

Universidade de Lisboa



# **O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho**

Hugo F. Matos

Mestrado em Ensino das Artes Visuais

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

2016



Universidade de Lisboa



**O desenho de espaço cénico e  
o espaço cénico como desenho**

Hugo F. Matos

Mestrado em Ensino das Artes Visuais

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientado pela  
Professora Doutora Maria João Gamito

2016



“Designing for the stage is an excuse to escape from my own dream world.”

George Tsypin



“Um homem vive da razão e sobrevive de sonhos.”  
François de La Rochefoucauld

... à minha família,  
para os meus alunos...

... e para que o público possa continuar a sonhar.



## Agradecimentos

À grande amiga e também professora cooperante Carla Isidro,  
pela carinho, confiança, paciência e afeto,  
sentidos aos longo destes primeiros cinco anos,  
onde me ensinou a aprender, a ensinar, a ser...

À professora Maria João Gamito pela  
orientação, disponibilidade, confiança, sabedoria, motivação e compreensão.

Pela generosidade e partilha, às lutadoras alunas:  
Denise Santos, Irene Peraltinha, Jéssica Vital, Joana Espada, Laysla Gervásio, Luzia Cruz,  
Margarida Arroz, Maria José Correia, Matilde Salsa, Rita Loureiro, Tatiana Rosário.

À Escola Artística António Arroio,  
aos professores da especialização em Realização Plástica do Espetáculo  
do Curso de Produção Artística,  
à direção da escola e  
a todos os que diariamente fazem a “nossa” escola.

À professora Maria José Jacinto da Escola Secundária D. Pedro V,  
pelos três anos em que me mostrou que também eu podia ser professor.

Aos professores do Mestrado em Ensino das Artes Visuais:  
Margarida Calado, Ana Gonçalves de Sousa, Odete Palaré.

À Joana T. Silva, Leticia Villanueva e Francisco Javier Cantueso, pela ajuda e partilha.

À minha família e amigos pelo apoio... por compreenderem a minha ausência.

... ao Flávio Unger pelo nosso tão fundamental e desejado abraço eterno.

e a todos os que na sala de aula ou no palco  
saborearam comigo um pouco desta incontornável paixão.

Obrigado.



## **Resumo**

O presente relatório procura reunir os elementos necessários à compreensão de um trabalho de intervenção letiva, desenvolvida no âmbito da prática de ensino supervisionada, realizada na componente de Projeto da disciplina de Projeto e Tecnologias, numa turma do 12º ano da especialização em Realização Plástica do Espetáculo do curso de Produção Artística da Escola Artística António Arroio.

O carácter transversal e necessário que o desenho comporta na atividade projetual, e o facto dos objetos criados pelos alunos no âmbito da especialização, figurinos, adereços e cenografia, serem obrigatoriamente apresentados em espaços cénicos, torna o desenvolvimento de competências no âmbito do desenho de espaço cénico uma necessidade formativa da disciplina.

Deste modo, a intervenção letiva consistiu na leccionação de uma unidade de trabalho intitulada: “O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho”, com o objetivo de promover um processo de ensino-aprendizagem, que garantisse o desenvolvimento de competências, através da exploração da representação expressiva do espaço cénico, atendendo à resolução das problemáticas específicas: perspetiva e escala / iluminação / ambiência, mediante a aplicação dos valores expressivos dos elementos estruturantes do desenho: valores lineares / lumínicos / cromáticos.

Através da intervenção letiva e do desenvolvimento do presente relatório procurou-se compreender a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, e criar um contributo ao desenvolvimento curricular e didático, tanto da disciplina de Projeto e Tecnologias da especialização em Realização Plástica do Espetáculo, como de disciplinas cujos conteúdos se relacionem como o desenho, o espaço cénico ou a cenografia.

### **Palavras-chave:**

Artes Visuais; Cenografia; Desenho; Espaço Cénico; Projeto.



## **Resumen**

El presente informe trata de reunir los elementos necesarios para que pueda ser entendido el trabajo de desarrollo docente en el ámbito de la práctica de enseñanza tutelada, que se realizó en la componente de Proyecto de la asignatura de Proyecto y Tecnologías, en el curso de 12º año de la especialidad en Realización Plástica del Espectáculo del curso de Producción Artística de la Escola Artística António Arroio.

El carácter transversal y necesario que el dibujo tiene en la actividad proyectual, y el hecho de que los objetos desarrollados por los estudiantes como parte de la especialización: trajes, utilería y escenografía, hace obligatorio que sean presentados en los espacios escénicos apropiados, haciendo por lo tanto, que el desarrollo de las competencias del diseño del espacio escénico, sea una necesidad formativa de la propia asignatura.

De este modo, la intervención académica consistió en la enseñanza de una unidad de trabajo bajo el título “El dibujo del espacio escénico y el espacio escénico como dibujo”, a fin de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje, que garantice el desarrollo de competencias, por medio de la exploración de la representación expresiva del espacio escénico, atendiendo a las problemáticas específicas: perspectiva y escala/ iluminación/ ambiente, por medio de la aplicación de los valores expresivos de los elementos estructurales del dibujo: valores lineales, de luminancia y cromáticos.

Por medio de la intervención lectiva y el desarrollo de este informe se ha tratado de comprender la eficacia del proceso de enseñanza - aprendizaje, y crear una contribución al desarrollo curricular y didáctico, tanto para la disciplina de Proyecto y Tecnologías de la especialización en Realización Plástica del Espectáculo, como para disciplinas cuyos contenidos se refieren al diseño, al espacio escénico o a la escenografía.

### **Palabras clave:**

Artes Visuales; Escenografía; Dibujo; Espacio Escénico; Proyecto.



# Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>v</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>vii</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>ix</b>
<b>Índice</b> .....	<b>xi</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>xiii</b>
<b>Siglas e Abreviaturas</b> .....	<b>xix</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Parte I – Contextualização</b> .....	<b>7</b>
1.1 Escola Artística António Arroio.....	9
Oitenta anos de ensino técnico artístico. ....	9
Comunidade escolar e oferta educativa.....	15
Disciplina de Projeto e Tecnologia. ....	16
1.2 Curso de Produção Artística - Realização Plástica do Espetáculo.....	17
1.3 Projeto e Tecnologias – turma 12ºH. ....	19
1.4 Desenhar o espaço cénico.....	22
<b>Parte II - Enquadramento teórico</b> .....	<b>25</b>
2.1 Lugar teatral, espaço cénico e cenografia. ....	27
2.2 Tipologias de espaços cénicos .....	31
<i>Teatro à italiana</i> .....	32
<i>Black-box</i> .....	34
<i>White-cube</i> .....	35
<i>Skyline</i> .....	37
2.3 O desenho no processo de criação de espaço cénico.....	40
2.4 Sobre a representação expressiva do espaço cénico.....	44
Perspetiva e escala – valores lineares (1ª fase). ....	45
Iluminação de cena – valores lumínicos (2ª fase).....	50
Ambiência – valores cromáticos (3ª fase).....	55

<b>Parte III - Unidade de trabalho</b> .....	<b>59</b>
3.1 Planificação .....	61
Tema, finalidade e objetivos gerais. ....	61
Objetivos específicos, conteúdos e competências.....	61
Princípios metodológicos, atividades e estratégias.....	62
Antecedentes.....	65
Avaliação das aprendizagens.....	67
3.2 Operacionalização .....	69
1ª fase – 1ª e 2ª aula – noventa minutos.....	69
2ª fase – 3ª e 4ª aula – noventa minutos.....	70
2ª fase – 5ª à 8ª aula – cento e oitenta minutos.....	71
2ª fase – 9ª à 12ª aula – cento e oitenta minutos.....	72
3.3 Resultados.....	72
<b>Considerações finais</b> .....	<b>83</b>
<b>Referências bibliográficas</b> .....	<b>89</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>93</b>

## Índice de Figuras

Fig. 1: Jéssica Vital, Registo realizado no âmbito da unidade de trabalho, 2015.....	1
Fig. 2: As Artes valem sempre a pena! - desfile de carnaval da Escola Artística António Arroio, 2012. In <a href="http://10htatjanabarrocas.blogspot.pt/">http://10htatjanabarrocas.blogspot.pt/</a> (Consultado a 08 Out. 2016). .....	7
Figs. 3 a 6: António José Arroyo, retratos do espólio da família Barreira. In Barreira, J. P. P. (2013). António Arroio e o ensino das Artes Decorativas. (Dissertação de Mestrado em Educação Artística), Faculdade de Belas- Artes, Universidade Lisboa. ....	9
Figs. 7 e 8. Escola de Artes Decorativas António Arroio – fachada principal. In <a href="http://www.cm-lisboa.pt/equipamentos/equipamento/info/escola-antonio-arroio-antigo-edificio">http://www.cm-lisboa.pt/equipamentos/equipamento/info/escola-antonio- arroio-antigo-edificio</a> (2015/01/05; 10h). ....	10
Figs. 9 e 10: Aula de Pintura decorativa na Escola de Artes Decorativas António Arroio, 1964. In <a href="http://aps-ruasdelisboacomhstria.blogspot.pt">http://aps-ruasdelisboacomhstria.blogspot.pt</a> (2015/01/05; 10h). ....	11
Fig. 11: Escola de Artes Decorativas de António Arroio, 1970. In: <a href="http://www.parque-escolar.pt/">http://www.parque-escolar.pt/</a> (2015/01/05; 11h). ....	11
Figs. 12 e 13: Escola António Arroio - entrada principal, (1970 e 1980). In: <a href="http://www.parque-escolar.pt/">http://www.parque-escolar.pt/</a> (2015/01/05; 11h). ....	12
Figs. 14 e 15: Escola António Arroio - entrada principal, (1980-1990). In <a href="http://arquivodocumentaldigitalfotos.blogs.sapo.pt">http://arquivodocumentaldigitalfotos.blogs.sapo.pt</a> (2015/01/05; 11h). ....	12
Figs. 16 e 17: Corredor e vista exterior dos contentores onde funcionou a escola entre 2009 e 2011. In Lanceiro, S. I. M. (2013). “In.Sentar a Criatividade” - um estudo sobre aplicação do modelo de resolução criativa de problemas no ensino artístico. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada), Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa. Retirado em Dezembro 20, 2014 de <a href="http://hdl.handle.net/10451/10226">http://hdl.handle.net/10451/10226</a> . pp. 86.....	13
Figs. 18 e 19: Entrada exterior e interior da escola, 2012. Fonte própria.....	13
Figs. 20 e 21: Oficinas da especialização em Cerâmica - antes e depois. Arquivo fotográfico da escola. ....	14
Figs. 22 e 23: Atuais oficinas da especialização em Ourivesaria. Arquivo fotográfico da escola. ....	14
Figs. 24 e 25: Salas de Projeto de Realização Plástica do Espetáculo (salas 524 e 521). Fonte própria.....	18
Figs. 26 e 27: Oficina de Realização Plástica do Espetáculo (salas 420 e 421). Fonte própria. ....	18

