusivamente à unidade temática das Axonometrias (como perspectivar uma circunferência).

Sessão:	25
Duração:	2 tempos letivos
Data:	20/05

Realiza-se a captura dos fotogramas do projeto P6, e edita-se.

Continuação do desenvolvimento da unidade temática das Axonometrias (Correção do tpc; Exercício prático – representação de um copo em perspectiva dimétrica). O grupo P8 termina o cenário. Calendariza-se a captura e edição deste trabalho para dia 27/05, a próxima aula de dois tempos letivos – deste modo o aluno vai acompanhando a unidade das Axonometrias.

Ficha técnica do trabalho P6.

Título: “*Mr.G & Mr. T*”

Duração: 60 seg.

Sinopse: Não Realizado

Notas ao trabalho:

O método de trabalho dos alunos foi um tanto desorganizado, mas teremos em conta que ambos ajudaram outros grupos em sessões de captura, e que tiveram algumas dificuldades em transformar a ideia inicial em algo concretizável no espaço da escola e com os recursos disponíveis. Os dois dj's e amigos entram em cena, começam por cumprimentar o público, cumprimentam-se entre eles e fazem uma breve de coreografia enquanto (supostamente) colocam música; quando acabam saem do palco, voltam a cumprimentar o público e saem de cena em contra luz.

A solução pode não ter sido extraordinariamente criativa conceptualmente mas tecnicamente os alunos esforçaram-se bastante na fragmentação dos movimentos que foi minuciosamente realizada. Por outro lado há escolhas formais que resultaram muito bem: é curiosa a escolha de um plano contrapicado para evocar a vista que o público tem quando olha para um palco

(ou seja, num plano mais acima). Também a saída de cena em contraluz - apesar de não premeditada - resultou muito bem, dando ares do afastar duas figuras heroicas.

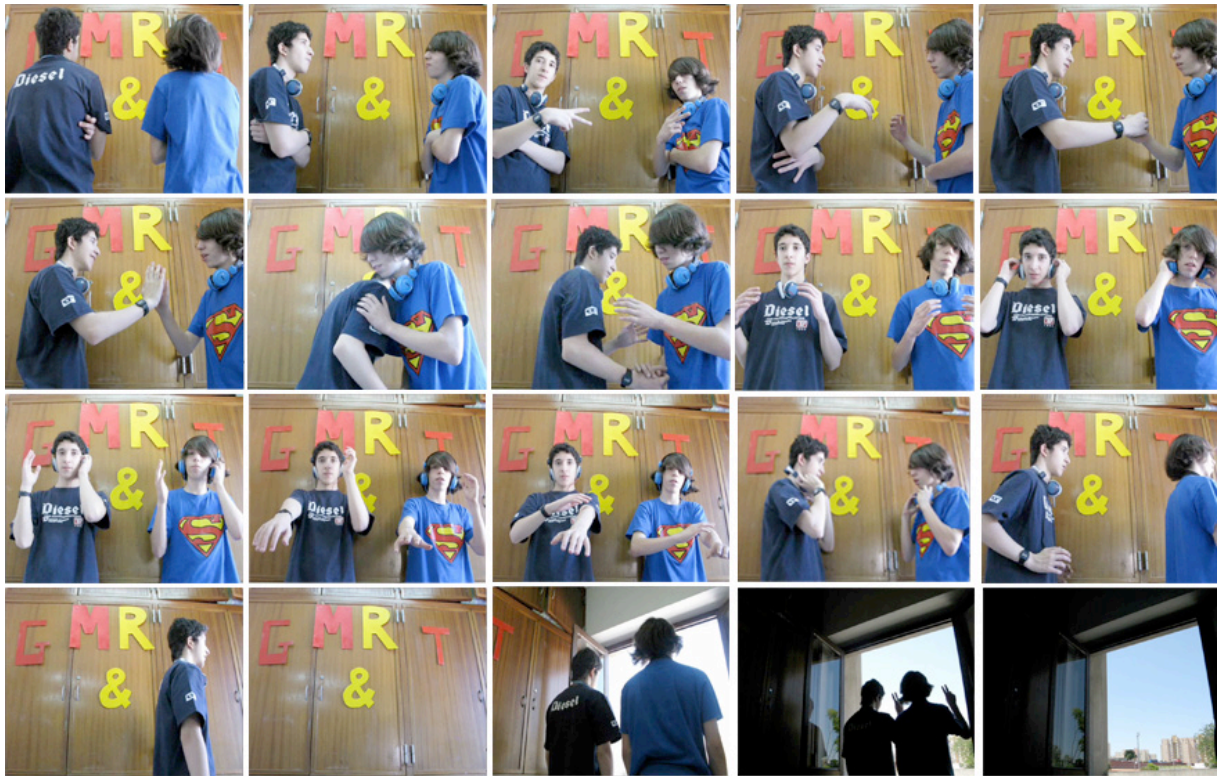


Figura 17 – Seleção de fotogramas do filme do grupo P6.

Sessão:	26
Duração:	1 tempo letivo
Data:	25/05

Correção do tpc (copo em perspectiva dimétrica).

Entrega e esclarecimentos sobre as novas fichas de trabalho de exercícios em axonometrias.

Início do exercício 3 (pirâmide em perspectiva isométrica).

Sessão:	26
Duração:	1 tempo letivo

Data: 25/05

Sessão 27

Duração: 2 tempos letivos

Data: 27/05

Exercício prático: construção de uma pirâmide pentagonal regular recta em perspetiva isométrica.

Fotografia dos fotogramas do projeto P8, com ajuda do colega nº 8.

Ficha técnica do trabalho P8.

Título: “O ponto da vitória”

Duração: 30 seg.

Sinopse: Não Realizado

Notas ao trabalho: A ação decorre num campo de basquete, a personagem é uma figura articulada de um esqueleto (sátira a si próprio?) com a uma fotografia do seu rosto. Decorre um jogo dos *Lakers* contra a escola Externato Machado Castro – Nova Cultura. O ponto da vitória sobre os *Lakers* é feito pelo aluno que torna-se um herói do público.

Em termos metodológicos houve bastante confusão durante a pré-produção do projeto (material esquecido, preguiça, falta de cuidado com o material, etc.) motivo pelo qual o aluno atrasou-se demasiado na captura dos fotogramas.

Quanto à técnica, dois pontos a assinalar: 1) o filme apresenta dois momentos muito bons no que concerne à expressão do movimento (o jogador a driblar a bola por baixo das pernas, e a bola a rodar no cesto antes de fazer o ponto da vitória). Mas em ambos os casos foi o aluno nº8 (o colega que o estava a ajudar) que projetou e concretizou as ideias; 2) há descuido no enquadramento dos fotogramas – o aluno optou por não utilizar tripé e em muitas imagens surgem zonas exteriores ao cenário.

A personagem tem alguma expressividade, mas o cenário tem com pouco contraste e é relativamente pobre para o tempo que demorou a ser realizado. A narrativa será criativa pelo absurdo de uma grande equipa de basquete poder algum dia vir a competir com uma escola de um bairro lisboeta, e por o aluno encarnar a personagem do herói da história.

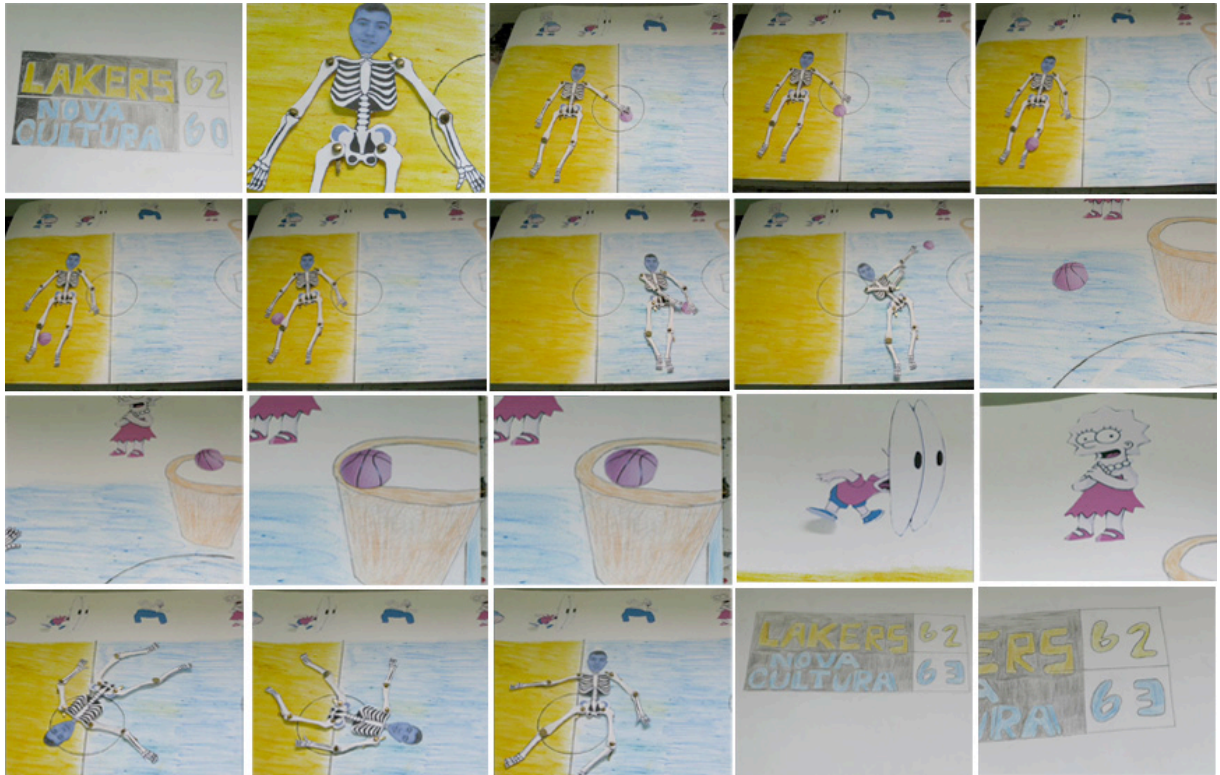


Figura 18 – Seleção de fotogramas do filme do grupo P8.

5.2 Leitura dos resultados

5.2.1 Relação dos resultados com a planificação prevista

Estabelecer uma relação dos resultados obtidos com a planificação prevista tem como objetivo verificar onde a implementação do nosso projeto possa ter falhado no que diz respeito aos pressupostos apontados na organização metodológica que presidiu à concretização do projeto. Este confronto incidirá por um lado na calendarização da unidade de trabalho, e por outro na efetivação (incumprimento, cumprimento parcial ou total) das atividades planificadas, tanto da parte da professora como dos alunos.

Começaremos pela calendarização, colocando em diálogo os tempos letivos previstos com os tempos letivos cumpridos (Quadro 3):

Quadro 3 – Tabela auxiliar para uma análise comparativa entre os tempos letivos previstos e os tempos letivos cumpridos na prática de ensino.

Atividades planificadas	Tempos letivos	
	Planificados = 24	Cumpridos = 34
Visionamento da primeira parte do PowerPoint.		
Visionamento de filmes de brinquedos ópticos em funcionamento; <i>FT**_ Realização de um Taumatrópio</i>	6	5
Visionamento da segunda parte do PowerPoint		
Visionamento de pequenos filmes exemplificativos de <i>stopmotion</i> , pixilação	2	2
Visionamento de obras de animação portuguesas.		0
<i>FT_Animação por stopmotion (tpc)</i>	Fora do horário escolar (tpc)	Fora do horário escolar (tpc)
Realização de um filme de animação <i>stopmotion</i> /pixilação sob o tema “A turma” – tema relevante e em relação com o grupo.		
Captação de imagem, transposição para o computador, edição num programa simples de edição vídeo – ações em TI.		
Trabalho em equipa – favorecer a comunicação visual individual, cooperação e participação num projeto coletivo)	15	27
Apresentação pública à comunidade, utilizando uma plataforma web		
Atribuição de um título significativo ao trabalho		
Realização de uma sinopse por filme		
Visita a um festival de cinema infanto-juvenil a designar (Indie Júnior ou Mostra).	Fora do horário escolar	Fora do horário escolar
Diálogo e debate em sala.	1	1
<i>FT_Visita de estudo</i>	Fora do horário escolar (tpc)	Fora do horário escolar (tpc)

Através da contabilização dos tempos letivos verifica-se que ultrapassamos em dez tempos letivos sobre os previstos na calendarização. Verifica-se ainda que estas sessões em

excesso enquadram-se todas na etapa do desenvolvimento de conteúdos da *Metodologia Projetual*. Todavia, três destes tempos letivos consistiram em sessões nas quais apenas alguns alunos terminavam os seus projetos de animação enquanto a maioria da turma já trabalhava na unidade curricular seguinte.

Verifica-se ainda que não realizámos o “Visionamento de obras de animação portuguesas”.

Em relação às atividades planificadas será relevante observar, de modo não individualizado, o cumprimento dos trabalhos por parte dos alunos pois permitir-nos-à estabelecer uma ponte com a avaliação criterial (Quadro 4):

Quadro 4 – Tabela auxiliar para uma análise comparativa entre os trabalhos propostos e o cumprimento dos mesmos pelos alunos (avaliação criterial).

Trabalhos propostos aos alunos	Realização (Sim; Não; Parcial)		Percentagem do cumprimento
<i>FT**_ Realização de um Taumatrópio</i>	S	16 em 16 alunos	100%
<i>FT_Animação por stopmotion (tpc)</i>	P	14 em 16 alunos	87%
Realização de um filme de animação stopmotion/pixilação sob o tema “A turma” – tema relevante e em relação com o grupo.	S	10 em 10 grupos	100%
Captação de imagem	S	10 em 10 grupos	100%
Transposição para o computador edição num programa simples de edição vídeo – ações em TI.	P	10 em 10 grupos	60%
Trabalho em equipa – favorecer a comunicação visual individual, cooperação e participação num projeto coletivo)	P	12 em 16 alunos	75%
Apresentação pública à comunidade, utilizando uma plataforma web	N	0 em 16 alunos	0%
Atribuição de título	S	10 em 10 grupos	100%
Realização de uma sinopse por grupo	P	6 em 10 grupos	60%
Visita a um festival de cinema infanto-juvenil a designar (Indie Júnior ou Monstra).	S	16 em 16 alunos	100%
<i>FT_Visita de estudo</i>	P	15 em 16 alunos	94%
<i>Média do cumprimento dos trabalhos propostos</i>			<i>80%</i>

Com o auxílio do Quadro 4 verificamos que o único trabalho que os alunos não realizaram foi a *Apresentação pública à comunidade, utilizando uma plataforma web*. Na verdade esta apresentação pública à comunidade realizou-se, mas num molde diferente do previsto. Na planificação propôs-se que os alunos colocassem o filme final *online* e fizessem a apresentação pública num evento organizado. Mas o final da unidade curricular coincidiu com um período conturbado para os alunos, preocupados com provas de aferição, testes psicotécnicos, inscrições e futura mudança para a nova escola. Acabámos por ser nós a realizar o *upload* para o *youtube* fora dos tempos letivos e a enviar um mail a professores e alunos para partilhar o resultado final. O debate sobre este trabalho aconteceu dentro da comunidade de modo informal e menos organizadamente do que o previsto.

De resto, as altas percentagens no cumprimento dos trabalhos propostos aos alunos orientam-nos claramente para uma leitura bastante positiva do empenho e participação dos alunos nas diversas etapas da unidade curricular, apontando para o sucesso da proposta pedagógica.

5.2.2 Sobre os recursos didáticos

A escola não dispunha de máquina fotográfica nem todos os grupos tinham uma para utilizarem. Nesses casos, e que constituíram 70% do grupo com o qual trabalhámos, a solução passou pela utilização de máquinas emprestadas por colegas ou por nós (ver Quadro 5).

Em relação ao uso do tripé apercebemo-nos que apesar de não se tratar de uma ferramenta imprescindível à captura dos fotogramas ele acabou por contribuir significativamente para a qualidade final das animações. Praticamente em metade dos trabalhos (seis grupos) recorreu-se à sua utilização (ver Quadro 5).

Quadro 5 – Tabela auxiliar para uma leitura sobre os recursos materiais utilizados por cada grupo na realização do exercício central.