Figs. 28 e 30: Ana Abreu, Páginas do portefólio final de Projeto e Tecnologias, 2013. Imagens cedidas pela aluna. ....	20
Fig. 31: Luzia Cruz, <i>Exercício de modelação em poliestireno e pintura cenográfica</i> , 2015. Imagem cedida pela aluna. ....	21
Fig. 32: Denise Santos, <i>Exercício realizado na Tecnologia de Figurinos</i> . 2015. Imagem cedida pela aluna. ....	21
Fig. 33: Laysla Gervásio e Jéssica Vital, <i>Figurinos “Pássaro” e “Sr. Foguete”</i> , 2016. Imagem cedida pela aluna. ....	21
Fig. 34: Irene Peraltinha e Tatiana Rosário, <i>Adereço de cena “Biombo” e Figurino “Rei”</i> , 2016. Imagem cedida pela aluna. ....	21
Fig. 35: Denise Santos, <i>Contextualização cénica dos adereços desenhados a partir do texto “A Queda”</i> , 2015. Imagem cedida pela aluna. ....	23
Fig. 36: Jéssica Vital, <i>Contextualização cénica do adereço desenhados a partir do texto “O medo”</i> , 2015. Imagem cedida pela aluna. ....	23
Fig. 37: Luzia Cruz, Contextualização cénica do adereço desenhado a partir do texto “O importante”, 2015. ....	23
Fig. 38: Matilde Salsa, <i>Contextualização cénica do cenário desenhado a partir do texto “A oração”</i> , 2015. Imagem cedida pela aluna. ....	23
Fig. 39: Irene Peraltinha, <i>Contextualização cénica do adereço desenhado a partir do texto “A procura”</i> , 2015. Imagem cedida pela aluna. ....	23
Fig. 40: Rita Loureiro, <i>Contextualização cénica do cenário desenhado a partir do texto “A Queda”</i> , 2015. Imagem cedida pela aluna. ....	23
Fig. 41: Matilde Salsa, <i>Registo realizado no âmbito da unidade de trabalho</i> , 2015. Imagem cedida pela aluna. ....	25
Figs. 42 e 43: Giovanni Batista Aleotti, <i>Teatro Farnese</i> , séc. XVI. In Urssi, N. (2006) <i>A linguagem cenográfica</i> . (Dissertação de mestrado em artes cénicas). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. p.35. ....	33
Figs. 44 e 45: Richard Wagner, <i>Teatro de Bayreuthi</i> , séc. XIX. In Urssi, N. (2006) <i>A linguagem cenográfica</i> . (Dissertação de mestrado em artes cénicas). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. p.35. ....	33
Figs. 46 e 47: Peter Stein, <i>Teatro Schaubühne</i> , 1945. In <a href="https://www.schaubuehne.de">https://www.schaubuehne.de</a> (2016/01/14; 10h). ....	35
Figs. 48 e 49: Allan Kaprow, <i>18 Happening in 6 Parts</i> , 1959. In <a href="http://www.medienkunstnetz.de">http://www.medienkunstnetz.de</a> (2016/01/16;15h). ....	36
Fig. 50: Eva Schippers, <i>The Sweatshop</i> , FLAM 2ªed., 2011. In <a href="http://www.basisforliveart.com">http://www.basisforliveart.com</a> (2016/01/17;10h). ....	37

Fig. 51: Vicent Riebeek, <i>Kein applaus für Scheisse</i> , FLAM 2ªed., 2011. In <a href="http://www.basisforliveart.com">http://www.basisforliveart.com</a> (2016/01/17;10h).....	37
Figs. 52 e 53: Claes Oldenburg, <i>Autobodys</i> ,1963. In <a href="http://www.artperformance.org">http://www.artperformance.org</a> (2016/10/20;18h).....	38
Figs. 54 e 55: Trisha Brown, <i>High light Roof Piece</i> , 1973. In <a href="http://www.trishabrowncompany.org">http://www.trishabrowncompany.org</a> (2016/10/20;16h).....	39
Figs. 56 e 57: La fura del Baus, <i>Orbis Vitae</i> , 2009. In <a href="http://www.lafura.com">http://www.lafura.com</a> (2016/10/20;20h).....	39
Figs. 58 e 59: David Fielding, <i>André Chénier</i> , 2011. In <a href="http://presse.bregenzzerfestspiele.net">http://presse.bregenzzerfestspiele.net</a> (2016/01/16;20h).....	39
Figs. 60 e 61: Rae Smith, <i>War Horse - estudo e fotografia de cena</i> , 2015. In <a href="http://www.raesmith.co.uk">http://www.raesmith.co.uk</a> (2016/03/15,14h).....	41
Figs. 62 e 63: Robert Wilson, <i>Einstein on the Beach - storyboards</i> , 1976. In <a href="http://www.robertwilson.com">http://www.robertwilson.com</a> (2016/03/16; 9h).....	41
Figs. 64 e 65: Edward T. Morris, <i>The Tempest - fotografia e registo de cena</i> , 2014. In <a href="http://www.edwardtmorris.com">http://www.edwardtmorris.com</a> (2016/03/16; 14h).....	41
Figs. 66 e 67: Ming Cho Lee, <i>Carmina Burana - maquete e fotografia de cena</i> , 1993. In <a href="https://yalealumnimagazine.com">https://yalealumnimagazine.com</a> (2016/03/16; 14h).....	43
Figs. 68 e 69: Hugo F. Matos, <i>O Lago dos Cisnes, modelo virtual e fotografia de cena</i> , 2012. Fonte própria.....	43
Figs. 70 e 71: Hugo F. Matos, <i>Correr o Fado - desenho técnico e fotografia de cena</i> , 2010. Fonte própria.....	43
Figs. 72 e 73: John Pawson, <i>L'Anatomie de la Sensation</i> , 2011. In <a href="http://www.johnpawson.com">http://www.johnpawson.com</a> (2016/03/16; 20h).....	46
Figs. 74 e 75: Michael Levine, <i>The Magic Flute - modelos virtuais</i> , 2012. In <a href="http://www.michaellevinestudio.com">http://www.michaellevinestudio.com</a> (2016/03/16; 16h).....	47
Figs. 76 e 77: Richard Hudson, <i>Lucia de Lammermoor - estudo e fotografia de cena</i> , 2006. In <a href="http://www.donizettisociety.com">http://www.donizettisociety.com</a> (2016/03/16; 20h).....	47
Figs. 78 e 79: Sebastian Hannak, <i>MOMO</i> , 2012. In <a href="http://www.sebastianhannak.com">http://www.sebastianhannak.com</a> (2016/03/16; 22h).....	48
Figs. 80 e 81: Es Devlin, <i>Les Troyens</i> , 2012. In <a href="http://www.roh.org.uk">http://www.roh.org.uk</a> (2016/03/16; 23h).....	48
Figs. 82 e 83: Richard Hudson, <i>Tamerlano</i> , 2013. In <a href="http://www.insideoutfestival.org.uk">http://www.insideoutfestival.org.uk</a> (2016/03/16; 23h).....	48
Figs. 84 e 85: José Manuel Castanheira, <i>A Voz Humana - estudo e fotografia de cena</i> , 1989. In Banu G., Freydfont M., & Carneiro J. (2013) <i>Castanheira Cenografia</i> . Lisboa: Caleidoscópio.....	49

Figs. 86 e 87: José Manuel Castanheira, <i>O luto vai bem com Electra - estudo e fotografia de cena</i> , 2010. In Banu G., Freydfont M., & Carneiro J. (2013) <i>Castanheira Cenografia</i> . Lisboa: Caleidoscópio. ....	50
Figs. 88 e 89: Michael Brown, <i>O Mercador de Veneza, estudo e fotografia de cena</i> , 2003. In <a href="http://architizer.com">http://architizer.com</a> (2016/03/20; 9h). ....	50
Figs. 90 e 91: Klaus Gruenberg, <i>Macbeth</i> , 2016. In <a href="http://www.klausgruenberg.de">http://www.klausgruenberg.de</a> (2016/03/20; 9h). ....	51
Figs. 92 e 93: Philip Engleheart, <i>Metamorphosis</i> , 2007. In <a href="http://www.garysefton.co.uk">http://www.garysefton.co.uk</a> (2016/03/21; 12h). ....	51
Figs. 94 e 95: Victoria Lamb, <i>King Lear</i> , 2009. In <a href="http://www.victorialamb.com">http://www.victorialamb.com</a> (2016/03/20; 9h). ....	52
Figs. 96 e 97: Hugo F. Matos, <i>Cármén - estudos de iluminação em maquete</i> , 2009. Fonte própria. ....	52
Figs. 98 e 99: Alejandro Luna, <i>Ana Karenina</i> , 1978. In Luna, A. (2001). <i>Alejandro Luna, escenografía</i> . Ediciones El Milagro. p.108 ....	53
Figs. 100 e 101: Alejandro Luna, <i>La Fiesta de Cumpleaños - estudos</i> , 1974. In Luna, A. (2001). <i>Alejandro Luna, escenografía</i> . Ediciones El Milagro. p.57 ....	54
Figs. 102 e 103: Robert Wilson, <i>I was sitting on my patio and this guy appeared I thought I was - estudo e fotografia de cena</i> , 1977. ....	54
Figs. 104 e 105: Robert Wilson, <i>When we dead awaken - estudo e fotografia de cena</i> , 1977. In <a href="http://www.robertwilson.com">http://www.robertwilson.com</a> (2016/03/21; 10h). ....	54
Figs. 106 e 107: José Carlos Faria, <i>Filocletes - estudo e fotografia de cena</i> , 1986. In Ramos. F (2012). <i>25 Planos + 2, Teatro da Rainha 1985/2012 Desenhos de José Carlos Faria</i> . Caldas da Rainha: Teatro da Rainha. p.19. ....	54
Figs. 108 a 110: Richard Hudson, <i>Pique Dame</i> , 1992. In <a href="https://www.lyricopera.org">https://www.lyricopera.org</a> (2016/03/22; 15h). ....	56
Figs. 111 e 112: Boris Aronson, <i>The Crucible - estudo</i> , 1953. In <a href="http://houghtonlib.tumblr.com/">http://houghtonlib.tumblr.com/</a> (2016/03/22; 19h). ....	57
Fig. 113: Alejandro Luna, <i>La señorita Julia - estudo</i> , 1973. In Luna, A. (2001). <i>Alejandro Luna, escenografía</i> . Ediciones El Milagro. p.88. ....	57
Figs. 114 e 115: Alejandro Luna, <i>Historia de la aviación - estudo</i> , 1979. In Luna, A. (2001). <i>Alejandro Luna, escenografía</i> . Ediciones El Milagro. pp.115-116. ....	57
Figs. 116 e 117: Alejandro Luna, <i>Minotastás y su familia - estudo</i> , 1979. In Luna, A. (2001). <i>Alejandro Luna, escenografía</i> . Ediciones El Milagro. pp.115-116. ....	57
Fig. 118: Alejandro Luna, <i>La señorita Julia, 4º ato - estudo</i> , 1973. In Luna, A. (2001). <i>Alejandro Luna, escenografía</i> . Ediciones El Milagro. p.88. ....	58