Grupo	Máquina fotográfica utilizada	Utilizou tripé?
P1	Própria	Sim
P2	Emprestada pela professora	Não
P3	Própria	Misto
P4	Emprestada pela professora	Sim
P5	Própria	Não
P6	Emprestada por colega	Sim
P7	Emprestada pela professora	Não
P8	Emprestada pela professora	Não
P9	Emprestada pela professora	Sim
P10	Emprestada pela professora	Sim

5.2.3 Sobre técnicas e tipos de narrativas

As técnicas utilizadas (ver Quadro 6) distribuíram-se equilibradamente entre a pixilação (cinco grupos optaram por este tipo de animação que utiliza o corpo humanos), e o *stopmotion* (também cinco grupos, dos quais três fizeram animação de recortes e os restantes dois animação de desenhos). As narrativas utilizadas revelam ser de naturezas diferentes pelo modo como abordam a questão da autorrepresentação, e que correspondem também a dois grandes géneros cinematográficos: o documentário e a ficção.

Assim, quatro projetos possuem um sentido mais documental ainda que incluam alguns apontamentos de fantasia. Nestes trabalhos os alunos focam-se em autorrepresentações associadas às suas vivências diárias, às suas rotinas, e por isso optámos por referi-los como trabalhos que têm como base uma *cena do quotidiano*.

Nos restantes trabalhos (seis) os alunos optaram por autorrepresentações ficcionadas. Essa ficção verifica-se ou na criação de interações sociais que não têm paralelo na realidade dos protagonistas (uma pianista e uma perseguidora; duas pessoas opostas que se complementam transformando-se num único ser perfeito; duas amigas que vão às nuvens com a música; um rapaz que corteja uma rapariga com poderes mágicos), ou na criação de alter-

egos (um *super* jogador que dá a vitória à sua pequena escola num jogo contra os Lakers; dois amigos que personificam dois dj's).

Quadro 6 – Tabela auxiliar para uma leitura sobre as técnicas e tipos de narrativas utilizadas por cada grupo na realização do exercício central.

Grupo	Técnica utilizada	Tipo de narrativas para a autorrepresentação
P1	Pixilação	Com base numa cena de quotidiano
P2	<i>Stopmotion</i> de recortes	Ficcionalado
P3	Pixilação	Ficcionalado
P4	Pixilação	Com base numa cena de quotidiano
P5	<i>Stopmotion</i> de desenho	Ficcionalado
P6	Pixilação	Ficcionalado
P7	<i>Stopmotion</i> de recortes	Com base numa cena de quotidiano
P8	<i>Stopmotion</i> de recortes	Ficcionalado
P9	Pixilação	Ficcionalado
P10	<i>Stopmotion</i> de desenho	Com base numa cena de quotidiano

Resta-nos destacar que nenhum grupo apresentou propostas de natureza mais abstratizante no que diz respeito à representação da figura humana. Ou seja, todas as respostas ao desafio de “autorrepresentação” apoiaram-se numa expressão figurativa do corpo: fossem bonecos ou corpos reais todas as representações possuíram uma personificação com “cabeça, tronco e membros”).

NOTA SUMÁRIA AO CAPÍTULO 5.

Este capítulo caracterizou-se por um confronto entre as expectativas geradas durante o *desenho* da unidade curricular com a implementação real do projeto no terreno.

Assim, começámos por apresentar uma descrição sistemática da prática de ensino na sala de aula e comparámo-la de seguida com a planificação inicial. Para esse efeito optámos por organizar os dados em quadros comparativos, breves mas precisos na intenção de colocar em evidência tanto as discrepâncias como os cumprimentos entre a planificação e os resultados.

Debruçámo-nos ainda sobre outros fatores relevantes para a nossa análise e reflexão final, nomeadamente as questões relacionadas com os recursos didáticos, as técnicas de animação escolhidas pelos alunos e os tipos de narrativas que os alunos exploraram nas suas respostas ao desafio da autorrepresentação.

Será importante realçar que alguns tópicos desta comparação de resultados já haviam sido indiciados na descrição das aulas, uma vez que esta foi realizada com base nas notas de campo. Será disso exemplo o caso do incumprimento no que diz respeito à calendarização prévia: nos relatos descritivos é evidente uma certa inquietação sobre o atraso em relação à planificação.

Esta análise comparativa, que aqui obteve contornos de descrição e recapitulação, será, no capítulo que se segue, desenvolvida e aprofundada nos termos mais abrangente das expectativas, ambições e frutos da nossa proposta didática após a sua efetivação. O capítulo que se segue será, portanto, de carácter interpretativo e conclusivo dos resultados.

6 Conclusão

NOTA INTRODUTÓRIA

A concepção de uma unidade curricular existe sempre em articulação com todas as outras unidades curriculares do ano letivo e do ciclo de estudos em que se insere. Conquanto tenhamos desenvolvido uma investigação em Tecnologias de Imagem consideramos as outras experimentações plásticas - o desenho, as expressões plásticas bidimensionais e tridimensionais - indispensáveis à Educação Visual necessária.

Com esta nossa proposta de unidade curricular procurámos corresponder especificamente à urgência de implementar no terreno do ensino básico uma literacia visual mais ampla, o que passaria por criar estratégias didáticas ambiciosas, isto é, com maior alcance de significação para os alunos de hoje. Julgamos que abrir as áreas de exploração a uma maior literacia visual poderá passar por inserir pontualmente nos programas disciplinares alguns conteúdos digitais, da arte contemporânea ou da cultura visual (esta última tem vindo a ganhar popularidade na educação artística). No entanto, uma renovação das práticas educativas não significa uma subjugação cega: a Educação Visual deve manter a sua ligação primordial com a criação artística visual do presente mas também do passado, abarcando uma pluralidade de diferentes expressões visuais para proporcionar diversos pontos de referência, ambos culturais e cognitivos.

Na nossa proposta curricular procurámos fazer confluir três grandes objetivos: as orientações curriculares institucionalmente declaradas para a leccionação da Educação Visual (*Competências Essenciais da Educação Artística e da Educação Visual*), a atual necessidade de implementar as TIC transversalmente nos diversos currículos disciplinares, e a integração de aprendizagens relacionadas com o universo das imagens em movimento (*Competência Essenciais da Educação Visual, Plano Nacional para o Cinema*). Para tal propusemos uma metodologia que utilizava uma estruturação reticular em torno da realização de um filme de animação, incluindo uma série de atividades complementares periféricas, procurando uma incidência equilibrada sobre os três eixos fundamentais da Educação Artística.

Neste nosso capítulo conclusivo abordamos os resultados obtidos sob uma perspetiva mais crítica comparativamente ao capítulo anterior (caracterizado pela observação e descrição dos mesmos). Se toda esta prática de ensino consistiu numa investigação educacional naturalista, a leitura final dos dados será interpretativa, o que significa que mesmo havendo um esforço por manter uma necessária imparcialidade sobre a observação, manter-se-á sempre um grau de subjetividade que não podemos renegar.

6.1 Interpretação dos resultados obtidos com esta proposta

6.1.1 Integrar aprendizagens anteriores nas resoluções do momento.

Para a concretização dos filmes os alunos recorreram a conhecimentos adquiridos em unidades curriculares anteriores (exemplos: a integração da técnica do *papier mâché*, o uso da perspetiva na estrutura compositiva do plano) e aplicaram com facilidade a aprendizagem teórica sobre a decomposição do movimento.

Isto pode significar que a experiência prática do exercício principal terá sido frutuosa para uma efetivação dos conhecimentos. Este tipo de ocorrência em ambiente educativo – onde o próprio aluno recorre autonomamente aos conteúdos e os reutiliza na resolução de problemas do presente – contribuem ativamente para a conversão do “conhecimento” em “saber” (por vezes designado de “saber em ação”).

6.1.2 Fruição e sentido crítico.

A visita de estudo revelou-se uma atividade que proporcionou resultados surpreendentes em relação ao esperado aquando da concepção do projeto pedagógico.

Inserida inicialmente no núcleo de *fruição/contemplanção* da nosso projeto, o proporcionar desta experiência ultrapassou o momento da sessão de cinema. As redações escritas e o debate em sala de aula realizado após a visita evidenciaram que os alunos gostam

de dar a sua opinião. Por vezes têm alguma dificuldade em exprimir exatamente o que pretendem como consequência de não conseguirem fazer um conveniente uso da língua, ou por uma certa desorganização na apresentação das ideias. Por esse motivo a ficha de trabalho que entregámos (que continha tópicos de ajuda à estruturação do texto) foi fundamental para ajudar a direcionar os alunos. A experiência e o desafio de escreverem, com a ajuda do guião flexível entregue por nós, motivaram a ponderação, a organização das ideias e originaram comentários que desvelam as suas crenças, os ideais em que acreditam e os seus sentimentos. As leituras que apresentaram constituem-se como reflexões ricas, que convocam tanto razão como emoção.

Apenas duas (das cinco curtas-metragens visionadas na sessão) estavam relacionadas com as técnicas de animação estudadas na escola. Um facto curioso é que não foram estes filmes que originaram os comentários mais entusiasmados, mas sim sobre os filmes em filmagem real.

A atenção sobre estas reações dos alunos é importante tendo em conta a qualidade destas peças cinematográficas. Os filmes visionados são designados por independentes, na maioria produções europeias, e manifestam sensibilidades distantes dos chamados *blockbuster* que rodeiam o consumo audiovisual destes jovens. O designado cinema independente explora linguagens que proporcionam um muito necessário contraponto aos lugares comuns explorados nas produções que respondem aos hegemónicos interesses comerciais. Evocam sensibilidades alternativas, interpretações particulares, e estão comprometidos em trazer à cultura cinematográfica o valor estético que apenas a criação artística proporciona. É muito importante proporcionar este tipo de experiências em meio escolar pois é o contato com este tipo de obras que contribui para uma real educação cultural dos indivíduos.

6.1.3 Intuição e criação visual.

Uma outra surpresa adveio do modo como os alunos exploraram de modo quase espontâneo as noções de grande plano, médio, *zoom in*, *zoom out*, contrapicado, câmara fixa ou câmara em mão, o que pode revelar uma naturalidade para com a linguagem vídeo/fotográfica sem que tenha havido uma aprendizagem formal sobre o assunto. Poder-se-ia dizer que alguns destes conteúdos são por vezes abordados nas unidades curriculares de Banda Desenhada, o que pode ter exercido influência de algum modo. Mas se assim tiver sido

os alunos terão correlacionado aprendizagens anteriores para a realização deste exercício plástico em animação. Contudo, permanece a sugestão de que esta geração de alunos relaciona-se intuitivamente com estes meios de comunicação visual e de tecnologia.

6.1.4 Utensílios digitais e plasticidade.

Verificámos um interesse manifesto dos alunos pela aprendizagem de ferramentas digitais em três momentos muito concretos: quando um dos alunos faz o *download* de uma aplicação de animação para *iPod* e traz para a aula para partilhar a descoberta com colegas e professora; quando realizámos a montagem digital das fotografias dos rostos nas figuras articuladas, e quando assistiam atentamente à montagem dos fotogramas em *Windows movie maker* para criar uma sequência repetindo de seguida com enorme facilidade.

Ora alguns processos de trabalho criativo mais tradicionais podem ser reinventados através do uso de ferramentas digitais, proporcionando um certo refrescar das práticas educativas em Artes Visuais e tomando partido de uma motivação já existente nos alunos. A colagem, por exemplo, seria uma possibilidade com bom potencial, já que constitui um processo clássico de experimentação plástica que origina associação de formas e ideias ricas e inesperadas (a comprovar estão os inúmeros criadores das mais diversas áreas que utilizaram a colagem como complemento do desenvolvimento de ideias). Nós próprios ficámos incentivados em desenvolver uma unidade curricular que explore a colagem digital, cruzando mais uma vez as tecnologias de imagem com as competências específicas da EV.

6.1.5 Contratempos.

Os contratempos que se destacaram, e que foram enunciados no capítulo 5.2 *Leitura dos resultados*, relacionaram-se com dois aspectos: o constrangimento material (uma vez que nem todos os grupos possuíam máquina digital e o tripé revelou-se mais indispensável do que o esperado), e a questão do atraso na concretização da unidade curricular.

Se o tripé podia ser remediado, a máquina fotográfica digital era um recurso indispensável à realização do exercício principal. Na verdade, fundamentámos alguma da

nossa concepção didática numa assunção que se revelou forjada porque, ao contrário do que presumimos, nem a escola dispunha de máquina fotográfica nem todos os grupos possuíam uma para trabalhar. Acabámos por resolver a questão emprestando a nossa ou de colegas, mas sabemos que esta não é uma prática que deva ser mantida. Em futuras situações, a inicial análise ao contexto tem que se debruçar sobre a existência de todos os recursos necessários, de modo a definir a viabilidade da implementação da unidade curricular.

Sobre o atraso na concretização da unidade verificámos que ele fez um total de dez tempos lectivos sobre os previstos na calendarização, o que não deixa de ser uma discrepância bastante significativa. As sessões em excesso enquadraram-se todas na etapa do desenvolvimento de conteúdos da Metodologia Projetual.

Ora ao longo das notas de campo, presentes em *5.1 Descrição das aulas leccionadas*, já encontramos sintomas reveladores dos factores que estarão na raiz deste atraso: por um lado denota-se alguma dificuldade em rentabilizar as sessões compostas por apenas um tempo letivo e, por outro, verifica-se que os grupos sentem dificuldade na etapa do desenvolvimento conceptual o que levou a prolongar esta etapa mais do que o previsto na planificação.

A questão da rentabilização das aulas constituídas por apenas um tempo lectivo constitui uma inquietação partilhada pela generalidade dos professores de EV, e que temos tido a oportunidade de verificar no contacto com outros colegas da disciplina. Prende-se com a dinâmica inerente ao funcionamento de uma disciplina que geralmente decorre em salas com mesas de grupo e, conseqüentemente, em ambiente de maior agitação, onde existe uma rotina dos alunos distribuírem as capas, prepararem material e espaços de trabalho (assim como o processo inverso no fim da aula) o que leva sempre o seu tempo.

Verificou-se ainda que os tempos lectivos leccionados para além do planificado enquadraram-se todos na etapa do desenvolvimento conceptual do exercício central. Este é um tipo de projeto que implica da parte do professor um acompanhamento muito personalizado de cada projeto. Cada caso tem de ser tratado individualmente no que concerne a discutir ideias, definir etapas, próximas tarefas, calendarização, etc. Esse acompanhamento tem que ser realizado de modo personalizado com cada grupo e isto leva o seu tempo se quisermos manter-nos como facilitadores do processo criativo, sem impor soluções ou prescrições. Perante estas circunstâncias existe um risco de dispersão de alguns alunos nos momentos em que estes não estão a ser diretamente apoiados. Na aplicação no terreno desta proposta curricular vimo-nos obrigados a criar duas fases-chave do projeto que não estavam definidas inicialmente mas que o próprio trabalho em campo assim o requereu. Foram

descritas em 5.1 *Descrição das aulas leccionadas* e designadas por “Ponto da situação”, e ocuparam duas sessões de dois tempos letivos.

Esta experiência letiva sugeriu-nos que a gestão deste acompanhamento muito direcionado pode-se tornar complicado em grupos de trabalho mais numerosos ou em grupos com características de indisciplina acentuada.

Uma hipótese alternativa para encurtar este tipo de atividades pode passar por atribuir um tema mais restrito, ou uma pequena narrativa que sirva de base, para limitar um pouco o risco de dispersão mas procurando não comprometer a possibilidade de transformação por parte do aluno/grupo de trabalho. Por vezes propõe-se a realização de um único filme de animação no qual se envolve toda turma seguindo um único guião. Para tal delegam-se tarefas específicas para cada aluno, um pouco à semelhança do que acontece nas equipas de trabalho em cinema. No entanto, esta abordagem implica necessariamente que alguns alunos tenham um papel estritamente executante o que julgamos poder comprometer a oportunidade de todos os alunos exercerem a sua criatividade nos projetos em EV.

Por fim, referimos a não realização do “Visionamento de obras de animação portuguesas”. Este incumprimento decorreu de um ajuste deliberado e ajustado às circunstâncias, como consequência da ponderação do professor.

Após o visionamento da segunda parte do PowerPoint, da apresentação do exercício principal, e do visionamento de filmes exemplificativos de *stopmotion* e pixilação, os alunos estavam preocupados com a concretização do exercício central e deram vários sinais de insegurança sobre a expectativa de realizarem eles próprios um filme. Pareceu-nos que apresentar-lhes no momento previsto filmes de animação complexos do ponto de vista técnico - tal é o caso dos exemplos portugueses que havíamos selecionado – poderia acentuar este sentimento de receio. Lamentamos que este visionamento não tenha acontecido porque estes são filmes extraordinários, de grande qualidade, realizados por autores portugueses que indubitavelmente devem ser valorizados e dados a conhecer. Inicialmente a nossa decisão previra adiar a sessão de visionamento para o final da unidade mas a oportunidade não se proporcionou uma vez que, nessa altura, já estávamos atrasados nos referidos dez tempos lectivos no cumprimento da calendarização.