Fig. 119: Günther Schneider-Siemssen, <i>Salome - estudo, s.d. In</i> <i>http://blairparkinsonbloggeratic.blogspot.pt/ (2016/03/23; 14h)..</i> .....	58
Fig. 120: Alejandro Luna, <i>La mudanza - estudo, 1979. In</i> Luna, A. (2001). <i>Alejandro Luna, escenografía</i> . Ediciones El Milagro. p.108.....	58
Fig. 121: Gianni Ratto, <i>O Beijo no Asfalto – estudo, s.d. In</i> <i>http://www.funarte.gov.br</i> <i>(2016/03/23; 14h)..</i> .....	58
Fig. 122: Luzia Cruz, <i>Registo em construção realizado no âmbito da unidade de</i> <i>trabalho, 2015.</i> .....	59
Fig. 123: Rita Loureiro, <i>Exercício no âmbito dos Princípios e Elementos Estruturais</i> <i>da Linguagem Plástica, 2015. Imagem cedida pela aluna.</i> .....	65
Fig. 124: Eadweard J. Muybridge, <i>Woman Dancing (Fancy): Plate 187, 1884-86. In</i> <i>http://www.moma.org/collection/works/44243?locale=en (2016/04/12; 14h).</i> .....	66
Figs. 125 e 126: Jéssica Vital, <i>Exercícios de composição de espaço cénico –</i> <i>Tecnologia de Cenografia, 2015. Imagens cedidas pela aluna.</i> .....	66
Figs. 127 e 128: M <sup>a</sup> José Correia, <i>Exercícios de composição de espaço cénico –</i> <i>Tecnologia de Cenografia, 2015. Imagens cedidas pela aluna.</i> .....	66
Figs. 129 e 130: Luzia Cruz, <i>Exercícios de composição de espaço cénico –</i> <i>Tecnologia de Cenografia, 2015. Imagens cedidas pela aluna.</i> .....	67
Figs. 131 e 132: Durante a leccionação da 1 <sup>a</sup> fase. Fonte própria.....	69
Figs. 133 e 134: Durante a leccionação da 3 <sup>a</sup> aula - resolução do primeiro exercício. Fonte própria .....	71
Figs. 135 e 136: Durante a leccionação da 3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup> aula - análise de monografias. Fonte própria .....	71
Figs. 137 e 138: Durante a leccionação da 4 <sup>a</sup> aula - resolução do segundo exercício. Fonte própria.....	71
Figs. 139 e 140: Durante a leccionação da 10 <sup>a</sup> aula - resolução do terceiro exercício. Fonte própria.....	72
Figs. 141 e 142: Denise Santos, <i>Registos realizados em resposta ao 1º exercício,</i> <i>2015.</i> .....	74
Figs. 143 e 144: Maria José Correia, <i>Registos realizados em resposta ao 1º</i> <i>exercício, 2015.</i> .....	75
Figs. 145 e 146: Jéssica Vital, <i>Registos realizados em resposta ao 1º exercício,</i> <i>2015.</i> .....	75
Figs. 147 e 148: Joana Espada, <i>Registos realizados em resposta ao 1º exercício,</i> <i>2015.</i> .....	75
Fig. 149: Luzia Cruz, <i>Registo realizado em resposta ao 1º exercício, 2015.</i> .....	76

Figs. 150 e 151: Rita Loureiro, <i>Registos realizados em resposta ao 1º exercício</i> , 2015.....	76
Figs. 152 e 153: Denise Santos, <i>Registos realizados em resposta ao 2º exercício</i> , 2015.....	77
Figs. 154 e 155: Margarida Arroz, <i>Registos realizados em resposta ao 2º exercício</i> , 2015.....	77
Figs. 156 e 157: Matilde Salsa, <i>Registo realizado em resposta ao 2º exercício</i> , 2015.....	77
Figs. 158 e 159: Irene Peraltinha, <i>Registos realizados em resposta ao 2º exercício</i> , 2015.....	78
Figs. 160 e 161: Laysla Gervásio, <i>Registos realizados em resposta ao 2º exercício</i> , 2015.....	78
Figs. 162 e 163: Jéssica Vital, <i>Registos realizados em resposta ao 2º exercício</i> , 2015.....	78
Figs. 164 e 165: Matilde Salsa, <i>Registos realizados em resposta ao 2º exercício</i> , 2015.....	78
Fig. 166: Matilde Salsa, <i>Registo incompleto realizado em resposta ao 3º exercício</i> , 2015.....	79
Fig. 167: Maria José Correia, <i>Registo incompleto realizado em resposta ao 3º exercício</i> , 2015. ....	79
Figs. 168 e 169: Denise Santos, <i>Registos realizados em resposta ao 3º exercício</i> , 2015.....	80
Figs. 170 e 171: Luzia Cruz, <i>Registos realizados em resposta ao 3º exercício</i> , 2015. ....	80
Figs. 172 e 173: Rita Loureiro, <i>Registos realizados em resposta ao 3º exercício</i> , 2015.....	80
Fig.174: Maria José Correia, <i>Registo realizados em resposta ao 3º exercício</i> , 2015.....	80
Figs. 175 e 182: Maria José Correia, <i>Registos desenvolvidos no âmbito da unidade de trabalho</i> , 2015.....	81
Fig. 183: Jéssica Vital, <i>Contextualização cénica do figurino “Sr. Foguete”</i> , 2016. Imagem cedida pela aluna. ....	82
Fig. 184: Margarida Arroz, <i>Contextualização cénica do figurino “Pó de Estrela”</i> , 2016. Imagem cedida pela aluna. ....	82
Fig. 185: Matilde Salsa, <i>Contextualização cénica do figurino “Que honra!”</i> , 2016. Imagem cedida pela aluna. ....	82
Fig. 186: Luzia Cruz, <i>Contextualização cénica dos adereços de corpo e cena “Ninfa”</i> , 2016. Imagem cedida pela aluna.....	82
Fig. 187: Matilde Salsa, <i>Registo realizado no âmbito da unidade de trabalho</i> , 2015. ....	83

## Siglas e Abreviaturas

EAAA	.....	Escola Artística António Arroio
EAE	.....	Ensino Artístico Especializado
RPE	.....	Especialização em Realização Plástica do Espetáculo
FCT	.....	Formação em Contexto de Trabalho
PAA	.....	Prova de Aptidão Artística



## Introdução



Fig. 1: Jéssica Vital, *Registo realizado no âmbito da unidade de trabalho*, 2015.



Pretende-se como o presente relatório reunir os elementos necessários à compreensão de um trabalho de intervenção letiva desenvolvida para a unidade curricular de Introdução à Prática Profissional IV do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e secundário.

A intervenção letiva consistiu na leccionação de uma unidade de trabalho, desenvolvida no âmbito da prática de ensino supervisionada realizada na componente de Projeto da disciplina de Projeto e Tecnologias – 12º ano, da especialização em Realização Plástica do Espetáculo do curso de Produção Artística da Escola Artística António Arroio.

Na componente de Projeto da disciplina de Projeto e Tecnologias os conhecimentos no âmbito do espaço cénico são fundamentais para o desenvolvimento projetual dos principais campos de pesquisa: figurinos, adereços e cenografia.

Por sua vez, o desenho enquanto ferramenta transversal à atividade projetual, integra as aprendizagens da disciplina como uma componente fundamental aos processos de conceção e representação dos objetos criados pelos alunos.

Como nos diz José Manuel Castanheira, arquitecto, cenógrafo e professor de projecto e cenografia na Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa: do desenho, transformado em paixão que me acompanha dia e noite e que secretamente se apodera de mim, sei sempre que é ele que generosamente me dá asas que torna possíveis os voos incessantes do sonho. (Malva, 2011, p.99).

Deste modo, e considerando a relevância que os conhecimentos no âmbito do espaço cénico e do desenho comportam no quadro das aprendizagens da disciplina, determinou-se que a partir do tema: *o desenho de espaço cénico*, se deveria desenvolver uma unidade de trabalho que garantisse o desenvolvimento de competências e a exploração de métodos de representação expressiva do espaço cénico, atendendo a um conjunto de problemáticas, consideradas fundamentais à adequada representação do mesmos.

Deste modo, a unidade de trabalho intitulada: “O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho”, foi estruturada em duas fases distintas: uma primeira aula de noventa minutos: “Sobre o desenho de espaço cénico”, que teve como objetivos a aquisição e sensibilização sobre os conteúdos necessários à exploração dos métodos de representação expressiva explorados na fase seguinte.

A segunda fase da unidade de trabalho consistiu na realização de um conjunto de exercícios, através dos quais dos alunos exploraram um processo gráfico, onde a resolução das várias problemáticas específicas do desenho de espaço cénico foi desenvolvida mediante a aplicação dos valores expressivos e estruturantes do desenho.

Atendendo à relevância que as especificidades do contexto e das finalidades que configuraram a preparação e leccionação da unidade de trabalho, optou-se por estruturar os conteúdos do relatório através de uma abordagem dedutiva, garantindo a compressão de todo o processo

Tendo em consideração as especificidades provenientes do contexto escolar, enquanto factor determinante na preparação e leccionação da unidade de trabalho, optou-se por estruturar os conteúdos do relatório através de uma abordagem dedutiva de forma garantir a compreensão sobre a lógica e as premissas que pautaram o processo desenvolvido.

Assim sendo, ao longo do primeiro capítulo: “Contextualização”, são descritos os aspectos necessários à compreensão do funcionamento da escola, do curso e da especialização, garantida pela disciplina de Projeto e Tecnologia. Na continuidade da contextualização escolar é apresentado um enquadramento do tema central da unidade de trabalho no contexto da disciplina, tornando-se este o ponto de partida para o desenvolvimento da componente investigativa, apresentada ao longo do segundo capítulo: “Enquadramento teórico”, onde se exploram os conteúdos abordados na unidade de trabalho.

Tendo como base a principal literatura de referência da área científica em estudo, o enquadramento teórico é estruturado em quatro fases distintas: uma primeira fase onde se procuram clarificar os conceitos de lugar teatral, espaço cénico e cenografia, visando a compreensão sobre as diferentes tipologias de espaços cénicos existentes, apresentadas ao longo da segunda fase. Na terceira fase procura-se compreender o papel do desenho no processo de criação do espaço cénico, atendendo à prática projetual realizada no âmbito de cenografia. O último ponto é dedicado à representação expressiva do espaço cénico, através de exploração do processo gráfico que orientou as opções didáticas desenvolvidas na unidade de trabalho.

No terceiro capítulo reúnem-se os elementos necessários à compreensão dos processos de preparação e leccionação da unidade de trabalho, onde são descritas e justificadas as diferentes opções didáticas e pedagógicas, assim como analisados os resultados obtidos. Tendo como objetivo a avaliação qualitativa e a construção de uma reflexão sobre o processo de ensino realizado, a análise dos

resultados foi desenvolvida através da interpretação intuitiva e indutiva do processo de leccionação em articulação com os resultados obtidos pelos alunos.

O quarto e último capítulo foi desenvolvido com um carácter reflexivo, onde as principais conclusões provenientes do processo de ensino, são articuladas com uma visão pessoal sobre alguns aspetos considerados fundamentais no ensino das artes visuais.

Para além das aprendizagens e resultados positivos obtidos pelos alunos na unidade de trabalho, todo o processo de concretização da intervenção letiva e desenvolvimento do presente relatório, revelou-se um desafio que contribuiu fortemente para a consolidação e aquisição de competências fundamentais para o exercício da atividade docente.

Espera-se que o processo realizado e aqui documentado se constitua como um contributo não só para o desenvolvimento curricular e didático da disciplina de Projeto e Tecnologias da especialização em Realização Plástica do Espetáculo do Curso de Produção Artística da Escola Artística António Arroio, como contribua para o desenvolvimento da didática do desenho, da cenografia, como para a formulação de futuras investigações no âmbito do ensino artístico em geral e específico da cenografia, tão reduzido em Portugal.

O relatório foi redigido segundo o novo Acordo Ortográfico (Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/2011) e todas as traduções apresentadas são de minha autoria. Os registos realizados pelas alunas e aqui documentados, foram gentilmente cedidos pelas mesmas.



## Parte I – Contextualização

Escola Artística António Arroio



Fig. 2: As Artes valem sempre a pena! - desfile de carnaval da Escola Artística António Arroio, 2012.



## 1.1 Escola Artística António Arroio.

### Oitenta anos de ensino técnico artístico.

Com oitenta anos celebrados no ano letivo 2014/15 a Escola Artística António Arroio (EAAA) é atualmente a única instituição de ensino secundário público de Lisboa exclusivamente dedicada ao ensino técnico artístico.

A atual oferta educativa constituída unicamente por cursos do Ensino Artístico Especializado (EAE), confere-lhe características específicas ao nível das infraestruturas e do funcionamento pedagógico, assim como uma identidade única que reflete para além do desenvolvimento do sistema de ensino público, as alterações culturais, sociais e políticas do país ao longo das últimas oito décadas.

A génese da escola remonta a 1911 quando António José Arroyo<sup>1</sup>, no “Relatório sobre o ensino Elementar, Industrial e Comercial” publicado em 1911, que propõe a constituição da Escola de Artes Aplicadas de Lisboa, sendo esta fundada em 1919 com publicação no *Decreto Lei nº5:029, de 1 de Dezembro de 1918*:

... um princípio de especialização já deve ser aqui introduzido; diz respeito aos alunos que pretendem dedicar-se a qualquer arte industrial. Para esses alunos exige-se o curso geral da Escola Industrial e os alunos em vez de seguirem para o grau complementar inscrevem-se numa escola especial destinada a produzir artistas das artes industriais e que se denomina Escola de Arte Aplicada, onde ao lado do desenho especializado, têm a prática oficial respetiva.



Figs. 3 a 6: António José Arroyo, retratos do espólio da família Barreira.

Localizada na Rua Visconde de Ambrósio, hoje Rua D. Diniz sob a direção do professor e artista Alfredo Roque Gameiro e substituindo-o o professor Miguel Espírito Santo Oliveira, desenvolve-se assim na capital a primeira escola exclusivamente destinada ao ensino especializado das artes industriais.

<sup>1</sup> **António José Arroyo** (1856-1934) - patrono da escola, construiu ao longo da sua vida obras sobre literatura, música, artes plásticas, para além de uma carreira como engenheiro. Contudo é através da sua atividade como inspetor e estudioso do ensino técnico e da arte aplicada, que dá origem à atual Escola Artística António Arroio.

Contudo em 1930 devido à reduzida aderência dos alunos é decretada a sua extinção e o ensino é integrado na Escola Industrial Fonseca Benevides até 1934. O número crescente de alunos matriculados e o carácter distinto da formação ministrada leva à recriação de uma nova escola de artes aplicadas.

É então no ano em que António José Arroyo morre que se funda a Escola Industrial de António Arroio (artes aplicada), sendo-lhe atribuindo o seu nome como homenagem. A escola é fundada segundo o *Decreto Lei nº24:474, de 6 de Dezembro de 1934* da Direção Geral do Ensino Técnico - Repartição do Ensino Industrial e Comercial:

Artigo 1º A Escola Industrial de Fonseca Benevides (arte aplicada) será desdobrada em duas escolas industriais: Escola Industrial de Fonseca Benevides e Escola Industrial de António Arroio (arte aplicada).

...

Artigo 4º Na Escola Industrial de António Arroio (arte aplicada) é ministrado o ensino dos seguintes ofícios; a) Modelador cerâmico; b) Pintor decorador; c) Pintor cerâmico; d) Desenhador litografo; e) Canteiro artístico; f) Cinzelador; g) Entalhador; h) Lavoros femininos; e o curso de habilitação às escolas de belas artes.

Sediada num edifício destinado à escola de cerâmica António Augusto Gonçalves (fundada em 1924) ao lado do Liceu Camões, a formação ministrada tinha uma duração de cinco anos e abrangia as áreas profissionais da Cerâmica, Cantaria, Cinzelagem, Talha, Desenho Litográfico, Lavoros Femininos, e ainda habilitação para as escolas de Belas-Artes.



Figs. 7 e 8. Escola de Artes Decorativas António Arroio – fachada principal.

Em 1948 dá-se a reforma do ensino técnico e a escola passa a designar-se Escola de Artes Decorativas António Arroio. Foram introduzidos novos planos de estudo que contemplavam o curso de preparação para as Belas-Artes e os cursos de Desenhador Gravador Litógrafo, Pintura, Escultura e Cerâmica decorativa, Cinzelagem e Mobiliário artístico. Devido ao crescimento do número de alunos a escola expande-se através de uma secção que funcionou primeiramente na Escola

Preparatória Manuel da Maia (1964/65) e posteriormente na Escola Industrial Marquês de Pombal (1965 a 1970).



Figs. 9 e 10: Aula de Pintura decorativa na Escola de Artes Decorativas António Arroio, 1964.

Em 1970 desenvolve-se então o projeto e a construção de um novo edifício situado na Rua Coronel Ferreira do Amaral, atual localização da escola. Em 1971 foi implementada uma nova reforma que contemplava dois tipos de cursos: gerais (trienais) e complementares (bianuais) direcionados para o prosseguimento de estudos. Os cursos de artes visuais foram organizados em seis áreas distintas: Equipamento, Decoração, Artes do Fogo, Artes Gráficas, Imagem e Artes dos Tecidos.



Fig. 11: Escola de Artes Decorativas de António Arroio, 1970.

Com a revolução de Abril de 1974 o ensino técnico-profissional é extinto e foram criados os cursos unificados (trienais) em todas as escolas, designadas de secundárias, passando-se a escola a denominar-se Escola Secundária António Arroio.

Em 1980 foi criado o 12.º ano estruturado em duas vias: uma vocacionada para o prosseguimento de estudos e outra orientada para a vida ativa, formando técnicos de Artes Gráficas, Meios Audiovisuais, Design Cerâmico e Metais, Equipamento e Desenhado Têxtil.

Em 1983 são criados os cursos técnico-profissionais (trienais) no âmbito das áreas artísticas já tradicionais e os cursos profissionais (anuais) nas áreas da Cerâmica e das Artes Gráficas.



Figs. 12 e 13: Escola António Arroio - entrada principal, (1970 e 1980).

Em 1993 a lei de bases do sistema educativo e a legislação subsequente estabeleceu a organização da educação artística, recuperando o nome da escola o carácter artístico do ensino que sempre a distinguiu: Escola Artística António Arroio. Nesse mesmo ano foram implementados oito cursos: dois deles (cursos gerais I e II) predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos no ensino superior, e os restantes seis (Comunicação gráfica, Comunicação audiovisual, Ourivesaria e metais, Cerâmica, Têxtil e Equipamento) vocacionados para o ingresso na vida ativa.

Em 1998 os dois cursos gerais foram fundidos num único e os restantes após terem sido ligeiramente ajustados, prosseguiram com a mesma matriz curricular.



Figs. 14 e 15: Escola António Arroio - entrada principal, (1980-1990).

Em 2005 através do *Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março de 2004* são implementados quatro cursos artísticos especializados nos domínios das Artes Visuais e dos Audiovisuais: Produção Artística, Comunicação Audiovisual, Design de Comunicação e Design de Produto, onde a componente de formação técnico-artística torna-se a mais importante.

Em 2009 a escola é intervencionada pelo “Programa de Modernização do Parque Escolar destinado ao Ensino Secundário”, tendo o edifício da escola sido integralmente reconstruído. Durante o processo de reconstrução o funcionamento das atividades letivas foi garantido através da instalação da escola um conjunto de monoblocos (contentores), situação que se manteve até ao ano letivo de 2010/2011.