6.1.6 Oportunidades diversificadas de expressão e oportunidades de sucesso para todos

O facto de termos estabelecido uma avaliação que integrava ambas abordagens criterial e normativa numa relação de complementaridade resultou, a nosso ver, muito bem funcionando como um fator motivacional forte.

Ao definirmos claramente os critérios da avaliação criterial e esclarecermos que o cumprimento dessas premissas dariam obrigatoriamente lugar a uma classificação positiva conseguimos motivar aqueles alunos que têm mais dificuldade em se relacionarem com as atividades de expressão plástica: eles sabiam que se cumprissem o “acordo” obteriam a almejada positiva, independentemente de falharem no “jeito para as artes” que acreditam não ter.

Porém, existem ainda os alunos que se relacionam mais facilmente com a criação artística – pois com ela se desafiam e procuram sempre chegar mais longe – e que desejam, como será de esperar, uma classificação que espelhe o seu esforço e resultados. Por tal existia também uma escala de avaliação quantitativa de avaliação das aprendizagens, que distinguiria os esforços diversificados dentro da avaliação positiva de cumprimento. É sabido como as estratégias de avaliação contribuem grandemente para a motivação dos alunos e é necessário que estas considerem tanto o sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem como dos alunos que possuem ótimas capacidades de aquisição de saberes, neste caso, no domínio da criatividade e da expressão visual.

6.1.7 Dinâmicas de trabalho e participação ativa

Como seria de esperar alguns alunos/grupos empenharam-se mais do que outros nas várias atividades contempladas pela unidade de trabalho, mas de um modo geral consideramos que predominou uma participação ativa onde se geraram diversas dinâmicas de trabalho curiosas. Este entusiasmo ter-se-á gerado a partir de diversos factores, mas certamente a realização de atividade envolvendo uma área que não costumam abordar, o cinema, foi aliciante; ou a motivação em torno de uma avaliação onde todos os alunos seriam avaliados positivamente desde que realizassem os exercícios (o que auxiliou a desligá-los dos seus preconceitos sobre o “ter jeito ou não para as artes”); e o trabalho em cooperação dentro de cada grupo mas

também entre grupos (foi de livre vontade que os diferentes grupos começaram a entreajudarem-se sobretudo no final, quando alguns estavam mais atrasados).

Ao longo das várias atividades verificámos entusiasmo frequentemente. No exercício de construção de um Taumatrópio, alguns alunos não se limitaram a “cumprir o acordo” mas procuraram experimentar várias soluções para obter a ilusão de fusão das imagens, acabando por realizar mais do que um exemplar, entusiasmados com exploração técnica. E todos mostraram-se empenhados na filmagem dos seus Taumatrópios em funcionamento, como se aquele fosse o momento em que o seu trabalho criativo se concretizava plenamente na sua funcionalidade. Também as dinâmicas de sala de aula que trespassaram os limites da sala são sempre aliciantes para os alunos para além de muito positivas para a escola. É verdade que eles gostam de sair da sala, de dar a conhecer o que estão a fazer, de utilizarem os vários espaços da escola para além dos intervalos (diríamos que torna-se quase territorial: estão a realizar coisas sérias - as atividades de aula - mas tirando partido e explorando um espaço que é feito para eles e que tão bem conhecem). De igual modo a escola beneficia destas dinâmicas de interação, através das quais se expõe e partilha com os colegas (sejam alunos ou professores) o trabalho que se está a realizar, contribuindo parcialmente para não compartimentar as disciplinas e o trabalho docente entre as paredes de cada sala (a escola metaforicamente descrita por Lortie como uma caixa de ovos).

A visita de estudo produziu algumas reações emotivas em relação aos filmes visionados, e notámos como o contacto com os realizadores foi estimulantes para estes jovens que vivem num mundo mediatizado, onde os diversos artistas (sobretudo realizadores, atores e músicos) se constroem socialmente como fantasias inatingíveis de perfeição.

Para terminar, os resultados do exercício central da unidade, a realização de um filme. O desafio inicial provocou manifestações de preocupação e receio de conseguirem fazer eles próprios um filme e em condições modestas de produção. Foi notória a sensação de orgulho com os produtos finais e os sorrisos sobre as suas autorrepresentações.

6.2 Perspetivas de intervenção futura

6.2.1 Re-Reajustamento do programa e valorização das artes cinematográficas no CNEB.

Pensamos que seria frutuosa uma renovação do documento “Ajustamento ao programa de Educação Visual – 3º ciclo” no sentido da atribuição de maior importância à promoção de literacias visuais mais diversificadas. Ou seja, que contemplasse igualmente as linguagens visuais alternativas ao desenho, pintura e escultura, tais como as visualidades digitais, audiovisuais, cinematográficas, entre outras. No caso particular do cinema - pois foi nele que mais nos focámos - esta necessidade é evidente a vários níveis. Não só consiste numa forma de expressão artística (que inclui imagem e som) como possuímos um legado cultural que atravessa várias gerações de realizadores nacionais que necessariamente deve ser valorizado e cuidado.

Agora que se afirma que teremos um Plano Nacional de Cinema a entrar em vigor no início do ano letivo 2013/2014 seria porventura conveniente fazer emergir práticas relacionadas com a produção de imagem em movimento. Porque não se deverá tratar apenas de expandir o campo da literacia visual do ponto de vista da recepção mas também da produção: devemos procurar integrar os médiums audiovisuais no desenvolvimento curricular em Artes Visuais, desafiando leituras críticas e explorando o seu potencial expressivo em práticas de criação.

Debrucemo-nos sobre o caso do cinema pois ele relaciona-se com o desenvolvimento curricular que aqui apresentámos. A cinematografia portuguesa é uma referência no plano internacional, mas a nível nacional, donde são originários as obras e/ou os seus realizadores, o devido respeito e conhecimento deixa muito a desejar. As razões terão diversas origens e a sua análise será complexa, mas uma alínea da discussão é certa: existem lacunas a nível da educação artística direcionada para as cinematografias no ensino básico. Impõe-se uma valorização generalizada das Artes Visuais em Portugal e dentro dela será crucial uma responsabilização maior para com conteúdos relacionados com a linguagem cinematográfica para que possa existir uma educação visual apta e disponível a pensar também esse tipo de criações, nomeadamente as nacionais.

Tendo em conta o que temos vindo a apresentar e aquilo que é enunciado no currículo nacional no que diz respeito ao compromisso do ensino artístico para com a valorização do património artístico e cultural – porque são as obras criadas internamente que pensam a partir de dentro as nossas culturas, os nossos contextos – parece-nos lógico que essa valorização tenha de passar também pela valorização do cinema português em ambos criação, contemplação e interpretação. Julgamos urgente não perpetuar a exclusão do cinema e do audiovisual tal como tem predominado nas práticas formais da educação artística.

6.2.2 Perscrutar as práticas e organizar o futuro das TI nas Artes Visuais.

Seria porventura útil fazer um estudo panorâmico de âmbito nacional sobre como estão os professores de artes visuais a integrar as tecnologias de imagem na leccionação dos conteúdos de artes visuais. Quanto, como e o que se tem feito? Que estratégias utilizam e com base em que conhecimento elaboram essas estratégias neste território? Quais as limitações que encontram para não trabalharem conteúdos de fotografia, vídeo, cinema, artes digitais, etc.? Como estão os nossos parceiros educacionais, por exemplo Brasil e países da União Europeia, a responder a este desafio? No panorama nacional os professores trabalham fundamentalmente de modo isolado e sabe-se muito pouco sobre o que se passa dentro das salas de aula dos outros profissionais de ensino. Partilha-se pouco: materiais didáticos, experiências, conhecimentos, dúvidas, inseguranças...

Realizar um levantamento sobre a importância que hoje se dá às práticas (que tal como já sublinhamos serão não só de leitura mas também de produção), e os modos como os professores estão a integrar, as tecnologias de imagem na Educação Visual, seria porventura interessante para monitorizar os rumos passados e possíveis futuros no que respeita à formação para esta literacia visual. Porque a formação de professores - especificamente para Artes Visuais no 3º ciclo e secundário - é recente e abrangente (principalmente em termos de didáticas das áreas de docência), e porque o programa da disciplina de EV não é prescritivo sobre o quê, como e quanto se deve trazer para a sala de EV, esse levantamento poderia funcionar ambos como barómetro e recurso motivacional da profissionalidade docente.

Também seria benéfico encontrar (e realizar) mais estudos e reflexões organizadas sobre as práticas profissionais de ensino em Artes Visuais e sobre o papel do ensino das disciplinas artísticas no contexto português. Agora que surge um grupo de docentes com

formação para a docência específica de Artes Visuais no 3º ciclo e secundário talvez fosse um bom momento para reforçar e refrescar os grupos de trabalho que já existem. Para prosseguirmos no sentido da qualidade do nosso ensino artístico torna-se necessário dinamizar debates sobre o tema, fomentando salutar hábitos de partilha de conhecimento sobre as questões didáticas (ciclos de conferências, publicação de artigos, partilhas de material didático dentro da comunidade). Esta dinamização contribuiria indubitavelmente para a incubação de um grupo sólido e concertado para com a atual relegação da importância das artes (e do respetivo ensino), disposto e capaz de intervir perante a atual situação ditatorial economicista que atenta cada vez mais à sua sobrevivência. Com toda a certeza este seria um grupo determinado em firmar e defender justificadamente a educação e o ensino artístico como fundamental e indispensável à formação completa do indivíduo, do intelecto e das culturas.

6.2.3 Sobre o papel do professor. E do professor de Artes Visuais.

Espera-se deste uma visão caleidoscópica e que aglutine no seu papel uma multiplicidade de conhecimentos e sensibilidades advindas de diversos campos de estudo: um cientista educacional que atualize permanentemente os conhecimentos provenientes da mais recente investigação, um sociólogo que descreve imparcialmente os contextos em que trabalha, um antropólogo integrado num trabalho de campo, um psicólogo que entende por um lado cada aluno na sua individualidade, e por outro as dinâmicas de grupo que existem em sala (sala de aula e mas também sala de professores), um *coacher* que orienta os alunos para a exploração do seu maior potencial proporcionando experiências significativas... Entre outros papéis que poderíamos sugerir.

Adicionalmente acrescentam-se as especificidades da área científico-educativa em que se insere, neste caso, as Artes Visuais. O professor de Artes Visuais deve manter-se atualizado sobre história da arte, da cultura, da arte contemporânea, sobre o que se passa nas plataformas de divulgação artística, nomeadamente nas mais recentes; deverá manter alguma prática artística que, não se tratando de uma condição *sine qua non* é sabida como favorável à docência das artes (sobretudo pela renovação da engrenagem do trabalho criativo mental e da proficiência técnica).

Estas fundamentadas e ambiciosas exigências depositam no trabalho do professor uma enorme expectativa com risco de ser traiçoeira. Torna-se evidente para o professor, que

trabalha na consciência das suas experiências didáticas - antes e depois de ocorrerem -, e que está empenhado na sua progressão (que deveria ser mais da ordem intelectual do que da ordem burocrática que existe associada à carreira) que é impossível cumprir todos os papéis com óptima distinção e não falhar em algum deles.

Ainda assim o professor persiste, querendo-se motivado e a desafiar constantemente, por meio de práticas reflexivas, as práticas rotineiras. Ele balanceia as boas expectativas sobre o sucesso do ensino-aprendizagem com a angústia que advém da inevitabilidade de saber que é impossível *chegar* a todos os alunos, a todos os contextos, a todos os objetivos. No fundo esforça-se ao máximo para alcançar uma meta que mantém-se sempre à vista no horizonte da utopia. Um desafio colossal. Mas, contra todas as evidências em contrário, a alegria.

7 Referências bibliográficas

ACASO, María (2009). “La educación artística no son manualidades. Nuevas practicas em la enseñanza de las artes e la cultura visual”. Madrid: Los Libros de la Catarata.

AFONSO, Natércio (2005). “Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico”. Porto: Asa Editores.

Agência da Curta Metragem. Curtas Metragens CRL

<http://curtas.pt/agencia/>

BACH, Michael “93 Visual Phenomena & Optical Illusions”

<http://www.michaelbach.de/ot/>

CARRILHO RIBEIRO, A. (1995). “Desenvolvimento Curricular”. Lisboa: Texto Editora.

CERANTOLA, Neva; PARREIRA, Teresa (2008). “Viagem às origens do cinema”
Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema. Destacável da Revista Noesis nº 73. ME.

CHOMSKY, Noam, MACEDO, D. P. (2000). “Chomsky on MisEducation”. Boston: Rowman & Littlefield Pub Inc.

CHOMSKY, Noam, MACEDO, D. P. (2004). “Para além de uma educação domesticadora: um diálogo com Noam Chomsky”. Revista Currículo sem fronteiras, Vol. 4, nº1, Janeiro/Junho.

www.curriculosemfronteiras.org

CLEE, Paul (2005). “Before Hollywood: from shadow play to the silver screen”. Nova Iorque: Clarion Books.

COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2000). “Research Methods in Education”. London: Routledge Falmer

COMISSÃO EUROPEIA (2000). “A Memorandum for Lifelong Learning”. Bruxelas, Comissão Europeia.

DENIS, Sébastien (2010). “O cinema de animação”. Col. Mimesis Arte e Espectáculo. Lisboa: Texto & Grafia, Lda.

DEWEY, John (1934). “Art as experience”. New York: G. Putman’s Sons.

Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

<http://sitio.dgide.min-edu.pt/>

Edutopia: What Works in Education – The George Lucas Educational Foundation

<http://www.edutopia.org/>

EFLAND, Arthur. (1995). “Change in the Conceptions of Art Teaching” in Art Education., Context, Content and Community Beyond Postmodernism. New York: Teachers College Press. p. 25-40.

EFLAND, Arthur. (1979). “Conceptions of Teaching in Art Education”. In Art Education. Context, Content and Community Beyond Postmodernism. New York: Teachers College Press Vol. 32, nº4.

Externato Machado de Castro – Cooperativa de Ensino Nova Cultura. (2010, 2011).

<http://www.novacultura.pt/>

FERRAZ, M. J. et al (1994b). “A Avaliação Criterial /Avaliação Normativa”. I.I.E. Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem. Lisboa: I.I.E.

FRANCASTEL, Pierre (1998). “A imagem, a visão e a imaginação – objecto fílmico e objecto plástico”. Col. Arte e Comunicação. Lisboa: Edições 70.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

<http://www.gepe.min-edu.pt/>

GARDIES, René (org) (2011). “Compreender o cinema e as imagens”. Col. Mimesis Arte e Espectáculo. Lisboa: Texto & Grafia, Lda.

HARGREAVES, Andy (1998). “Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna”. Lisboa: McGraw-Hill.

HARLEY, Basil (1988). “Optical Toys”. Col. Shire Album, nº 216. Aylesbury: Shire Publications Ltd.

Inspecção-Geral da Educação.

<http://www.ige.min-edu.pt/>

LEITE, Teresa (2010). “Planeamento e concepção da acção de ensinar”. Col. Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

LIPOVETSKY, Gilles, SERROY, Jean (2010). “O Ecrã Global. Cultura mediática e cinema na era hipermoderna”. Col. Arte e Comunicação. Lisboa: Edições 70.

NÓVOA, António (1992). “Para uma análise das instituições escolares”. Em: A. Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa. Publicações D.Quixote Lda & IIE.

Ó, Jorge Ramos do. (2007). “Desafios à escola contemporânea: um diálogo”. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, Brasil, Vol. 32, nº2, Julho/Dezembro.

POPPER, Karl, CONDRY, John (1995). “Televisão: um perigo para a democracia”. Coleção Trajetos. Lisboa: Gradiva.

Portal da Educação.

<http://www.min-edu.pt/>

PORTUGAL. Ministério da Educação ()“Ajustamento do Programa de Educação Visual – 3º Ciclo”, Lisboa: Dep. da Educação Básica.

PORTUGAL. Ministério da Educação (1988). “Comissão de Reforma do Sistema Educativo” Proposta Global de Reforma, Lisboa: Dep. da Educação Básica.

PORTUGAL. Ministério da Educação (2004). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Dep. da Educação Básica.

PORTUGAL. Ministério da Educação (30 de Agosto de 2005). Lei nº 49/2005. Lei de bases do sistema educativo. Lisboa: Diário da República.