Figs. 16 e 17: Corredor e vista exterior dos contentores onde funcionou a escola entre 2009 e 2011.

O edifício construído em 1970 foi assim sujeito a um processo de requalificação profundo<sup>2</sup>, parcialmente concluído até hoje. O programa do novo edifício contempla várias funções<sup>3</sup> e uma reorganização que garante a melhoria dos acessos e a comunicação direta com os dois novos corpos projetados, potenciando o acesso direto às zonas comuns (auditório, bar, biblioteca) e a realização de atividades letivas no exterior. Nos pisos superiores foram integrados novos espaços letivos especializados – oficinas, intercaladas com as salas de aula.



Figs. 18 e 19: Entrada exterior e interior da escola, 2012.

<sup>2</sup> A partir do projeto de arquitetura desenhado pelo atelier Francisco Aires Mateus Arquitetos, Lda, e dos projetos de especialidade pela empresa Afaconsult, Lda. – consultar Anexo I – Projeto e Reconstrução da nova Escola Artística António Arroio.

<sup>3</sup> Salas de aula, oficinas, laboratórios de física e química, um ginásio, balneários, dois campos de jogos, um bar, um refeitório, uma biblioteca/centro de recursos, uma papelaria, uma galeria de exposições, um espaço museológico, um espaço destinado aos serviços administrativos e gabinetes da direção, dos diretores de turma, da educação especial, do serviço de psicologia e orientação, para cada um dos cursos e departamentos e das associações de pais e de estudantes.

Embora o novo edifício se encontre parcialmente concluído, o processo de reconstrução constituiu-se como uma mais-valia para os espaços oficinais, imprescindíveis às componentes técnico-artísticas dos cursos. Através do processo de reconstrução as oficinas ganharam não só mais qualidade e quantidade de espaço como uma grande diversidade de novos equipamentos. Para além da requalificação das oficinas existentes foram ainda construídas novas oficinas de acordo com oferta curricular oferecida pela escola.



Figs. 20 e 21: Oficinas da especialização em Cerâmica - antes e depois.



Figs. 22 e 23: Atuais oficinas da especialização em Ourivesaria.

Embora as novas instalações apresentem um elevado nível de qualidade, alguns aspetos não concluídos devido à interrupção do processo de reconstrução, dificultam a realização das atividades letivas, nomeadamente a inexistência de refeitório, biblioteca e espaços destinados a exposições. Contudo os órgãos de administração, gestão e organização pedagógica (Direção, Conselho Administrativo, Conselho Geral e Conselho Pedagógico) em conjunto com os serviços técnico-pedagógicos (Serviço de Psicologia e Orientação, Educação Especial e Ação Social Escolar), as estruturas de apoio educativo (Biblioteca | Centro de Recursos, Associação de Estudantes, Associação de Pais e Encarregados de Educação) e os serviços administrativos, garantem o funcionamento das atividades desenvolvidas pela comunidade escolar.

## **Comunidade escolar e oferta educativa.**

Com uma população escolar constituída por 1242 alunos distribuídos por 16 turmas no 10º ano, 17 no 11º ano e 16 no 12º ano<sup>4</sup>, a leccionação dos diferentes cursos é garantida por um corpo docente constituído por aproximadamente 180 docentes.

Os docentes responsáveis pelas disciplinas da componente de formação geral e científica são organizados em quatro departamentos (Ciências, Ciências Sociais e Humanas, Línguas e Literaturas e Arte) e os professores da disciplina de Projeto de Tecnologias, que garante a formação técnico/artística são organizados segundo os cursos que constituem a oferta curricular da escola<sup>5</sup>.

Proveniente do ensino especializado e dos critérios determinados para a admissão dos alunos, a escola não apresenta problemas significativos de aproveitamento e abandono escolar. De acordo com o balanço do ano letivo 2015/16<sup>6</sup> presente na Ata nº 9 do Conselho Pedagógico de 6 de Abril de 2016<sup>7</sup>, os resultados finais do segundo período encontram-se no patamar entre o suficiente e o bom. De acordo com os indicadores estatísticos relativos ao ano letivo 2014/15, em qualquer um dos três níveis de formação as médias das classificações de todas as disciplinas encontram-se no nível suficiente. Nas disciplinas de Educação Física, Projeto e Tecnologias, Formação em Contexto de Trabalho, Desenho e Gestão das Artes a média das classificações atingiram o nível bom, sendo a Geometria Descritiva a disciplina mais problemática, com a maior taxa de insucesso.

Do mesmo modo também a taxa de abandono escolar é reduzida, sendo o motivo da maioria dos casos desconhecido ou proveniente do processo de adaptação à escola, onde a exigência imposta no 10º ano e a residência dos alunos, que em muitos casos é bastante distante da escola, dificulta a gestão da carga horária imposta em articulação com o tempo necessário às deslocações. Os casos de abandono por disciplina são mais frequentes embora na maioria os alunos acabem por concluir as disciplinas na escola, sem perderem o vínculo.

A oferta curricular da escola é atualmente constituída unicamente por Cursos Artísticos Especializados nos domínios das Artes Visuais e dos Audiovisuais<sup>8</sup>. De acordo com a legislação e as diretivas determinadas para este tipo de formação, os cursos ministrados visam proporcionar aos alunos uma cultura visual e estética que os permita desenvolver as capacidades de expressão e

---

<sup>4</sup> Dados estatístico recolhidos através da Plataforma INOVAR – EAAA.

<sup>5</sup> Consultar Anexo II – Perfis e planos de estudos dos cursos de ensino artístico especializado – EAAA.

<sup>6</sup> À data da elaboração do presente relatório.

<sup>7</sup> Documento cedido pela Direção da escola.

<sup>8</sup> Consultar Anexo II – Perfis e planos de estudos dos cursos de ensino artístico especializado – EAAA.

comunicação, dotando-os das competências técnico-artísticas necessárias ao exercício de uma profissão ou ao ingresso numa formação de nível superior. Segundo a legislação que regula o ensino artístico especializado os cursos ministrados pela escola certificam a conclusão de estudos de nível secundário e conferem um diploma de qualificação profissional de nível IV.

No presente ano letivo a oferta curricular é constituída por quatro cursos distintos, num total de doze especializações. A estrutura curricular desta tipologia de cursos é constituída por três componentes de formação distintas: geral, científica e técnico-artística<sup>9</sup> onde se insere a disciplina de Projeto e Tecnologias.

### **Disciplina de Projeto e Tecnologia.**

Na estrutura curricular dos cursos de Ensino Artístico Especializado a disciplina de Projeto e Tecnologia desempenha um papel nuclear no processo de especialização e garante uma formação “essencialmente prática, que se cumpre em três etapas – iniciação (10º ano), desenvolvimento (11º ano) e especialização (12º ano) – com uma carga horária de 4 unidades lectivas de 90 minutos (6 horas), nos 10º e 11º anos e 8 unidades lectivas no 12º ano (12 horas)”. (Gamito, 2004, p.2)

No ano de iniciação denominado 10º ano comum, a disciplina é igual para todos os cursos e especializações, desenvolvendo-se como um carácter propedêutico através de um processo de ensino que se desenvolve segundo a articulação entre as componentes (projetual e oficial) da disciplina e um sistema de rotatividade de todas as turmas por “sete espaços diferenciados: de forma permanente, a sala de projeto, e ... seis oficinas (duas em cada período)”<sup>10</sup>. Este processo garante que os alunos adquirem um primeiro contacto com a metodologia projetual e experienciam as “seis grandes áreas tecnológicas ministradas na escola: audiovisuais, cerâmicas, gráficas, madeiras, ourivesaria e têxteis”<sup>11</sup>.

O processo desenvolvido no 10º ano comum visa para além da integração dos alunos na escola e no novo ciclo de estudos, “a experimentação em várias áreas no âmbito das artes visuais, audiovisuais e de design”<sup>12</sup>, garantindo “ao aluno

---

<sup>9</sup> Componente de formação geral é garantida pelas disciplinas de Português, Inglês, Filosofia e Educação Física; A componente de formação científica pelas disciplinas de História da Cultura e das Artes, comum a todos os cursos de ensino artístico especializado e Geometria Descritiva, existente em todos os nossos cursos exceto no de Comunicação Audiovisual que tem no seu lugar a disciplina de Imagem e Som; A componente de formação técnico-artística transversais a todos os cursos, desenvolve-se através das disciplinas de Desenho e Projeto e Tecnologias. Existem ainda quatro disciplinas opcionais integradas na componente de formação científica ou técnico-artística: Física e Química Aplicadas, Gestão das Artes, Matemática e Teoria do Design.

<sup>10</sup> In <http://www.antonioarroio.pt/departamentos/10ano/> (Consultado em 3 de janeiro de 2015).

<sup>11</sup> *ibid.*

<sup>12</sup> *ibid.*

uma opção mais consciente relativamente ao curso que irá escolher no 11º ano, no sentido de garantir a sua progressiva especialização e o nível de formação que deve atingir, considerando a inserção no mercado de trabalho e o prosseguimento de estudos”<sup>13</sup>.

Deste modo, no 11º ano a disciplina de Projeto e Tecnologias passa a ser ministrada por equipas pedagógicas constituídas por um professor de projeto e dois de tecnologias, que garantem desenvolvimento do processo de aquisição de competências necessárias à criação, conceção e realização dos projetos e objetos no âmbito da especialização escolhida.

No 12º ano a formação ministrada visa a consolidação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento especializado em cada uma das áreas. Para além da continuidade dada ao processo de aquisição de competências, as aprendizagens são articuladas com a realização da Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e a preparação para a Prova de Aptidão Artística (PAA), que visam criar uma aproximação à realidade laboral.

## **1.2 Curso de Produção Artística - Realização Plástica do Espetáculo.**

Com o objetivo de “promover uma cultura e uma sensibilidade visual e estética e desenvolver capacidades de comunicação e expressão criativa”<sup>14</sup>, o Curso de Produção Artística procura habilitar os alunos “de competências técnico-artísticas no âmbito da conceção, experimentação e realização de projetos ou objetos artísticos diversificados, com base no conhecimento de materiais, de processos de execução e de práticas de construção bi e tridimensionais”<sup>15</sup>, nas cinco áreas de especialização que o integram: Cerâmica, Gravura / Serigrafia, Ourivesaria, Realização Plástica do Espetáculo e Têxteis.

Como forma de garantir a concretização de um processo de ensino individualizado e conseqüentemente de melhor qualidade, ao longo do 11º e 12º ano na disciplina de Projeto e Tecnologias as turmas do Curso de Produção Artística desdobram-se em duas especializações distintas. Deste modo, os alunos são distribuídos por doze turmas, correspondentes vinte e quatro meias turmas, orientadas pelos quarenta e seis professores que constituem o corpo docente do curso.

---

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> *In* <http://www.antonioarrio.pt/cursos/producao-artistica/> (Consultado em 3 de janeiro de 2015).

<sup>15</sup> *Ibid.*

Na especialização em Realização Plástica do Espetáculo, os catorze professores que constituem as cinco equipas da especialização garantem o desenvolvimento das atividades letivas das seis meias turmas, atendendo à rentabilização dos equipamentos disponíveis nas duas salas de projeto e na oficina da especialização.



Figs. 24 e 25: Salas de Projeto de Realização Plástica do Espetáculo (salas 524 e 521).



Figs. 26 e 27: Oficina de Realização Plástica do Espetáculo (salas 420 e 421).

A formação ministrada na especialização em Realização Plástica do Espetáculo pretende capacitar os alunos para o encontro de soluções criativas na conceção e concretização de projetos e objetos no âmbito da cenografia, figurinos e adereços para diferentes contextos profissionais e culturais. As aprendizagens desenvolve-se em torno de três conceitos estruturantes: o património, a tradição e contemporaneidade em articulação com a

... metodologia projectual que informam em permanência a articulação dos conteúdos das duas vertentes complementares da disciplina – *Projecto e Tecnologias* – num projecto de ensino que favorece o entendimento dos contextos patrimoniais, conceptuais e tecnológicos das práticas cenográficas contemporâneas, a conceção e concretização de projectos a partir de temas diferenciados e a experimentação diversificada de matérias e materiais que servem a construção de objectos artísticos na área do espectáculo.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> In <http://www.antonioarroio.pt/cursos/producao-artistica/rpe/> (Consultado em 5 janeiro de 2015).

Durante o 11º ano na vertente tecnológica da disciplina são leccionadas as técnicas inerentes à manipulação de metais e pastas, onde a criação de estruturas em arame e a manipulação de chapas e redes metálicas é articulada com os processos de modelação de materiais como o barro, o gesso, o látex e o papel. As aprendizagens técnicas são desenvolvidas através da realização dos objetos, que variam entre os adereços, marionetas, máscaras, teatros de sombras e a maquetas de cenografia. As aprendizagens da componente de projeto são direcionadas para a consolidação do domínio sobre a metodologia de projeto e para a compreensão das especificidades e dos contextos próprios da especialização. Os processos de aprendizagem visam uma preparação sólida e diversificada, que permita aos alunos adquirirem os conhecimentos necessários à concretização do processo de aprendizagem desenvolvido ao longo do 12º ano, que prevê uma maior especialização.

No 12º ano para além da duplicação do tempo letivo e dos objetivos próprios do programa, as atividades são planificadas e desenvolvidas de forma diferenciada entre as várias turmas. O facto da Formação em Contexto de Trabalho se desenvolver através de parcerias com entidades externas à escola, implica a concertação entre as atividades letivas e a calendarização dos projetos desenvolvidos no âmbito das parcerias, criando uma diferenciação entre as opções metodológicas e didáticas desenvolvidas por cada equipa pedagógica.

### **1.3 Projeto e Tecnologias – turma 12ºH.**

No caso concreto da turma H do 12º ano as atividades foram organizadas<sup>17</sup> em três fases distintas, correspondentes a cada um dos períodos letivos, através das quais se cumpriram os objetivos previstos no programa da disciplina<sup>18</sup>, a concretização da FCT e a preparação para a PAA.

O 1º período foi dedicado à aquisição de competências específicas previstas para as três componentes da disciplina e funcionaram de forma autónoma, através da realização de atividades independentes.

Na vertente de Projeto foram exploradas competências no âmbito da representação expressiva das ideias e objetos, através do desenvolvimento da Ficha Diagnóstico / Projeto I<sup>19</sup>, cujo objetivo incidiu na projeção de adereços,

---

<sup>17</sup> Consultar Anexo IV – Planificação da disciplina de Projeto e Tecnologias 12ºH – 15/16.

<sup>18</sup> Consultar Anexo III – Programa de Projeto e Tecnologias – 12º ano – Especialização em Realização Plástica do Espetáculo – Curso de Produção Artística – EAAA.

<sup>19</sup> Consultar Anexo V - Enunciado da Ficha Diagnóstico / Projeto I 12ºH – 15/16.

figurinos ou cenários, a partir dos textos da obra *Short Movies*, de Gonçalo M. Tavares. A documentação de todo o processo de conceção foi materializada em documentos desdobráveis, através dos quais os alunos exploraram os princípios de paginação, os métodos de representação expressiva dos objetos e criação de linguagens gráficas próprias. O processo de aprendizagem permitiu aos alunos adquirirem as competências necessárias ao desenvolvimento de dossiers de projetos, denominados portefólios, que contemplam o registo dos processos de conceção e realização dos objetos criados, através da criação de documentos com o carácter autoral, relevadores de uma simbiose entre os conceitos de livro de artista e dossier de projeto.



Figs. 28 e 30: Ana Abreu, Páginas do portefólio final de Projeto e Tecnologias, 2013.

Na Tecnologia de Cenografia foi desenvolvida uma unidade de trabalho intitulada “Espaço Cénico e o Adereço: objeto, escala e composição” constituída por quatro exercícios. As aprendizagens incidiram sobre as técnicas de construção de maquetas de cenografia, a composição de espaço cénico, a modelação em espumas rígidas (poliestirenos e poliuretano), a pintura no âmbito da simulação cenográfica e a construção de estruturas elementares em madeira.

Na Tecnologia de Figurinos foram explorados processos técnicos necessários à realização de adereços de corpo e figurino, através da aprendizagem das técnicas de costura, corte e modelagem, que permitem aos alunos desenvolver a capacidade de intervirem recorrendo a materiais têxteis.

Os processos de aprendizagem desenvolvidos em ambas as tecnologias visaram para além do desenvolvimento das técnicas adquiridas no 11º ano, o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de gestão dos procedimentos oficiais necessários à concretização dos objetos desenhados na componente de projeto.



Fig. 31: Luzia Cruz, *Exercício de modelação em poliestireno e pintura cenográfica*, 2015.

Fig. 32: Denise Santos, *Exercício realizado na Tecnologia de Figurinos*. 2015.

Ao longo do 2º período foi desenvolvida a FCT através de uma parceria estabelecida com o Teatro de Carnide, que teve como objetivo a realização dos componentes cenográficos e os figurinos para uma adaptação, destinada à infância, da obra “The Remarkable Rocket” de Oscar Wilde, encenada por Margarida Barata<sup>20</sup>.



Fig. 33: Laysla Gervásio e Jéssica Vital, *Figurinos “Pássaro” e “Sr. Foguete”*, 2016.

Fig. 34: Irene Peraltinha e Tatiana Rosário, *Adereço de cena “Biombo” e Figurino “Rei”*, 2016.

O 3º período foi dedicado à preparação para a PAA, onde foram realizados os documentos de apoio à prova (portefólios, apresentações digitais e relatório final) que garantiram a adequada preparação e o aproveitamento positivo de todos os alunos.

Constituída por onze alunas, com idades compreendidas entre os dezassete e os dezanove anos, a turma demonstrou na globalidade um desenvolvimento cognitivo consolidado e coerente com uma maturidade próxima da idade adulta, que se refletiu na forma como resolveram os diferentes desafios propostos. O potencial imaginativo, a capacidade intelectual de experimentar ideias, lançar hipóteses e resolver problemas de forma autónoma, aliaram-se ao envolvimento, empenho, dedicação e seriedade, enquanto factores determinantes para a

<sup>20</sup> A nova versão intitulada “O Sr. Foguete” estreou no dia 5 de Março.

consecução dos processos de aprendizagem e conseqüente obtenção de resultados próximos da excelência.

As características da turma foram decisivas na definição das várias atividades propostas ao longo do ano, existindo uma adequação das estratégias e dos objetivos ao desempenho da turma.

#### **1.4 Desenhar o espaço cénico.**

No conjunto das aprendizagens previstas no programa da disciplina, o desenho de espaço cénico surge inerente a um conjunto abrangente de conteúdos:

Módulo I ... 3.3. Espaço Cénico I: - Os pontos de vista do espectador; A cena com uma, duas, três e quatro frentes; O equilíbrio formal da cena ... 3.4. Projectação de uma Cenografia: ... Desenvolvimento da ideia; - Pesquisa dos elementos formais; - Esboços e estudos de cor; Representação rigorosa do projecto; Materiais, suportes e meios actuantes; Maquetas de estudo; Relatório crítico do desenvolvimento do projecto. ... Módulo II ... 4.3. Construção: ... Cenografia Espaço Cénico II: O(s) percurso(s) do olhar; Centro óptico; O enquadramento do(s) objecto(s) e a composição do espaço.<sup>21</sup>

A exploração de “métodos de representação expressiva e rigorosa”<sup>22</sup> no âmbito da cenografia e espaço cénico é uma das sugestões metodológicas propostas pelo programa, que na maioria das vezes é desenvolvida somente através da elaboração de registos no contexto projetual, não sendo implementadas atividades com essa finalidade específica devido às condicionantes impostas pela planificação anual da disciplina e à abrangência dos conteúdos previstos no programa.

Contudo o desenvolvimento de competências no âmbito da representação expressiva do espaço cénico surge como uma necessidade formativa, nomeadamente para o desenvolvimento de registos de contextualização cénica que integram obrigatoriamente todos os projetos realizados, onde os objetos desenhados são representados nos contextos de carácter cénico, considerados adequados às finalidades e objetivos segundo os quais foram desenhados.

---

<sup>21</sup> Programa de Projecto e Tecnologias - Curso de Produção Artística - Especialização em Realização Plástica do Espectáculo - 12º ano (2007). pp.7-11 – Consultar Anexo III.

<sup>22</sup> *Ibid.* p.09 – Consultar Anexo III.

A necessidade formativa anterior foi identificada a partir da avaliação de trabalhos realizados ao longo dos últimos anos<sup>23</sup> e através dos registos de contextualização cénica dos objetos desenhados a partir dos textos da obra “Short Movies” de Gonçalo M. Tavares, desenvolvidos no âmbito da Ficha diagnóstico / Projeto I<sup>24</sup>, cujos resultados são demonstrativos de um domínio pouco consolidado sobre os métodos de representação expressiva, atendendo às problemáticas específicas que pautam a representação e o desenho do espaço cénico.