RIBAS, Daniel e DIAS, Miguel (coord) (2009) “Agência – Uma década em curtas”. Vila do Conde: Curtas Metragens Crl.

RIBEIRO, António Pinto (2000). “Ser feliz é imoral? Ensaio sobre cultura, cidades e distribuição”. Lisboa: Edições Cotovia.

ROLDÃO, M. C. (1999). “Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas”. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

ROLDÃO, M. C. (2004). "Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino". Revista discursos - perspectivas em educação. 95-120. Lisboa: UA.

ROLDÃO, M. C. (2009). “Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor”. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roteiro das Escolas

<http://roteiro.min-edu.pt/>

SONTAG, Susan (2004). “Contra a Interpretação e outros ensaios”. Braga: Gótica.

SOUSA, A. T. L (2007). “A Formação dos Professores de Artes Visuais em Portugal. Dissertação de Mestrado em Educação Artística”. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes.

SOUSA, Rocha de. (Et al.) (1997). “Didática da Educação Visual”. Lisboa: Universidade Aberta.

SOUSA, Rocha de. (1992). “Ver e Tornar Visível: Formulações Básicas em Cinema e Video”. Coleção Temas Educacionais. Lisboa: Universidade Aberta.

TEDESCO, J. C. (1999). “O novo pacto educativo - Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna”. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

UNIÃO EUROPEIA (2006). “Recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho - de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida”. Bruxelas: Jornal Oficial da União Europeia. L 394, pp.10-18.

APÊNDICES

Apêndice I

Na seguinte tabela sistematiza-se o vasto conjunto de objetos considerados como Brinquedos Ópticos. Como se verá nem todos exploram a questão da imagem em movimento: a família dos Brinquedos Ópticos inclui quaisquer mecânicas que, fazendo uso de lentes, espelhos ou vidros, criam ilusões, distorções ou projeções de imagens a partir do real. Os nomes empolados derivam de palavras de origem grega (o verbo grego *scopéo* que significa “olhar”), com o objetivo de promover estas peças como curiosidades científicas a famílias aristocráticas vitorianas zelosas da educação das suas crianças.

Designação (Pt / Eng)	Data	Breve descrição do mecanismo
CÂMARA ESCURA		
Câmara escura / <i>The camera obscura</i>	Séc. XVI	Consiste em escurecer totalmente um espaço (um quarto, uma caixa) o qual apenas se abre à luz por um pequeno buraco. Se houver muita luminosidade exterior surgirá, na superfície oposta à do buraco, uma imagem da cena exterior (a imagem estará invertida na vertical). Podiam ser ou não portáteis. Consistiram num recurso frequente dos artistas do séc. XVIII e séc. XIX para desenharem com precisão.
<i>The camera lucida</i>	Séc. XVI	Outro auxiliar ótico para desenhar consiste num prisma posicionado de modo a quando se olha por ele uma imagem da cena aparece em cima de uma folha de papel colocada debaixo do dispositivo. Assim, um bom desenho poderia ser feito por pessoas sem experiência. Um dispositivo de cópia ainda mais simples é um vidro plano disposto verticalmente que reflete uma imagem na superfície ao seu lado. Ali coloca-se a folha de papel e, novamente, copia-se o contorno (a imagem estará invertida na horizontal).
PANORAMAS E PEEPSHOWS		
Lanterna Mágica / <i>Magic lantern</i>	Primeira metade do séc. XVII (geralmente creditada a	Equivale a um projetor mas funciona por intermédio de luz de vela, e as imagens a projetar (geralmente coloridas) estão desenhadas sobre placas de vidro. Muitas lanternas mágicas eram utilizadas para fins educacionais: comercializavam-se

	Athanasius Kircher e Christiaan Huygens).	slides que representavam eventos históricos, locais distantes, personalidades históricas ou até mesmo vocabulário para complementar as aprendizagens das crianças.
Fantasmagória / <i>Phantasmagoria</i>	Final do séc. XVIII (Robertson)	Consiste num espetáculo que não deixa de ser uma utilização da lanterna mágica, mas à qual Robertson adicionou efeitos acústicos, luminosos e pirotécnicos, para evocar aparições do passado e monstros. Para tal construiu uma lanterna mágica montada num suporte móvel que permitia aproximá-la e afastá-la durante as projeções para obter os efeitos especiais. A lanterna ficava escondida do público.
Panorama / <i>Panorama</i>	1797 (patenteado por Robert Barker)	Consiste numa pintura circular em 360 graus. As histórias eram contadas ao longo dessa vista panorâmica, e os temas variavam entre batalhas, cenas bíblicas, paisagens de terras desconhecidas e outras. Mais tarde o panorama torna-se uma miniatura, através de um dispositivo tipo rolo, e passa a servir para uso doméstico. Em ambos os casos, os panoramas possuíam um sistema de som que narrava a história.
Diorama / <i>Diorama</i>	Apresentado publicamente pela primeira vez em 1823, por J.M. Daguerre.	Pinturas semitransparentes eram observadas segundo uma combinação de luzes refletidas e controladas por espelhos e obturadores. Também foram produzidas em miniatura e estas utilizavam iluminação de vela.
<i>Peep show</i>	Séc. XVII	Eram espetáculos itinerantes muito populares. Consistiam em pouco mais do que um espaço limitado por quatro paredes, sendo que numa delas encontrava-se um pequeno buraco por onde as pessoas espreitavam. O público fazia fila à frente do buraco, esperando a sua vez para espreitar. No interior do espaço mostrava-se uma pintura fantasiosa ou imaginativa.
<i>Peep egg</i>	Fim do séc. XVIII	É um visualizador parente do <i>Peepshow</i> , mas de uso individual e portátil (pouco maiores que um ovo de galinha). Possibilita ver uma cena (real ou imaginária) pintada, e não cria qualquer ilusão de movimento. Possui uma lente no topo que amplia ligeiramente uma imagem que se encontra pintada num pedaço de alabastro translucido colocado na base, por onde entra a luz que ilumina a própria imagem. Era

		um popular <i>souvenir</i> .
Estereoscópio / <i>Stereoscope</i>	1838 (Sir Charles Wheatstone; popularizado por Oliver Wendell Holmes, 1881)	Destina-se a acentuar a sensação de profundidade de uma imagem apresentando duas versões diferentes dessa imagens com um ponto de vista ligeiramente diferente, que corresponde aproximadamente à distância entre os nossos dois olhos. Este fenómeno é conhecido desde que Euclides descobriu os princípios da visão binocular.
PADRÕES ABSTRATOS OU DEFORMAÇÕES		
Caleidoscópio / <i>Kaleidoscope</i>	1816 (Sir David Brewster)	Consiste num tubo com dois espelhos colocados ao comprimento no seu interior. Uma das extremidades fecha-se com compartimento em vidro baço que contém no interior alguns pedaços de vidro colorido. Olhando através da outra extremidade que está aberta, e apontando para a luz, vemos múltiplos reflexos nos espelhos: padrões simétricos que se alteram conforme os vidros coloridos se movem. A quantidade e complexidade desses padrões depende do ângulo entre os espelhos.
<i>Chromotrope</i>	1946 (Sir David Brewster)	Consiste num slide mecânico pintado com padrões geométricos coloridos. Quando iluminado por intermédio de uma lanterna mágica ele cria o mesmo padrão colorido em movimento, como num caleidoscópio comum, mas em maior escala.
Anamorfose / <i>Anamorphosis</i>	Desde o séc. XV que se conhecem exemplos, mas os primeiros exemplos com espelhos surgem no séc. XVI.	Trata-se de uma figura aparentemente disforme que, por reflexão num determinado sistema óptico (geralmente um espelho cilíndrico ou cónico, mas existem também piramidais), produz uma imagem regular da figura/objeto que representa.
IMAGENS EM MOVIMENTO		
Taumatrópio / <i>Thaumatrope</i> (significa <i>Turning Marvel</i> ou <i>wonder turner</i>)	Creditado frequentemente ao astrónomo Sir John Herschel mas popularizado por John Ayrton	Em cada um dos lados de um pequeno disco apresenta-se uma imagem. Quando o disco é girado rapidamente as duas imagens tornam-se sobrepostas como se de uma só se tratasse. Apesar de não produzir imagens animadas, o Taumatrópio faz uso do mesmo princípio óptico da persistência retiniana.

	Paris, 1825	
Fenaquistiscópio / <i>Phenakistoscope</i> (significa <i>spindle viewer</i> ou <i>Magic Disc</i> ou <i>Fantascope</i>)	1832 (Joseph Plateau)	Dois discos são montados no mesmo eixo: o primeiro tem ranhuras em torno da borda e o segundo contém os desenhos sequências de uma ação, colocados de modo concêntrico ao disco. Quando visto em reflexo num espelho, e através das ranhuras do primeiro disco, as imagens no segundo disco parecem mover-se.
Zootrópio / <i>Zoetrope</i> (originalmente designado por <i>Daedalum</i>)	1834 (William George Horner; redescoberto e patenteado por Milton Bradley em 1867 que lhe deu o atual nome)	Consiste num tambor simples com o topo aberto e ranhuras idênticas às do Fenaquistiscópio, estando apoiado num eixo central. Sequências de imagens desenhadas em tiras de papel são colocadas em torno do interior do tambor. Fazendo girar o tambor vê-se uma imagem em movimento contínuo através das ranhuras. O funcionamento é semelhante ao Fenaquistiscópio mas apresentou duas melhorias significativas: não requer um espelho para visualização e, principalmente, várias pessoas podem assistir ao mesmo tempo às imagens em movimento.
Praxinoscópio / <i>Praxinoscope</i>	1877 (Charles Reynaud)	Semelhante ao Zootrópio, mas sem as ranhuras e com um conjunto de espelhos no centro. Quando o cilindro gira, a rápida sucessão de imagens reflete-se nos espelhos. Este foi o primeiro dispositivo a ultrapassar a instabilidade na visualização e substituiu de imediato o Zootrópio. Dele derivaram outros mecanismos idênticos com algumas melhorias: o Praxinoscópio teatro (o movimento visualizava-se por uma moldura e acrescentava-lhe ainda um cenário em miniatura), e mais tarde o Praxinoscópio de projecção (com uma lanterna mágica anexada para projetar em tela).
Teatro Óptico	1892 (Charles-Emile Reynaud)	Projetava, com a ajuda da lanterna mágica, imagens desenhadas numa tira flexível de comprimento indefinido, que se enrolava e desenrolava em duas bobines. Essa ação era auxiliada por perfurações regulares onde as bobines fixavam, prenunciando a película cinematográfica.
Kinetoscópio / <i>Kinetoscope</i>	1888 (descrito em termos conceptuais por Thomas Edison e amplamente desenvolvido pelo seu	Esta invenção faz uso da descoberta da película em celuloide por George Eastman em 1889, e consiste numa grande caixa de madeira dentro da qual se encontrava película de 35 mm e um mecanismo para a fazer circular a uma velocidade regular. Cada pessoa visualizava individualmente, através de um pequeno visor situado no topo, sequências de imagens em movimento, mediante a

	funcionário William K. L. Dickson, entre 1889 e 1892)	introdução de uma moeda.
<i>Mutoscope</i>	1894 (patenteado por Herman Casler)	Muito idêntico ao Kinetoscópio e, também à sua semelhança, não projetava as imagens em movimento, destinando a visualização a somente uma pessoa de cada vez. O seu fabrico era no entanto menos complexo e mais económico, passando a dominar o mercado das máquinas de visualização por moeda.
Kinora	1912 (Louis and Auguste Lumiere)	Consiste numa roda, com cerca de 14 cm de diâmetro, que contém uma série de pequenas imagens individuais. A roda é girada por uma manivela, permitindo que cada imagem fique fixa por um breve momento em frente a uma lente. Se rodado à velocidade certa a sucessão de imagens dará a ilusão de movimento. Cada roda tem 25 segundos de movimento. Devido ao seu design, apenas uma pessoa de cada vez pode ver o filme através da lente única.
<i>Flip book</i> ou <i>Flick book</i>	1868 (patenteado por John Barnes Linnett)	Consiste num livro, com uma sequência de imagens (uma por página), que quando viradas rapidamente dá-se a sensação de movimento. Foram muito utilizados em livros de desporto (golf, cricket, tennis). Pode surgir como um aspeto adicional de livros/revistas, geralmente nos cantos das páginas dos mesmos.

Apêndice II

Tabela cronológica das ações governamentais de democratização do acesso às tecnologias de informação e da comunicação (TIC) no contexto escolar do Sistema Educativo Português.

Ano	Designação do projeto	Documento legislativo	Informações adicionais
1985	Projecto Minerva	Despacho nº 206/ME/85	Duração de 9 anos (1985 - 1994)
1986	Lei de Bases do Sistema Educativo	Lei nº 46/86	Ano da adesão de Portugal à UE
1987	Criação da Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN)		Atividade principal: planeamento, gestão e operação da Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade (RCTS), uma rede de alto desempenho para instituições.
1996	Plano de Ação Aprender na Sociedade da Informação		
	Missão para a Sociedade da Informação		
	Criação do Programa Ciência Viva		Agência nacional para a cultura científica e tecnológica.
	Programa Nónio Século XXI	Despacho nº 232/ME/96	Duração de 6 anos (1996 - 2002)
1997	Livro Verde para a Sociedade da Informação		Edição: Missão para a Sociedade da Informação / Min. da Ciência e da Tecnologia. Título original: Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal. ISBN: 972-97349-0-9
	Acreditação do Centro de Competência da FCUL		
	uARTE - Unidade de Apoio à Rede Telemática		Duração de 6 anos (1997 – 2003)
	Programa Internet na Escola		Duração de 6 anos (1997 – 2003)

1998	A Sociedade da Informação na Escola	Parecer nº2/98 Conselho Nacional da Educação	
1999	ÉNIS - Rede Europeia de Escolas Inovadoras		
2000	Estratégia de Lisboa (também conhecida como Agenda de Lisboa ou Processo de Lisboa)	Aprovado pelo Conselho Europeu em Lisboa em Março.	Plano de desenvolvimento estratégico da União Europeia.
2001	Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais	Decreto – lei nº6/ 2001 de 18 de Janeiro	
2002	Organização Curricular do Ensino Básico	Decreto – lei nº 209/ 2002	É introduzida a área curricular disciplinar Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no currículo do 9º ano de escolaridade (implementada pela 1ª vez no ano letivo de 2004/05).
	Currículo Básico em TIC para professores		Estudo realizado pelo Programa Nónio-Século XXI/Ministério da Educação.
2003	Plano de Acção para a Sociedade da Informação	Aprovado em Conselho de Ministros 26 de Junho de 2003	
2004	Rede Professores Inovadores		Iniciativa da Microsoft de forma a fornecer tecnologia, ferramentas, programas e outras soluções.
	Programa 1000 Salas TIC		Medida de apetrechamento informático das escolas destinada a equipar uma sala de informática por escola com 14 computadores em rede, um servidor com dual-boot e, ainda, uma impressora, uma câmara digital e um projetor de vídeo.
2005	Edutic	Despacho nº 7072/2005	
	Equipa de missão de CRIE	Despacho nº 16793/2005	Duração 3 anos (2005 – 2008) Equipa de Missão de Computadores, Redes e Internet na

			Escola
2007	Plano Tecnológico da Educação (PTE)	Resolução do Conselho de Ministros nº137/2007	O PTE é um programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas. Interliga de forma integrada e coerente um esforço na infra-estruturação tecnológica das escolas, na disponibilização de conteúdos e serviços em linha e no reforço das competências TIC de alunos e docentes, preparando as novas gerações para os desafios da sociedade do conhecimento.
	Lançamento do concurso internacional para a aquisição de quadros interativos para as escolas	Resolução do Conselho de Ministros	PTE 19-02-2010: Conclusão da instalação dos 5 613 Quadros Interativos com videoprojector integrado
	Lançamento de concurso público internacional para a aquisição de computadores para as escolas	Resolução do Conselho de Ministros 14/09/2007	PTE 06-11-2009: Conclusão da instalação dos 111 486 computadores
	Lançamento do concurso internacional para a aquisição de videoprojectores para as escolas	Resolução do Conselho de Ministros 17/09/2007	PTE 31-10-2010: Conclusão da instalação dos 28 711 videoprojectores
	Inclui-se no currículo do ensino básico a formação para as NTIC	Despacho nº16149/2007	
2008	Lançamento do concurso público internacional de serviços de internet de alta velocidade para as escolas	Resolução do Conselho de Ministros publicada em DR 11-02-2008	PTE
2009	Sistema de formação e de certificação em competência TIC – Regulamentação	Portaria 731/2009. DR nº129, série I de 2009-07-07.	Cria o sistema de formação e certificação em competências TIC, para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos ensinos Básicos e Secundário
	Estudo de implementação do programa	Portaria 731/2009 de	Este estudo, desenvolvido pelas

	“Competências TIC”.	7 de Julho	Universidades do Minho, Lisboa e Évora) está disponível para consulta na página do PTE.
	Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/ Plano Tecnológico: ERTE do PTE	Despacho nº 14670/2009	PTE
	Lançamento do concurso público internacional para a execução do programa “e.escolinha” 2009/2010 e 2010/2011	DR, Resolução do Conselho de Ministros n.º 118/2009	
2010	Certificação de competências digitais – Regulamentação	Despacho nº 1264/2010, DR de 2010-01-19	Lista de certificados e diplomas que permitem ao docente requerer a certificação de competências digitais.
	Metas de Aprendizagem na área das TIC		DGIDC/ME
	Concurso Nacional "Aprender e Inovar com TIC"		Duração 3 anos (2010-2013). Tem como finalidade a promoção da utilização educativa das TIC, com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, através da rentabilização dos equipamentos disponíveis nas escolas.
2011	Lançamento do programa e.escola 2.0, que sucede ao actual programa e.escola	Resolução do Conselho de Ministros n.º12/2011	

Apêndice III

Este Apêndice organiza-se em três partes (**Parte I, Parte II e Parte III**), e o seu conteúdo refere-se a um questionário dirigido aos colegas de mestrado, realizado em 2010. Foi integrado no portfólio individual para a disciplina de Didática de Artes Plásticas I e consistia num breve estudo que tinha como objetivo recolher dados sobre o uso do filme, vídeo ou animação no contexto do Ensino de Artes Visuais por estes professores em início de carreira. Foi um estudo realizado individualmente e a título pessoal, que manifestava já o interesse pessoal em desenvolver investigação na área das Tecnologias da Imagem em particular, na imagem em movimento.

Assim, na Parte I apresentamos o questionário tal e qual foi colocado aos inquiridos; na Parte II apresenta-se o tratamento dos dados recolhidos e por último, na Parte III, faz-se uma análise dos resultados obtidos.

PARTE I – QUESTIONÁRIO

1. Já inseriu o visionamento de filmes/vídeos na sua planificação letiva escolar?

<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Sim

1.1 Se sim, qual o contexto:

<input type="checkbox"/>	Na aula
<input type="checkbox"/>	Ida ao cinema
<input type="checkbox"/>	Integrado numa visita a uma exposição
<input type="checkbox"/>	Como trabalho de casa (tpc)

1.2 Se em aula, qual o(s) meio(s) utilizado(s):

<input type="checkbox"/>	DVD
<input type="checkbox"/>	VHS
<input type="checkbox"/>	Com recurso à internet (disponível numa plataforma online)
<input type="checkbox"/>	Plataforma móvel (qual?)

1.3 Indique qual o contexto:

Disciplina (s)	
Ano(s) de escolaridade	

2. Que filme(s) escolheu e porquê:

Título:		
Motivo:		Qualidade técnica (ex. animação, filmagem, trabalho de ator, etc.)
		Conteúdo (ex. Narrativa, moral, etc.)
		Por razão nenhuma em especial
		Como <i>bónus</i> de final de período
		Outro motivo. Qual? (Se motivado por conteúdos programáticos da disciplina refira qual a unidade temática/didática curricular.

Título:		
Motivo:		Qualidade técnica (ex. animação, filmagem, trabalho de ator, etc.)
		Conteúdo (ex. Narrativa, moral, etc.)
		Por razão nenhuma em especial
		Como <i>bónus</i> de final de período
		Outro motivo. Qual? (Se motivado por conteúdos programáticos da disciplina refira qual a unidade temática/didática curricular.

Título:		
Motivo:		Qualidade técnica (ex. animação, filmagem, trabalho de ator, etc.)
		Conteúdo (ex. Narrativa, moral, etc.)
		Por razão nenhuma em especial
		Como <i>bónus</i> de final de período
		Outro motivo. Qual? (Se motivado por conteúdos programáticos da disciplina refira qual a unidade temática/didática curricular.

3. Após o visionamento seguiram-se atividades relacionadas:

	Não
	Debate em sala
	Atividades de expressão plástica
	Composição ou reflexão escrita
	Dramatização em sala
	Experiências de animação
	Outra. Qual?

4. De um modo geral, qual foi a reação dos alunos à experiência:

	Excelente
	Muito boa
	Boa
	Razoável
	Não muito boa
	Má
	Péssima

5. Pensa voltar a repetir:

	Sim
	Repito (ou penso vir a repetir) todos os anos
	Tento repetir, mas nem sempre consigo
	Não penso repetir

6. Qual a parte mais difícil:

	A logística de levar a turma para fora da escola
	A falta de equipamentos na escola
	Controlar o comportamento durante o visionamento
	Falta de tempo
	Encontrar um filme adequado aos conteúdos programáticos
	Outro. Qual?

Obrigada pela colaboração

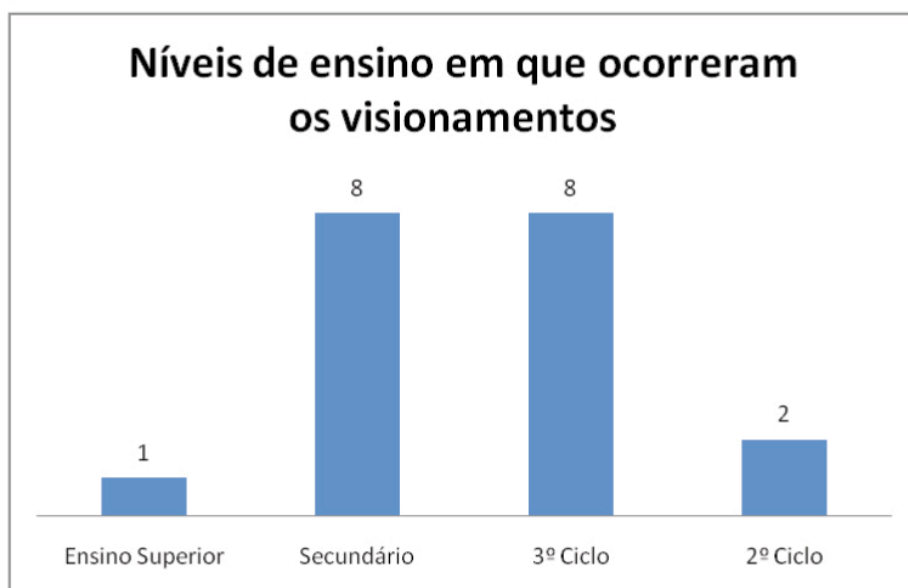
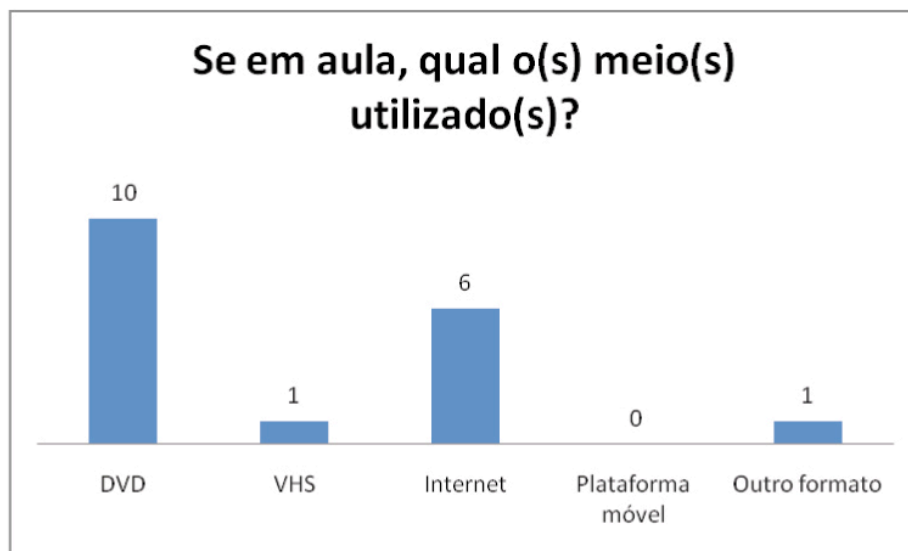
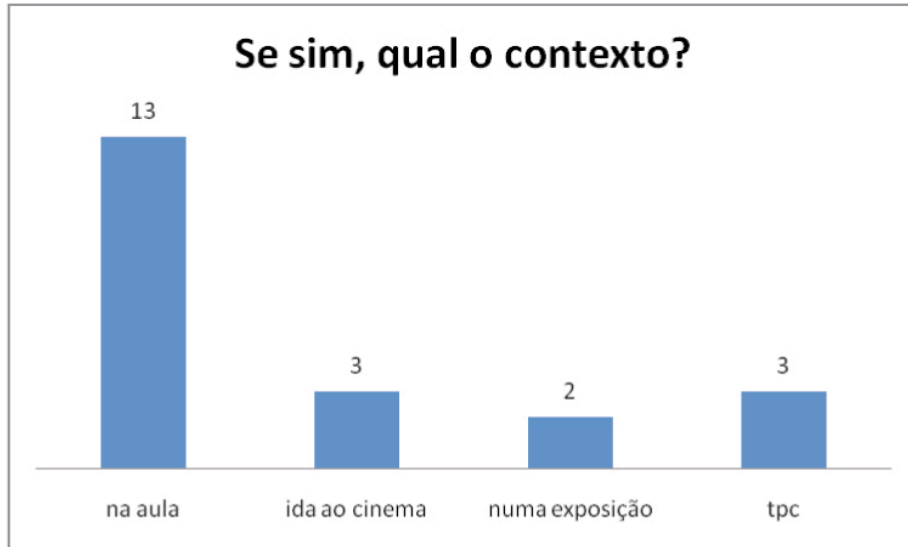
PARTE II – TRATAMENTO DOS DADOS

Os questionários foram realizados a 13 indivíduos, alunos do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, e todos com pelo menos uma experiência a leccionar em escola. As condições em que o questionário foi preenchido não foram ideais, uma vez que os indivíduos responderam à saída de uma aula num ambiente apressado.

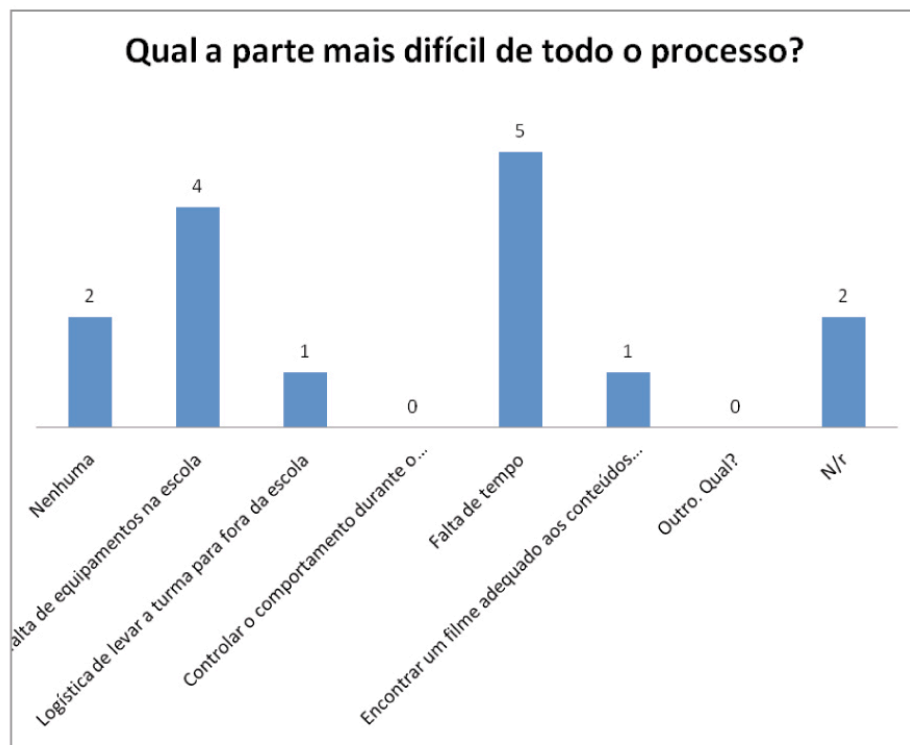
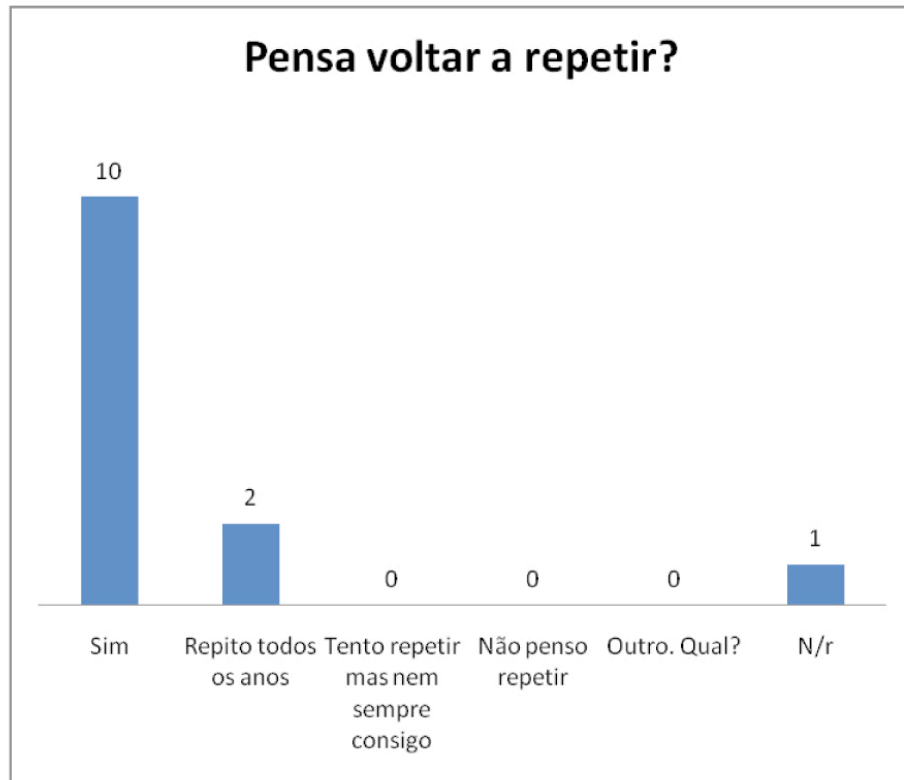
Relativamente à questão 2, as respostas foram muito dispersas o que impossibilitou a sua sistematização de modo fiável e quantificável, o que era o objetivo desta pesquisa. Evidencia-se assim a necessidade de reformular aquele tipo de pergunta numa possível ação futura.

Os dados recolhidos foram quantificados e estão representados nas tabelas que se seguem. Os números apresentados no topo de cada barra corresponde ao número de respostas afirmativas para aquela resposta (e que se encontra identificada na base de cada barra).









PARTE III – LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Constata-se que 100% dos inquiridos já incluiu o visionamento de filmes na sua planificação (gráfico 1). Possivelmente porque a experiência tem reações sempre positivas por parte dos alunos (gráfico 6), nas mais diferentes idades (gráfico 4). No entanto, a amostra é mais significativa para os alunos do 3º Ciclo e Secundário.

Todos os professores realizaram atividades relacionadas após o visionamento. O debate em aula destaca-se como a atividade colocada em prática mais vezes (10 respostas), e que consiste num tipo reflexivo de abordagem mas que não se efetiva num aprofundamento do mesmo, nomeadamente através da escrita (apenas 2 respostas) ou da dramatização (0 respostas), atividades que pressupõem uma interpretação crítica das realidades observadas a um nível mais profundo. Seguem-se as atividades de caráter prático, tais como experiências de animação (4 respostas) e atividades de expressão plástica (3 respostas). Apesar da diferença ser de apenas uma resposta, as atividades que envolvem as tecnologias ultrapassam as de expressão plástica mais tradicionais, o que pode ser uma surpresa.

Relativamente às dificuldades que os professores encontram, destaca-se no topo a *falta de tempo* (5 respostas), separada apenas por uma resposta da *falta de equipamentos na escola* (4 respostas). Isto vem sublinhar que podem existir constrangimentos materiais nas escolas que dificultam até um tipo simples de abordagem aos meios tecnológicos, tal como o visionamento de um filme em sala. Mas se apesar disso 100% dos inquiridos já o fez nas suas aulas e 100% pensam voltar a repetir a experiência, então possivelmente os constrangimentos poderão ser da ordem logística dentro da própria escola (e.g. regras para requisição, poucos aparelhos para a escola toda) do que por inexistência absoluta de material.