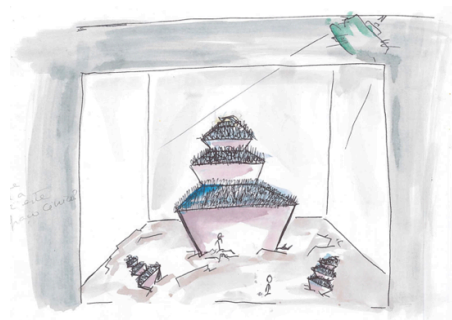


Fig. 35: Denise Santos, *Contextualização cénica dos adereços desenhados a partir do texto “A Queda”*, 2015.

Fig. 36: Jéssica Vital, *Contextualização cénica do adereço desenhados a partir do texto “O medo”*, 2015.

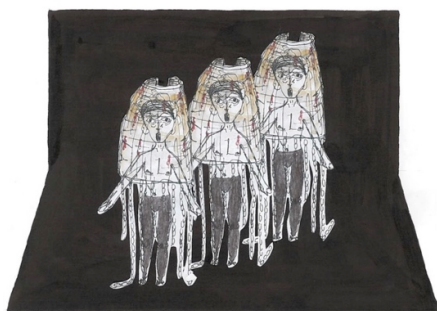


Fig. 37: Luzia Cruz, *Contextualização cénica do adereço desenhado a partir do texto “O importante”*, 2015.

Fig. 38: Matilde Salsa, *Contextualização cénica do cenário desenhado a partir do texto “A oração”*, 2015.

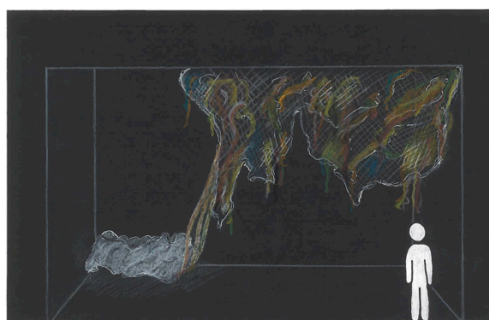


Fig. 39: Irene Peraltinha, *Contextualização cénica do adereço desenhado a partir do texto “A procura”*, 2015.

Fig. 40: Rita Loureiro, *Contextualização cénica do cenário desenhado a partir do texto “A Queda”*, 2015.

<sup>23</sup> Através da observação direta e acompanhamento dos trabalho realizados na componente de projeto da disciplina desde 2011/12, ano em que o mestrando integrou a equipa pedagógica como docente da Tecnologia de Cenografia.

<sup>24</sup> Consultar Anexo V – Enunciado da Ficha Diagnóstico / Projeto I 12ºH – 15/16.

Deste modo, considerou-se pertinente o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem assente no desenvolvimento de competências no âmbito da representação expressiva do espaço cénico, de forma a colmatar a necessidade formativa identificada anteriormente e consequentemente responder à sugestão metodológica sugerida no programa da disciplina.

Atendendo à finalidade do processo de aprendizagem a desenvolver, considerou-se fundamental a integração de um conjunto de conteúdos teóricos, cujo conhecimento e sensibilização visam a sustentação teórica das aprendizagens previstas no âmbito da representação expressiva do espaço cénico. Ao longo do capítulo seguinte desenvolvem-se os conteúdos seleccionados através das principais considerações teóricas.

## Parte II - Enquadramento teórico

Para o desenho de espaço cénico



Fig. 41: Matilde Salsa, *Registo realizado no âmbito da unidade de trabalho*, 2015.



## 2.1 Lugar teatral, espaço cénico e cenografia.

... se pusermos duas pessoas nesse espaço, uma ao lado da outra, sem mais, verificamos a que ponto o mais pequeno pormenor se torna vivo. É, desde logo, um espetáculo ... no teatro, a imaginação enche o vazio.

Peter Brook (*Apud* Ribeiro, 2008, p.114)

Segundo João Mendes Ribeiro<sup>25</sup> as definições de espaço cénico e de cenografia estão vinculadas ao conceito de lugar teatral, considerado como o espaço onde “uma comunidade de actores e espectadores que se encontram por um tempo determinado” (Ribeiro, 2008, p.23) para que ocorra um acontecimento intencional, baseado na permuta entre atores e público.

Josef Svoboda refere que na constituição do lugar teatral “há sempre uma linha que divide dois espaços que nunca são ocupados da mesma forma: o espaço das pessoas que assistem e o espaço dos que representam” (*apud* Lista, 197, p.09), definindo duas áreas distintas: “a cena propriamente dita e ... a sala como espaço público” (Ribeiro, 2008, p.23).

Sara Franqueira no seguinte excerto propõe uma definição contemporânea de lugar teatral, caracterizando-o como algo abrangente, onde a existência de ação dramática está na base do acontecimento teatral, independentemente do local onde ocorra.

O lugar teatral ... não é somente o teatro a que estamos habituados, pode ser a praça pública, um estrado na rua, o pátio de uma catedral; qualquer palco singelo onde se efectua uma qualquer representação. O muro onde alguém monta um teatro de feira, o canto de uma fábrica rodeado de cadeiras, um vasto hall, um ginásio ou um terreno vago podem ter em comum a representação, acção mediada entre alguém que promove e alguém que aceita participar, e é ela que doa ao espaço o seu carácter repentinamente teatral (Franqueira, 2009, p.55).

As considerações de Franqueira reforçam tanto o princípio determinado por Peter Brook em epigrafe, como o de Denis Bablet, onde ambos definem como condição essencial para o acontecimento teatral a existência de uma ação

---

<sup>25</sup> Na dissertação de doutoramento *Arquitectura e espaço cénico: um percurso biográfico*, João Mendes Ribeiro expõe os conceitos de espaço teatral, espaço cénico e cenografia, a partir das definições apresentadas pelo teatrólogo francês Denis Bablet no artigo “Para un método de análisis del espácio teatral”, publicado na revista ADE Teatro, nº 54-55 de 1996.

dramática, através da qual se estabelece um processo comunicativo entre o intérprete (observado) e o público (observador), onde as características físicas do lugar teatral influenciam a percepção que o público tem sobre espetáculo.

Deste modo, e segundo Bablet na relação existente entre os espaços que constituem lugar teatral não só é fundamental para a percepção do público, como adquire “uma dimensão psicofisiológica que engloba factores, tais como afastamento, participação, ilusão, desilusão, etc.” (Ribeiro, 2008, p.23,24), onde o processo comunicativo intencionalmente estabelecido, torna-se o ponto de partida para que um lugar se defina como teatral e conseqüentemente se determine um espaço como cénico.

Assim, o espaço cénico torna-se um conceito extensível às diferentes formas de manifestação performativas. Do teatro à ópera, da *performance* ao teatro de rua, do desfile de moda ao programa de entretenimento, o espaço onde ocorre uma ação comunicativa e intencional define-se como cénico, sendo este o resultado “do encontro entre o lugar teatral (edificado ou não) e dos pressupostos conceptuais ... para cada espetáculo” (Ribeiro, 2008, p.25), independente da linguagem ou do género de espetáculo.

Por sua vez, a cenografia desempenha um papel preponderante na definição do próprio espaço cénico, como dos elementos que o constituem.

A cenografia é a organização do espaço cénico, com o propósito de uma representação, desde um simples círculo de giz traçado num espaço público, ou um praticável, ou ainda um palco, com um cenário monumental. Trata-se de (re)criar um espaço, capaz de enquadrar, abrigar, dimensionar, caracterizar e expor o actor, a partir de um texto, uma acção, uma partitura ou um propósito. Segundo o cenógrafo J. C. Serroni, a cenografia significa o desenho, a conceção do espaço cénico e cenário, os elementos que se colocam neste espaço. Não há espetáculo teatral sem cenografia, mas ele pode não ter cenário, sendo um simples praticável vazio, a ser preenchido por actores ... Assim, quando vemos alguns diretores (contemporâneos) afirmarem que o seu espetáculo não tem cenografia, eles apenas querem dizer que não usam cenários (Ribeiro, 2008, p.29).

Deste modo, não só é possível distinguir os conceitos de espaço cénico, cenografia e cenário, como compreender que na contemporaneidade o papel da cenografia se afasta da simples ilustração de um texto ou dos telões pintados com a representação do espaço em perspectiva e a ilusão criada pelo efeito *trompe-l'oeil*, como descreve Patrice Pavis:

A *skênographia* é, para os gregos, a arte de adornar o teatro e a decoração de pintura que resulta desta técnica. No Renascimento, a cenografia é a técnica que consiste em desenhar e pintar uma tela de fundo em perspectiva. Na modernidade, é a ciência e a arte da organização do palco e

do espaço teatral. É também, por metonímia, o próprio desejo, aquilo que resulta do trabalho do cenógrafo. Hoje, a palavra impõe-se cada vez mais ao lugar de decoração, para ultrapassar a noção de ornamentação e de embalagem que ainda se prende, muitas vezes, à conceção obsoleta do teatro como decoração. A cenografia marca bem seu desejo de ser uma escritura no espaço tridimensional (ao qual seria mesmo preciso acrescentar a dimensão temporal), e não uma arte pictórica assente em telões pintados, como o teatro se contentou em ser até o naturalismo (Pavis, 2003, p.352-353).

Embora a grafia da cena ou o desenho da cena, assim como ato projetual necessário à materialização física de um espaço se mantenham associados à finalidade da cenografia na atualidade, com a evolução das linguagens teatrais e performativas e dos meios tecnológicos e audiovisuais nos últimos séculos, a ação da cenografia tem sido reconfigurada. As linguagens ilustrativas são substituídas por propostas visuais que privilegiam os processos de ordem comunicativa e perceptiva e a construção dramática, tal como descrevem Joslin Mckinney e Philip Butterworth:

A cenografia define-se como a manipulação e a orquestração do ambiente performativo. Os meios pelos quais é conseguido, são normalmente estruturas arquitectónicas, iluminação de cena, projeção de imagens, som, figurinos, dispositivos cénicos e adereços. Estes elementos são considerados em relação aos corpos dos intérpretes, ao texto e ao espaço em que a *performance* tem lugar, assim como à colocação do público. A cenografia não se preocupa simplesmente com a percepção e envolvimento do público. É uma experiência tanto sensorial, como intelectual; emocional como racional. Operando através de imagens, abre o leque de possibilidades de respostas por parte do público; estendendo os meios e resultados da experiência teatral através da comunicação determinada com o público (Mckinney & Butterworth, 2009, p.04).