Apêndice IV

Sistematização dos dados recolhidos por inquérito individual a todos os alunos, com o objetivo de reunir dados essenciais à caracterização do grupo. Cada *Quadro* apresenta os dados relevantes para a análise de um dos seguintes temas: “Caracterização geral”, “Caracterização sociocultural”, “Gostos e interesses específicos” e “Motivação escolar”.

Quadro 1 (Caracterização geral)

Nº de matrícula no EEPMC	Nº auxiliar	Nome	Data de Nascimento	Nacionalidade	Línguas faladas em casa	Idade	Nº Retenções/Ano(s) de escolaridade	Ano Lectivo/Ciclo de Estudos em que ingressou no EEPMC
1839	1	Ana Cláudia Soares Pereira	22-07-1996	Portuguesa	português	15		2006/2007 2º ciclo
521	2	André Filipe Gomes Figueiredo	23-08-1996	Portuguesa	português	15		2000/2001 pré-escolar
1350	3	Ângela Susana Lee	30-09-1995	Portuguesa	português/chinês	16	1 - 4º ano	2004/2005 1º ciclo
1807	4	Beatriz de Brito Tomás	04-06-1996	Portuguesa	português	15		2006/2007 2º ciclo
2017	5	Bruno Rafael Rodrigues Tomar Nogueira	23-08-1996	Portuguesa	português	15		2008/2009 3º ciclo
1821	6	Cláudia Sofia Gonçalves Correia	02-08-1996	Portuguesa	português	15		2006/2007 2º ciclo
2019	7	Gonçalo Ramos Martins	12-12-1996	Portuguesa	português	15		2008/2009 3º ciclo
963	8	João Diogo Mendes Pires	23-08-1996	Portuguesa	português	15		2002/2003 1º ciclo
22	9	Pedro Manuel Gonçalves da Cunha	30-11-1996	Portuguesa	português	15		2000/2001 pré-escolar
1635	10	Pedro Manuel Reis Roque	30-01-1996	Portuguesa	português	15		2005/2004 1º ciclo 4ª classe
739	11	Rita de Sousa Madaleno	25-07-1996	Portuguesa	português	15		2001/2002 pré escola
2018	12	Rita Inês Gouveia Garcia	14-03-1996	Portuguesa	português	15		2008/2009 3º ciclo
1825	13	Tiago Fernandes Dias Domingues	14-05-1996	Portuguesa	português	15		2006/2007 2º ciclo
1808	14	Tiago Teixeira dos Santos da Silva	04-09-1996	Portuguesa	português	15		2006/2007 2º ciclo
2020	15	Vera Lúcia Carvalho Pereira do Cabo	16-09-1996	Portuguesa	português	15		2008/2009 3º ciclo
2073	16	João Espadinha	20-03-1994	Portuguesa	português	17	2 - 8º ano (2007/08) e 9º ano (2009/10)	2010/2011 3º ciclo 9º ano

Quadro 2 (Caracterização sociocultural)

Nº auxiliar	Línguas em casa	Agregado familiar	Irmãos na escola?	Encarregado de Educação	Qualificação mãe (profissão)	Qualificação pai (profissão)	Ciclo de Estudos em que ingressou no EEP/MEC	Residência	Deslocação escola (duração)	Deslocação escola (transporte)
1	português	6	S - 1		3º Ciclo (escriturária)	3º Ciclo (gerente comercial)	2º Ciclo	1950-134 Lisboa	15 min.	automóvel
2	português	4	N		2º Ciclo (hoteleiro)	2º Ciclo (hoteleiro)	Pré-escolar	2625-162 Póvoa de Santa Iria	15 min.	automóvel
3	português/chinês	5	S - 1		1º Ciclo (empregado de balcão)	3º Ciclo (empresário)	1º Ciclo	1800-292 Lisboa	15 min.	automóvel
4	português	4	S - 1		Secundário (secretária)	Secundário (Empresário)	2º Ciclo	1800-185 Lisboa	até 5 min.	a pé
5	português	3	N		Secundário (consultora)	3º Ciclo (informático)	3º Ciclo	2685-068 Lisboa	15 min	automóvel
6	português	4	N		2º Ciclo (empregada de balcão)	3º Ciclo (desconhecida)	2º Ciclo	1800 Lisboa	mais de 30 min.	automóvel
7	português	2	N		11º Ano (administrativo)	3º Ciclo (técnico de electrónica)	3º Ciclo	2685-394 lisboa	15 min.	autocarro
8	português	3	N		Licenciatura (Informática)	Licenciado (funcionário público)	1º Ciclo	2625 Póvoa de Santa Iria	mais de 30 min.	automóvel
9	português	3	N		3º Ciclo (aux. educativo)	1º Ciclo (aux. educativo)	Pré-escolar	2625 Póvoa de Santa Iria	15 min.	automóvel
10	português	4	N		desconhecido	10º Ano (administrativo)	1º Ciclo (4º ano)	1885-083 Moscavide	até 5 min.	a pé
11	português	4	N		3º Ciclo (empregado de escritório)	3º Ciclo (fotógrafo)	Pré-escolar	2685-784 Unhos	15-30 min.	automóvel
12	português	3	N		3º Ciclo (empregado de escritório)	11º Ano (empresário)	3º Ciclo	2625-171 Póvoa de Santa Iria	15-30 min.	autocarro
13	português	3	N		3º Ciclo (aux. de acção médica)	2º Ciclo (gerente comercial)	2º Ciclo	2685 Sacavém	até 5 min.	automóvel
14	português	3	N		Secundário (escriturário)	3º Ciclo (vendedor)	2º ciclo	2690-348 Santa Iria da Azóia	15-30 min.	automóvel
15	português	4	N		10º Ano (empregado de balcão)	11º Ano (Militar Exército)	3º ciclo	2685-108 Sacavém	15 min.	automóvel
16	português	2	N		Secundário (desconhecida)	Licenciado (desconhecida)	3ºciclo (9º ano)	2900-061 Setúbal	mais de 30 min.	automóvel e autocarro

Quadro 3 (Gostos e interesses específicos)

Nº auxiliar	Nível de escolaridade que pretende alcançar	Área científica ou Profissional	Desporto? (qual)	Como ocupa os tempos livres	Quantas horas por dia costumam ver TV?
1	Superior	Farmacêutica	N	ler, computador, tv, estar com família e amigos	3
2	Superior	Economia/Contabilidade	N	tv, ps3, ouvir música	4 e 5
3	Não sabe	não sabe	N	tv, ps3, ajuda loja, estar com amigos	1
4	Superior	Contabilidade	N	ler, jogar computador, tv, estar com amigos	8
5	Superior	Advocacia	S (Artes marciais)	desporto (ginásio), ps3,	5
6	Secundário profissional	não sabe	N	tv, jogar computador, andar bicicleta, estar com amigos	1
7	Secundário profissional	Massagista	N	jogar, ler, tv	2
8	Superior	Desporto	S (Futebol)	desporto (futebol), playstation	1
9	Superior	Informático	S (Artes marciais)	desporto (futebol), ps2, jogar computador, tv	3
10	Secundário profissional	Electricista	S (Futebol)	desporto (futebol) (natação), playstation	5
11	Superior	Medicina	N	ler, tv, jogar computador, música	8
12	Superior	Técnica de Saúde	N	cantar, dançar, estar com amigos	2
13	Secundário	não sabe	N	"não tenho passatempos"	2
14	Secundário profissional	Línguas	S (Futebol)	desporto (futebol), jogar xbox, estudar	> 1
15	Superior	Artes (visuais, letras)	N	amigos (msn), tv (animes), ler (manga), escrever, desenhar	8 e 9
16	Secundário profissional	Design de jogos de computador	N	tv, ps3, estar com amigos	1

Quadro 4 (Motivação Escolar)

Nº auxiliar	Nº Retenções	Nível de escolaridade que pretende alcançar	Área científica ou Profissional	Costuma estudar (*)	Habitualmente costuma estudar (**)	A escola é para ti um local de:				
						Convívio lazer	Aquisição de novos conhecimentos	Ocupação de tempo livre	De formação para o futuro	Outro: qual
1		Superior	Farmacêutica	TD	A (por amigos)	X	X		X	
2		Superior	Economia/Contabilidade de	AV	S				X	
3	1	Não sabe	Não sabe	AV	A (irmão)		X		X	
4		Superior	Contabilidade	TD	A (amigos)	X	X		X	
5		Superior	Advocacia	AV	A	X	X		X	
6		Secundário profissional	não sabe	AV	S				X	
7		Secundário profissional	Massagista	VT	S				X	
8		Superior	Desporto	VT	S				X	
9		Superior	Informático	AV	S				X	
10		Secundário profissional	Electricista	AV	S		X		X	
11		Superior	Medicina	AV	A (amigos)	X	X		X	
12		Superior	Técnica de Saúde	TD	S				X	
13		Secundário	Não sabe	VT	S		X			
14		Secundário profissional	Línguas	AV	A (mãe)				X	
15		Superior	Artes (visuais, letras)	AV	S	X	X			
16	2	Secundário profissional	Design de jogos de computador	AV	S		X			

(*) TD (Todos os Dias); AV (Às vezes); VT (Nas vésperas dos Testes); N (Nunca).

(**) A (Acompanhado); S (Sozinho).

Apêndice V

Realizámos duas seleções de filmes para apresentar aos alunos (aqui designados por “Lista 1” e “Lista 2”).

Lista 1

Conjunto de filmes de animação exemplificativos de pixilação e *stopmotion* (com os correspondentes endereços web):

“A new beginning”

Figura-fundo explorados neste *stopmotion* de recortes de papel branco sobre fundo preto.

http://www.youtube.com/watch?v=aIvjVc7IffA&feature=player_embedded

“Paper Stop Motion Adventure”

Stopmotion de objetos, recortes em papel, desenho, com balões de fala.

<http://www.youtube.com/watch?v=WdRISpEFBzA&feature=related>

“Dead Line”

Stopmotion com post-its. Criatividade com objetos quotidianos.

<http://www.youtube.com/watch?v=-ZtxHOfmhH4&feature=related>

“ Her Morning Elegance” (teledisco para Oren Lavie)

Pixilação e *stopmotion*, com bastante sensibilidade.

http://www.youtube.com/watch?v=2_HXUhShhmY&feature=player_embedded

“Tetris”

O 4º vídeo-performance do projeto Game Over, do artista suíço Guillaume Reymond, em pixilação.

http://www.youtube.com/watch?v=G0LtUX_6IXY&feature=player_embedded

“Woden model”

Stopmotion de um modelo articulado para desenho.

http://www.youtube.com/watch?v=eJlqQSMifqk&feature=player_embedded

“My pepper heart”

Stopmotion realizado com apenas dois fotogramas, do artista de animação PES. Um excelente exemplo de simplicidade.

http://www.youtube.com/watch?v=15mRtNj-zAU&feature=player_embedded

“Western Spaghetti”

Outra animação *stopmotion* do artista PES.

http://www.youtube.com/watch?v=qBjLW5_dGAM&list=PLE30DFC5B7FA8E6E2&index=1&feature=plcp

“Morphing”

Stopmotion de proporções enormes em pintura num prédio abandonado. Do artista de rua Blu.

http://www.youtube.com/watch?v=xpIvJWKCAV0&feature=player_embedded

“Autumn Story” (teledisco para os Firekites)

Exemplo de animação em quadro de giz.

http://www.youtube.com/watch?v=6gvOVWKKxmo&feature=player_embedded

Lista 2.

Conjunto de filmes de animação de autores portugueses. O acesso a estes filmes só foi possível com a preciosa colaboração da Agência da Curta Metragem*, a entidade que nos apoiou disponibilizando-nos os filmes, a autorização para exibição dentro deste âmbito educativo, e ajudando na seleção:

“Os Salteadores”, de Abi Feijó

Portugal, 1993, Animação de areia, 35mm, P&B, 14’

“Clandestino”, de Abi Feijó

Portugal-Canada, 2000, Animação de grafite sobre papel, 35mm, Cor, 7’

“A Dama da Lapa”, de Joana Toste

Portugal, 2004, Animação de pintura e desenho sobre papel, auxiliado por computador, 35mm, Cor, 4'30''

“A Suspeita”, de José Miguel Ribeiro

Portugal, 1999, Animação de volumes, 35mm, Cor, 25

“Abraço do Vento”, de José Miguel Ribeiro

Portugal, 2004, Animação de desenho e pintura sobre papel, animação de volumes, 35mm, Cor, 2'34

“Estória do Gato e da Lua”, de Pedro Serrazina

Portugal, 1995, Animação de desenho sobre papel, 35mm, P&B, 5'35''

“A Noite”, de Regina Pessoa

Portugal, 1999, Animação de gravura sobre placas de gesso, 35mm, Cor, 6'35''

“História Trágica com Final Feliz”, de Regina Pessoa

Portugal-Canada-França, 2005, Animação de gravura, 35mm, P&B, 7'46''

“Cândido”, de Zepe

Portugal, 2007, Animação de desenho sobre papel, 35mm·Betacam SP, Cor, 11'20'

“Stuart”, de Zepe

Portugal, 2006, Animação de desenho sobre papel, 35mm, P&B, 11'26'

*Agência da Curta-Metragem, Curtas Metragens CRL.

<http://curtas.pt/agencia/>




Apêndice VI

Primeira parte do PowerPoint concebido como apoio à unidade leccionada, composto por um total de 11 diapositivos.

Foi apresentado aos alunos na Sessão 1 (dia 02/02).

EDUCAÇÃO VISUAL (3º CICLO EB)

Animação por *StopMotion*



Na próxima unidade de trabalho vamos fazer um filme de animação.

Nesta apresentação:

- Precusores e pioneiros do cinema.

Objectivo: Compreender como se dá a percepção do movimento pelo nosso cérebro.

- Animação, *StopMotion* e Animação por Computador
- Exercício prático

Cinema: precursores e pioneiros



O Cinema vem da palavra grega *Kinema* que significa “movimento”, ou seja, na arte do Cinema a “imagem está em movimento”.

A vontade de registar o movimento é muito antiga. Há quem diga que os desenhos rupestres já evidenciam esta vontade de registar o movimento existente nas acções do dia-a-dia dos homens (ex. caçar, lutar com as feras, etc)



Cinema: precursores e pioneiros



Mas o cinema, tal como o conhecemos hoje, apenas surgiu no final do Séc. XIX. Foi nessa altura que a ciência descobriu o fenómeno da

Persistência Retiniana ou **Persistência da Visão**

O que é?

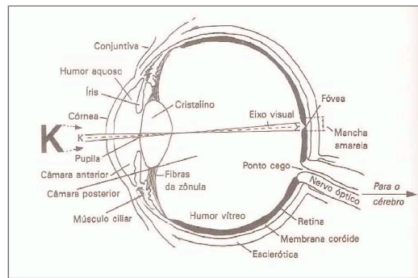
A impressão de movimento é dada pela rápida sucessão de imagens inanimadas. Cada nova imagem da sequência deve aparecer antes que se tenha dissipado o efeito da anterior no nosso cérebro; então, este é incapaz de distinguir os vazios que existem entre as imagens separadas dessa sequência e percebe uma imagem aparentemente contínua... um movimento.

Trata-se, portanto, de um **fenómeno de ilusão**.

Cinema: precursores e pioneiros



Persistência Retiniana OU Persistência da Visão



Quando se sucedem imagens a uma dada velocidade, a nossa retina não regista nenhuma descontinuidade, dando-nos, assim, a impressão de que as imagens se desenrolam sem interrupção.

Cinema: precursores e pioneiros

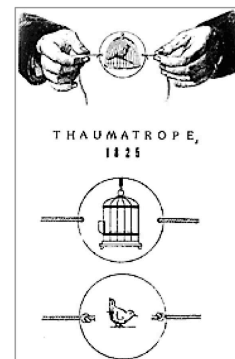


Persistência Retiniana OU Persistência da Visão

Esta descoberta científica levou ao desenvolvimento de inúmeras engenhocas de teste e experimentação.

Estes objectos, precursores do cinema, divertiam o público e ganharam grande popularidade.

Passaram a designar-se por
Brinquedos Ópticos,
 e mostravam desenhos em movimento
 (animados portanto)



Taumatrópio, 1825.

Cinema: precursores e pioneiros



Persistência Retiniana OU Persistência da Visão

Brinquedos Ópticos



Fenakistoscópio, 1832



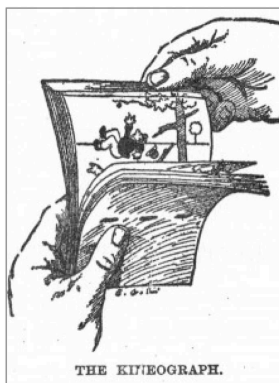
Zootrópio ("Roda da Vida"), 1834

Cinema: precursores e pioneiros



Persistência Retiniana OU Persistência da Visão

Brinquedos Ópticos



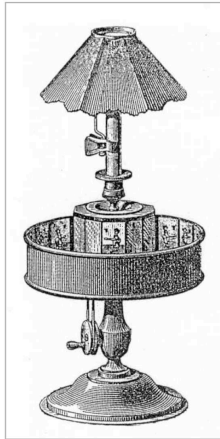
Flip-Book ou Kineógrafo, 1868

Cinema: precursores e pioneiros



Persistência Retiniana OU Persistência da Visão

Brinquedos Ópticos



Praxinoscópio, 1877

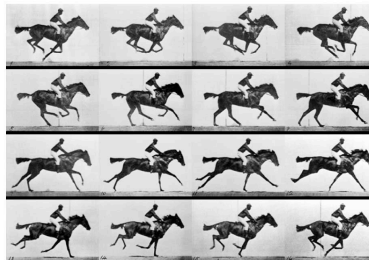
Cinema: precursores e pioneiros



Uma outra invenção ajudou a desenvolver o cinema, para além dos desenhos utilizados nos Brinquedos Ópticos, foi a **fotografia** (Louis Daguerre, 1839), e que iria permitir decompor um movimento “real”.

Foi em 1872, quando o governador da Califórnia quis provar que um cavalo a correr fica com as quatro patas acima do solo. Assim, em 1877, Muybridge interligou 24 câmaras fotográficas, e colocou-as na lateral da trajetória que o cavalo faria. Nesse momento o dispositivo fotográfico dispararia.

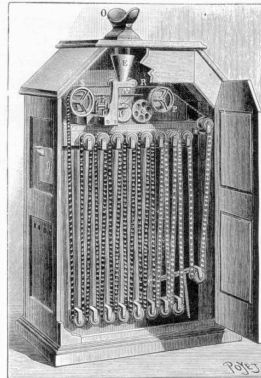
Essas fotografias, tiradas em sequência, mostravam o que os olhos não conseguiam ver: o cavalo a “voar”



Cinema: precursores e pioneiros



Estes precursores e pioneiros criaram as bases com que se constroem as câmaras de filmar, que registam em média 24 fotogramas por segundo (fps), sendo cada um deles separado do seguinte por 1/50 de segundo, o que basta para dar a ilusão de um movimento ininterrupto na projecção.



Cinetoscópio de Edison, 1891

Cinema: precursores e pioneiros



A partir daí foi só “um pulo” até à primeira projecção pública de um filme – O cinema enquanto experiência colectiva (1895, Salão do Grand Café, Paris)



Cinematógrafo dos irmãos Lumière, 1895



Auguste e Louis Lumière



Sala de projecção do fim séc. XIX

Apêndice VII

Segunda parte do PowerPoint concebido como apoio à unidade leccionada, composto por um total de 15 diapositivos.

Foi apresentado aos alunos na Sessão 5 (dia 16/02).

Cinema de Animação



ANIMAÇÃO

Refere-se ao processo segundo o qual cada fotograma de um filme é produzido individualmente (“animado” pelo autor)

Animação tradicional

Cada um desses fotogramas é um desenho.

Animação por StopMotion

Cada um desses fotogramas é uma fotografia de objectos manipulados por nós (objectos quotidianos, bonecos, recortes, etc).

Animação por computador

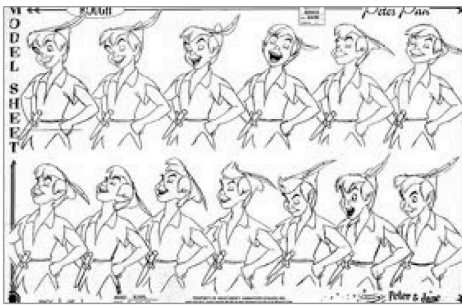
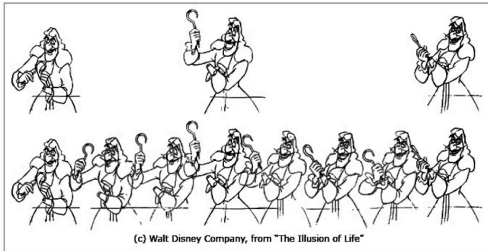
A animação é gerada por computador, e geralmente segue direcções (vectores) que nós indicamos. Pode ser em 2D ou 3D.

Cinema de Animação

Animação tradicional

DESENHO

(pode ser feito à mão ou em computador)



The Illusion of Life e Peter Pan, Walt Disney



Estúdio de animação (mesas de luz)

Cinema de Animação

Animação Tradicional

DESENHO

(pode ser feito à mão ou em computador)



Akira, de Katsuhiro Otomo.



Poster e desenho de A viagem de Chihiro, Hayao Miyakaki.

Cinema de Animação

Animação por *Stopmotion*



A Noiva Cadáver, de Tim Burton (Puppet animation).

MARIONETAS, BONECOS DE PLASTICINA OU DE BARRO.



Wallace and Gromit, de Nick Park (Clay animation)

Cinema de Animação

Animação por *Stopmotion*



Estúdio de animação profissional, para o filme *Coraline*, de Henry Selick.



Cenário e personagens numa cena do filme *Coraline*.



Estúdio de animação "caseiro".

○

Recordar: as animações de objectos que vimos na aula...

Animação de recortes

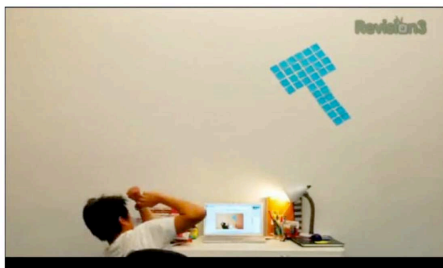


http://www.youtube.com/watch?v=alvjVc7lffA&feature=player_embedded



<http://www.youtube.com/watch?v=WdRISpEFBzA&feature=related>

Animação de pessoas e objectos

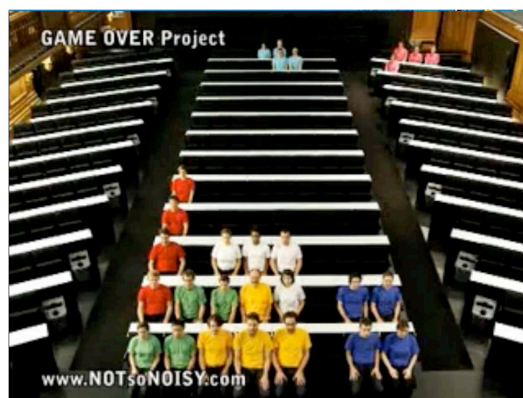


<http://www.youtube.com/watch?v=-ZtxHOfmhH4&feature=related>

Animação de pessoas (pixilação)



http://www.youtube.com/watch?v=2_HXUhShmY&feature=player_embedded

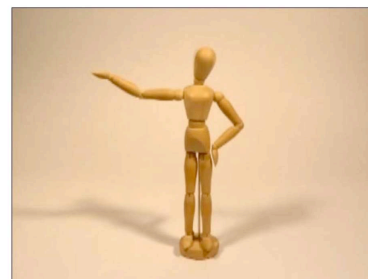


http://www.youtube.com/watch?v=G0LtUX_6lXY&feature=player_embedded

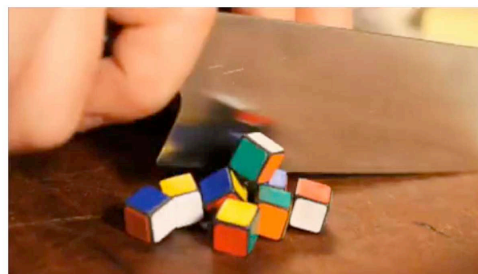
Animação de objectos (stopmotion)



http://www.youtube.com/watch?v=15mRtNj-zAU&feature=player_embedded



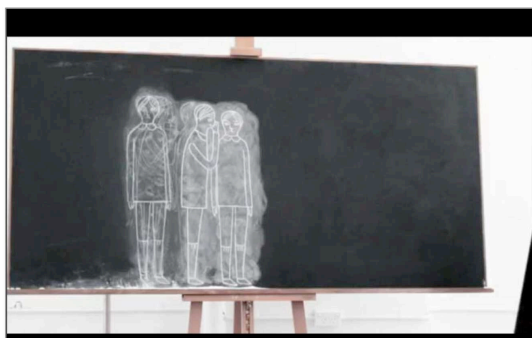
http://www.youtube.com/watch?v=eJlqQSMifqk&feature=player_embedded



http://www.youtube.com/watch?v=qBjLW5_dGAM&feature=player_embedded

Algumas alternativas ao desenho tradicional...

Com giz num quadro



http://www.youtube.com/watch?v=6gvOVWKKxmo&feature=player_embedded

Com tinta numa parede

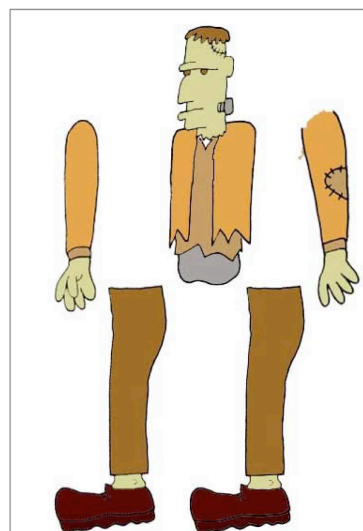


http://www.youtube.com/watch?v=xplvJWKCAV0&feature=player_embedded

Animação de recortes

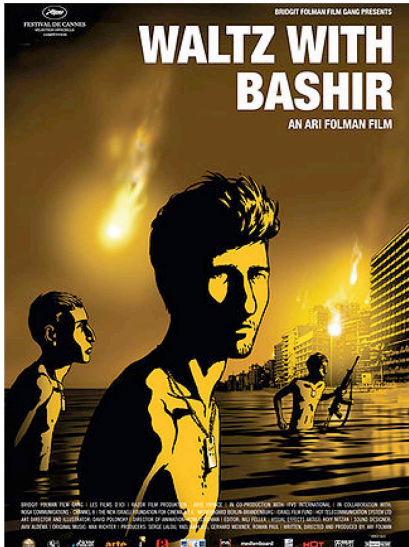


O episódio piloto de *South Park* é uma animação de recortes.



Boneco articulado em papel para animar.

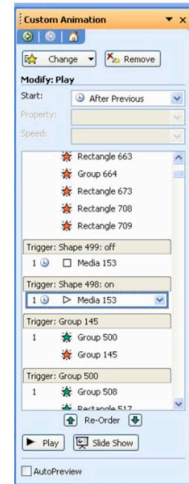
Animação Digital 2D



Valsa com Bashir, de Ari Folman.
Um filme que combina animação em Flash com animação tradicional.

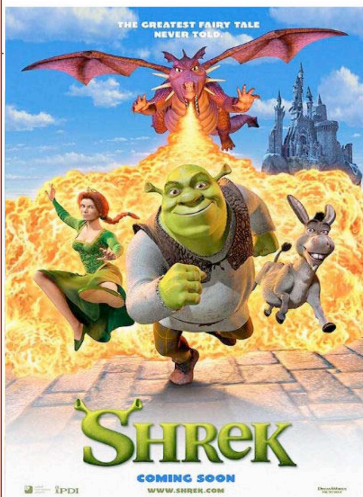


Danny Phantom, de Butch Hartman.
Série de animação de tv feita em Flash.

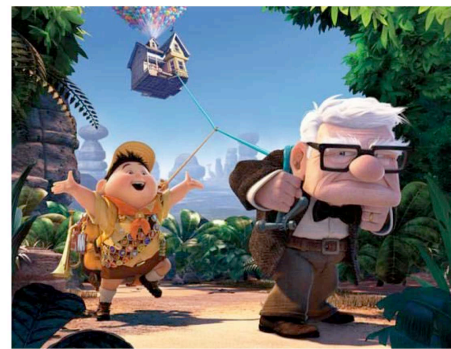


O PowerPoint tem várias animações pré-definidas

Animação Digital 3D



Shrek, de Andrew Adamson e Vicky Jensen (DreamWorks).



Up Altamente, de Pete Docter (Pixar).



Ice Age, de Cris Wedge e Carlos Saldanha (Blue Sky Studios).

Exercício de Animação por Stopmotion ou Pixilação

Os alunos recorrem à fotografia de objectos (**stopmotion**) ou pessoas (**pixilação**) para capturar os fotogramas que, projectados ou mostrados numa sequência rápida, criam a ilusão de movimento (ficam “animados”).

No cinema um segundo de filme corresponde a 24 fotogramas, mas um filme de animação pode funcionar bem com apenas 12 fotogramas que se repetem até preencher os tais 24 fotogramas. Ou menos ainda... depende da vossa intenção!

Ao editar:

Se utilizarmos 24 imagens diferentes por segundo, cada imagem terá uma duração de 0,04 segundos;
mas se utilizarmos 12 imagens diferentes por segundo cada imagem terá uma duração de 0,08 segundos.

Apenas temos de alterar a duração de cada imagem no software de edição que vamos utilizarmos (Windows Movie Maker).

Exercício de Animação por Stopmotion ou Pixilação



✓ **Temática :**

- ✦ A turma.

Cada grupo de trabalho cria um pequeno episódio, onde as personagens são os elementos do grupo.

No final, vamos juntar todos os episódios e obter um retrato da turma, no último ano em que estão juntos.


✓ **Técnicas sugeridas:**

- ✦ Desenho e Pintura;
- ✦ Pessoas reais e objectos;
- ✦ Bonecos articulados com a cara dos personagens reais.

Bom trabalho!

Apêndice VIII

Ficha de Trabalho: Construção de um Taumatrópio, entregue aos alunos no dia 4 de Fevereiro, composta por duas páginas.

EXTERNATO MACHADO DE CASTRO		
Ano Lectivo 2010/11	Disciplina de Educação Visual (9ºano)	
NOME DO ALUNO _____ Nº _____		Professor
Ficha de trabalho: Construção de um Taumatrópio		Enc. De Educação
Data de início: / /	Data de entrega: / /	

Taumatrópio (c. 1825)

O Taumatrópio figura entre as mais simples engenhocas (geralmente designadas por Brinquedos Ópticos) que empregam o fenómeno da “Persistência da Visão”, e que apareceram no início do século XIX.

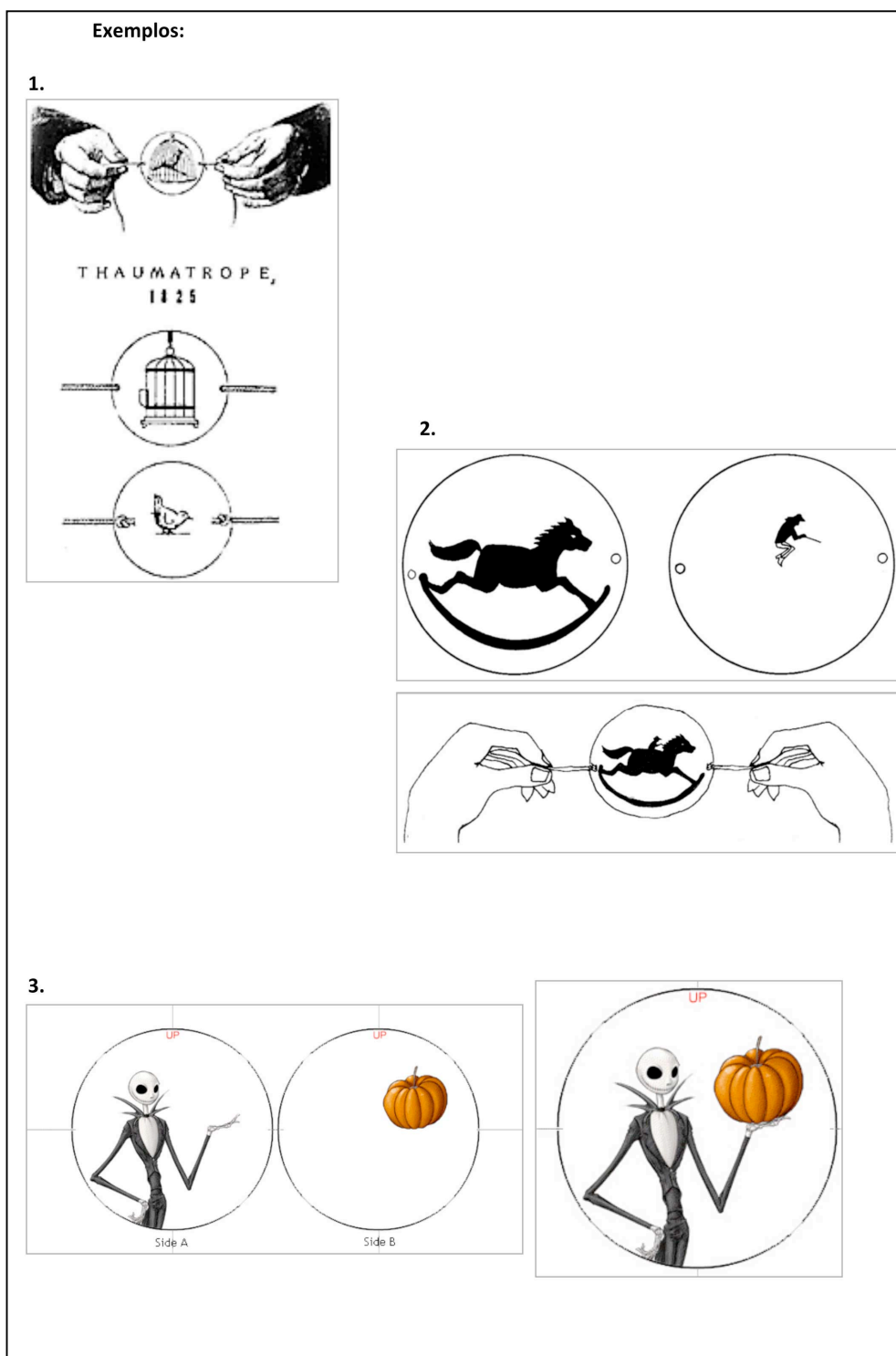
Basicamente, consiste num cartão circular com uma imagem diferente em cada um dos lados. Em duas extremidades opostas deste disco prendem-se dois cordéis que, ao serem torcidos e de seguida libertados, farão o disco rodar rapidamente. As imagens vão-se fundir e cria-se a ilusão de ser apenas um desenho.

Etapas para realizar um Taumatrópio

1. Desenhar e cortar um círculo (5 cm de raio) numa folha de cartão (em alternativa pode-se utilizar cartolina – fazem-se dois círculos, que se colam um ao outro para ficar mais resistente);
2. Traçar uma linha a leve passando pelo centro (diâmetro da circunferência);
3. Fazer um buraco pequeno próximo da extremidade (cerca de 0,5 cm) para prender o cordel (também se pode utilizar elástico). Repetir na outra extremidade.
4. Fazer os desenhos nos dois lados do círculo (em posições invertidas).
5. As duas imagens devem coincidir para que o efeito resulte conforme os exemplos.
6. Agora basta enrolar os cordéis e... puxar!

Dicas de pesquisa

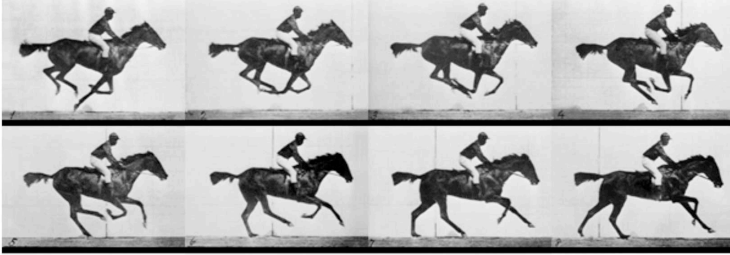
Se quiseres saber mais sobre o Taumatrópio utiliza na pesquisa palavras-chave como: Thaumatrope (eng.); Brinquedos Ópticos ou Optical Toys (eng.); Época Vitoriana; Persistência da Visão ou Persistência Retiniana ou Retenção Retiniana.



Apêndice IX

Ficha de Trabalho: Animação em stopmotion (tpc), entregue aos alunos na sessão do dia 18-12, e composta por uma página.

EXTERNATO MACHADO DE CASTRO	
3º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
9º ANO – Educação Visual	
Nome: _____ Nº: ____ Turma: ____ Data: ____ / ____ / 20 ____	
Ficha de Trabalho: ANIMAÇÃO EM STOPMOTION (TPC)	
Classificação: _____	
O(A) Professor(a): _____	O(A) Enc. Educ.: _____



Legenda: "The Horse in Motion". Uma das experiências realizadas pelo fotógrafo inglês Muybridge que, ao utilizar várias câmaras fotográficas para registar a sequência da acção - neste caso, de um cavalo a galope – conseguiu "decompor" o movimento.

Responde às seguintes questões numa folha A4.

1. Em que consiste a animação em *StopMotion*, e porque que se chama assim?
(máx. de 20 linhas)
2. O que significa a unidade de medida "fps"?
3. Num filme de 5 minutos, quantos fotogramas temos (se a medida for 24 fps)?
4. Pesquisa na internet e escolhe um filme de animação que te chame a atenção.
Copia o link do site para a folha de resposta.


De seguida, escreve um pequeno texto crítico sobre esse filme, abordando a temática, a técnica utilizada, a criatividade/imaginação do(s) criador(es), sensações ou sentimentos que te desperte, etc.

(máx. 20 linhas)

Bom trabalho!

Apêndice X

Ficha de Trabalho: Visita de Estudo ao Festival de Cinema Indie Júnior, entregue aos alunos na sessão do dia 13-05, e composta por duas páginas.

EXTERNATO MACHADO DE CASTRO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO 9º ANO – Educação Visual		
Nome: _____ Nº: ____ Turma: ____ Data: ____ / ____ / 20 ____		
Ficha de Trabalho: VISTA DE ESTUDO AO FESTIVAL DE CINEMA INDIE JÚNIOR		
Classificação: _____		
O(A) Professor(a): _____		O(A) Enc. Educ.: _____
<p>Nota: No verso desta folha encontrarás as sinopses e a ficha técnica dos filmes visionados na sessão de cinema do Indie Júnior (visita de estudo realizada no passado dia 11 de Maio).</p> <p>Tarefa: Escreve um texto de opinião sobre a experiência da visita de estudo, dando especial atenção aos filmes que passaram.</p> <p>Algumas sugestões metodológicas:</p> <p><u>Sobre os filmes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de começares a escrever lembra-te bem dos filmes; - Organiza as ideias; - Escreve sobre os temas dos filmes. Podes dar uma ideia geral do conjunto e depois dedicar mais atenção ao(s) filme(s) que mais te interessaram; - Torna o texto pessoal transmitindo sensações, memórias, ideias, etc., que os filmes te despertaram (afinal os actores eram adolescentes como tu!); - Refere as técnicas dos filmes. <p><u>Sobre a experiência da visita de estudo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Refere se costumavas ir ao cinema. Diz se para ti é diferente ver um filme no cinema ou ver na televisão. - Foi a primeira vez que foste ao cinema numa visita de estudo? - Por ser um festival de cinema estiveram presente dois realizadores dispostos a responderem às questões do público. O que achaste dessa oportunidade? - E sobre votar nos filmes para que um deles ganhasse um prémio? <p style="text-align: right;">Bom trabalho Inês Leiria</p>		

INDIEJUNIOR

ESCOLAS | 3º CICLO/SECUNDÁRIO

CURTAS METRAGENS

11 QUARTA | 14h00

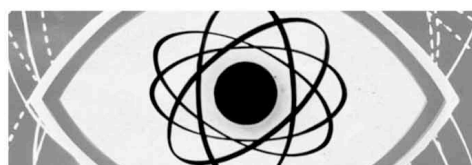
CULTURGEST GRANDE AUDITÓRIO



HOLGER E VILDE

Erik Green Petersson, Suécia, fic., 2010, 32'

“Holger & Vilde” descreve a forte amizade entre um rapaz e uma rapariga, e o modo como eles se transformam no seu percurso em direcção à idade adulta.



TELEGRÁFICO

Antoine Delacharlery, França, anim., 2010, 7'

Documentário científico. A procura do mundo falso. Durante anos, os cientistas da Telegraphics procuram a modificação da estrutura do mundo tangível.



AGLAÉE

Rosenberg Rudi, França, fic., 2010, 19'

No pátio da escola, Benoit perde uma aposta contra os amigos. O seu desafio: perguntar a Aglaée, uma estudante inválida, para sair com ela.



13

Malou Reyman, Dinamarca, fic., 2010, 8'

Emma visita o pai no seu 13º aniversário. Ele não está em casa, mas Caspar, o seu novo namorado, está. Não se conheciam e Caspar não sabe que a data é especial. Convida-a a ficar, mas a situação acaba por ser um desafio tanto para ele, como para Emma.



RUBIKA

Claire Baudean/Ludovic Habas/Mickaël Krebs/Julien Legay/Chao Ma/Florent Rousseau/Caroline Roux/Margaux Vaxelaire, França, anim., 2010, 3'

Bem-vindos a Rubika, um planeta com uma gravidade especial.




CONHECE O BUCK

Denis Bouyer, França, anim., 2010, 4'

Um homem com cabeça de veado conhece o seu futuro sogro...

Apêndice XI

Planificação da unidade temática.

<p style="text-align: center;">EXTERNATO MACHADO DE CASTRO</p> <p style="text-align: center;">3º CICLO DO ENSINO BÁSICO</p> <p style="text-align: center;">9º ANO – EDUCAÇÃO VISUAL</p> <p style="text-align: center;">PLANIFICAÇÃO DE UMA UNIDADE TEMÁTICA, por Inês Leiria</p> <p style="text-align: center;">(aluna do Mestrado em Ensino de Artes Visuais – UL, e a realizar a Prática de Ensino Supervisionada neste estabelecimento de Ensino sob a supervisão da profª Teresa Esteves).</p> <p style="text-align: center;">ANO LETIVO 2010/11</p>				Tempos letivos
Conteúdos	Atividades propostas	Recursos didáticos	Competências	
<p>Lógica da imagem em movimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Brinquedos Ópticos; - Aproximação histórica à invenção da fotografia e do filme. 	<p>Visionamento da primeira parte do Ppt* “Cinema: precursores e pioneiros”.</p> <p>Visionamento de filmes de brinquedos ópticos em funcionamento.</p> <p>FT**_ <i>Realização de um Taumatrópio.</i></p>	<p>Ppt realizado pela mestrandã, computador, projetor.</p> <p>Lista de filmes e links, computador, projetor, ligação à internet.</p> <p>Fotocópias (uma por aluno).</p>	<p>Compreender como se forma a percepção da imagem em movimento (fenómeno da Persistência retiniana)</p> <p>Compreender a relação entre fotografia e filme.</p> <p>Saber utilizar os conceitos abordados.</p>	6

Área de exploração da unidade: Tecnologias de Imagem.

Tema da unidade: A imagem em movimento.

Calendarização: Prevista para uma duração 24 tempos letivos (8 semanas, aproximadamente 2 meses, a realizar durante o 2º Período).

<p>Forma e comunicação visual na Animação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noção de fotogramas por segundo (fps); - Fotografia digital; - Diversidade de técnicas e conteúdos; - Noção de edição. 	<p>Visionamento da segunda parte do Ppt “Cinema de Animação”.</p> <p>Visionamento de pequenos filmes exemplificativos de <i>stopmotion</i>, <i>pixilação</i>, e obras de animação portuguesas.</p> <p><i>FT_Animação por stopmotion (tpc)</i></p>	<p>Ppt realizado pela mestrandia, computador, projetor.</p> <p>Computador, projetor, ligação à internet, lista de filmes e links, e dvd's.</p> <p>Fotocópias (uma por aluno).</p>	<p>Ler e interpretar narrativas visuais e seqüências de imagens em movimento.</p> <p>Compreender as diferenças entre alta e baixa resolução da imagem digital.</p> <p>Valorizar o património artístico português nesta área.</p> <p>Desenvolver hábitos de pesquisa como modo de favorecer o desenvolvimento das suas próprias ideias.</p> <p>Saber utilizar os conceitos abordados.</p>	<p>2</p>
<p>Metodologia projetual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento conceptual; - pré-produção; - produção; - edição; - apresentação final. 	<p>Realização de um filme de animação <i>stopmotion</i>/pixilação, sob o tema “A turma” – tema relevante e em relação com o grupo.</p> <p>Trabalho em equipa favorecendo a comunicação visual individual, cooperação e participação num projeto coletivo.</p>	<p>Máquina fotográfica digital, computador, <i>software WindowsMovieMaker</i>.</p> <p>Outros - variáveis conforme cada projeto.</p>	<p>Observação e interpretação do meio circundante;</p> <p>Expressar e criar peças artísticas a partir da noção de auto e hetero-representação;</p> <p>Organização espacial, composição.</p> <p>Adquirir noções de argumento e <i>storyboard</i>, compreender a sua aplicação prática.</p> <p>Descrever acontecimentos</p>	<p>15</p>

	<p>Captação de imagem, transposição para o computador, edição num programa simples de edição vídeo – ações em TI.</p> <p>Atribuição de título e realização de uma sinopse por grupo</p>		<p>aplicando metodologias do desenho.</p> <p>Procurar soluções originais, diversificadas para a resolução dos problemas – a técnica ao serviço da estética.</p>	
	<p>Apresentação pública à comunidade, utilizando uma plataforma web.</p>	<p>Computador, ligação à internet</p>		
<p>Visita de estudo</p>	<p>Visita a um festival de cinema infanto-juvenil a designer (IndieJúnior ou Mostra);</p> <p>Diálogo e debate em sala.</p>		<p>Interpretar filmes livremente, convocando os domínios afetivo, cognitivo e social.</p> <p>Compreender diferentes contextos de fruição fílmica (cinema, festival de cinema, ver tv).</p>	<p>1</p>
	<p><i>FT_Visita de estudo</i></p>	<p>Fotocópias (uma por aluno).</p>	<p>Valorizar formas de criação artística cinematográfica contemporânea para além dos <i>blockbuster</i>.</p> <p>Valorizar e envolver-se na programação cultural nas cidades.</p>	
<p>Legenda: * Ppt – PowerPoint ** FT – Ficha de Trabalho</p>				

Apêndice XII

Ficha de avaliação individual.

UNIDADE DE TRABALHO EM TECNOLOGIAS DE IMAGEM 9º A		
Ficha do aluno:		Nº
Avaliação criterial (50%)		
Atividade/Exercício	Cumpriu 5% Não cumpriu 0%	Total A
Construção de um Taumatrópio		
Criação de uma peça de animação (problema principal)		
Escrita de uma sinopse sobre o seu filme		
Participação ativa (no debate, edição vídeo, testes de fotografia)		
FT <i>Animação por stopmotion</i> (tpc)		
Participação na visita de estudo		
FT <i>Visita de estudo</i> (tpc): Interpretar filmes livremente, convocando os domínios afetivo, cognitivo e social.		
Atitudes		
Respeita as normas de funcionamento da sala de aula		
É cooperativo no trabalho		
É organizado no trabalho e na gestão do tempo		
Avaliação normativa I – Construção de um Taumatrópio (15%)		
Competências:		Total B
Traz o material necessário	5%	
Experimentação de várias soluções	5%	
Apresentação final cuidada e expressiva	5%	
Avaliação normativa II – Criação de uma peça de animação (35%)		
Competências:		Total C
Traz o material necessário à execução de cenários e acessórios	5%	
Criatividade na interpretação do tema com experimentação de várias soluções	15%	
Domínio da técnica e procedimentos: - Explora a expressão e comunicação visual, tirando partido do médium (planos, enquadramento, composição, movimento) - Edita os fotogramas em <i>Windows movie maker</i>	10%	
Autonomia no trabalho	5%	
AVALIAÇÃO FINAL DA UNIDADE CURRICULAR: Total A + total B + total C		

ANEXOS

Anexo 1

Boletim de voto entregue pela organização do Indie Júnior a cada um dos alunos, para a atribuição do “Prémio do Público”.

INDIE JÚNIOR'11
8º Festival Internacional de Cinema Independente

PRÉMIO DO PÚBLICO

① ② ③ Vote 1 (min.) – 3 (max.)

3º Ciclo/Secundário | +12 anos

	Holger e Vilde	① ② ③
	Telegráfico	① ② ③
	Aglaée	① ② ③
	Rubika	① ② ③
	13	① ② ③
	Conhece o Buck	① ② ③