Deste modo, a cenografia deverá ser compreendida como um contributo dinâmico e sinestésico para a experiência vivida pelo público, onde a principal preocupação deverá partir da habitabilidade de um espaço vazio e da criação de condições para o desenvolvimento de uma ação performativa, garantindo a criação de vínculos comunicativos com o público, que visualiza, interpreta e vive o espetáculo através de uma experiência multissensorial definida pelo espaço e pelos elementos que o compõem.

A cenografia determina-se como um condutor visual para a criação de memórias e emoções. O som, o cheiro e a luz propiciam o surgimento de imagens que determinam a leitura da obra e a experiência vivida pelo público, tal como salienta João Brites “uma luz pode ter cheiro, o aroma pode revelar uma imagem,

as palavras podem ser tudo” (Brites, 2011, p.8). A cenografia torna-se assim a manifestação visual do fenómeno teatral no espaço cénico e ficcional, construída não apenas pelo cenário, mas também pela relação que se estabelece entre o ator e o público, entre com a ação dramática e o espaço, num ambiente onde todos estão imersos, tal como salienta Serroni:

O valor da cenografia não está certamente na quantidade de efeitos especiais ou de elementos no palco. ... O espaço do palco pode ser cenografia, a luz pode ser cenografia, um efeito sonoro pode ser cenografia, a movimentação dos atores no palco pode ser cenografia. Interessa que essas formas tenham conteúdo, significados, que criem espaço dramático (Serroni, 2013, p.28).

Deste modo “a cenografia tem a ver com o tratamento de dados num espaço limitado ao palco, mas também com o espaço conjuntural que exige a prática teatral” (Brites, 2011, p.58). Assumindo-se “simultaneamente uma disciplina singular e plural, pois apesar da sua identidade própria depende da contribuição de outras disciplinas, com a encenação, o desenho de luz som, figurinos, etc.” (Ribeiro, 2008, p.29).

É assim uma disciplina dinâmica que trabalha com o espaço, o tempo, o ator e o espectador, através da qual se procura encontrar “a síntese ... de espaço, texto, pesquisa, arte, atores, diretores e espetadores” (Howard, 2015, p.273), através da abstração, da fantasia ou da ilusão, para a criação de “um mundo em que os olhos enxerguem o que os ouvidos não escutam.” (Howard, 2015, p.78). Uma disciplina que “pode atravessar todas as regiões da linguagem estética, recebendo todas as influências positivas que delas podem derivar, mas desembocará inevitavelmente numa nova praça que mais nada tem a ver com as paisagens anteriores” (Ratto, 2001, p.47).

Nas palavras de Miguel Ruiz Massip, a cenografia é “a arte da sugestão, sugerir é uma das nossas metas como criadores cénicos. Se somos capazes de o conseguir fazemos com que a nossa proposta conecte o espectador e estaremos no caminho adequado”<sup>26</sup> para a construção de uma arte destinada à criação e descodificação de sentidos, que através da diversidade, hibridez, efemeridade, atribui múltiplas qualidades e sentidos a um fenómeno comunicativo que acontece durante um tempo próprio, num espaço intencional.

---

<sup>26</sup> no prefácio de Seco, F. N. (2012) *Escenografía / retórica de la imagen teatral*. Sevilla: Editorial Círculo Rojo.

## 2.2 Tipologias de espaços cénicos

O espaço percebido pela imaginação ... é um espaço vivido. É vivido não em sua positividade, mas com todas as parcialidades da imaginação.

(Bachelard, 1989, p.19)

A escolha do lugar teatral e do espaço cénico detem um papel crucial na criação teatral e performativa contemporânea. Os limites entre o espaço do público e o espaço cénico fundem-se ou dividem-se numa imersão ou num afastamento intencional, tornando-se o processo de percepção do público sobre o ato performativo o pressuposto principal.

A escolha do espaço cénico é orientada pelo intuito dramático e pelas mensagens inerentes que se pretendem comunicar, o que leva à escolha ou criação de um ambiente específico, onde a manipulação ou valorização dos factores visuais e sensoriais do espaço e da ação dramática, torna-se crucial não só no processo de conceção do espetáculo como na percepção que o público tem sobre o mesmo.

E se o espaço de Brook é como uma tela vazia a desfiar os artistas modernos, a contemporaneidade já não viu a tela necessariamente como um princípio, mas como um possível fim. Algo já objectual e comunicante, com textura específica, determinado tom e forma, e antes de tudo isto, a possibilidade de incorporação desse objecto num contexto específico que lhe pode conferir uma outra leitura, um outro olhar, esse outro lado da realidade que é o artístico. (Franqueira, 2009, p.40)

Embora o espaço vazio proposto por Peter Brook (1968) permaneça como um ponto de partida em muitas abordagens cenográficas na contemporaneidade, as características intrínsecas do lugar teatral influenciam inevitavelmente a leitura do público sobre o espetáculo, passando a ser consideradas na escolha do espaço cénico.

Esta nova compreensão sobre o espaço como algo que nunca é totalmente neutro, resultou da procura de respostas para as problemáticas que redefiniram a linguagem cenográfica e o entendimento do espaço cénico ao longo do último século. O abandono da bidimensionalidade ilustrativa dos telões pintados e o mimetismo da pintura naturalista das escolas francesas deram lugar à tridimensionalidade do espaço onde o corpo adquiriu um lugar próprio, evidenciado

intencionalmente pela luz e explorado simbolicamente, em conjunto com todos os elementos que compõem o espaço cénico. Da mesma forma, os *happenings* e a *performance*, desenvolvidos a partir dos anos sessenta, exploraram as relações de proximidade, afastamento e enquadramento entre a ação performativa e o público, questionando as barreiras físicas e sensoriais do acontecimento performativo e da composição ou escolha do lugar.

Com igual relevância, o desenvolvimento do cinema, a criação da televisão e a introdução em cena dos meios audiovisuais, transportaram a criação teatral e cenográfica para práticas intermediais, onde as múltiplas e infinitas possibilidades que comportam alteraram o entendimento contemporâneo de que é espaço cénico e lugar teatral, tornando-os conceitos que cada vez mais vastos e difíceis de sistematizar ou categorizar.

Contudo, e atendendo à finalidade e ao contexto formativo para o qual se destina o presente estudo, considerou-se necessário encontrar uma forma sistemática de promover o entendimento sobre a diversidade que pauta o conceito de espaço cénico. Deste modo, propõe-se a organização dos espaços cénicos em quatro grandes grupos: *teatro à italiana*, *black-box*, *white cube*, *skyline*.

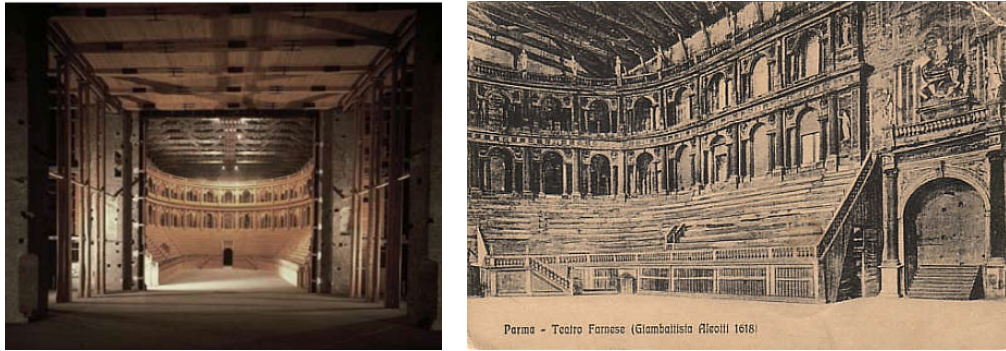
### ***Teatro à italiana***

A expressão *teatro à italiana* refere-se aos edifícios teatrais desenvolvidos em Itália a partir de finais do séc. XVI, diferenciando-os dos teatros da Antiguidade Clássica, Isabelinos e dos Pátios de Comédias do “Siglo d’oro” espanhol.

Influenciados pelo desenvolvimento da arquitetura teatral até ao Renascimento, os *teatros à italiana* tiveram como principal referência o Teatro Farnese, projetado e construído em 1618 por Giovanni Batista Aleotti, na cidade de Parma:

A sala de espectadores em forma de ferradura tinha capacidade para 4 mil pessoas. O palco com 30m de profundidade apresentava a porta regia central alargada formando um arco no proscênio dando acesso a um palco interior onde se encontravam escalonados seis pares de bastidores deslizantes. (Urssi, 2006, p.35)

A barreira física que delimita os espaços da sala e do palco, denominada boca de cena, arco de proscênio ou a quarta parede, assim como a existência da caixa de palco ou cénica, sobreposta ao palco, diferenciam esta tipologia de lugar teatral e atribuem ao espaço cénico características próprias, em grande parte pelas potencialidades oferecidas pela maquinaria de cena.



Figs. 42 e 43: Giovanni Batista Aleotti, *Teatro Farnese*, séc. XVI.

Embora este modelo idealizado por Aleotti e desenvolvido no Teatro Alla Scala de Milão se tenha expandido por toda a Europa, o Teatro de Bayreuth, idealizado por Richard Wagner (1876) veio introduzir uma das principais alterações ao modelo de *teatro à italiana*.

Partindo do princípio de que a grande importância da ópera reside na conceção de um espaço em que a música é interpretada e para ser ouvida da melhor forma possível, Wagner redescobre a “bancada como a estrutura arquitectónica que oferece aos espectadores as melhores condições de visibilidade” (Franqueira, 2009, p.75), assim como de audição, garantida pelos profundos fossos de orquestra que garantem melhores condições acústicas. A formalização e o distanciamento entre o público e o espaço cénico, proveniente do fosso de orquestra, tornam mais presente a separação clara e rígida dos dois territórios (Franqueira, 2009, p.75), que até hoje permanecem nas muitas salas de formato semelhantes ao teatro de Wagner.



Figs. 44 e 45: Richard Wagner, *Teatro de Bayreuth*, séc. XIX.

Contudo e independentemente da evolução ou das adaptações ao modelo original, os *teatros à italiana*, são espaços se constituem como lugares de recepção onde a configuração formal define dois territórios distintos e uma interatividade por parte do público baseada na contemplação de espaços cénicos definidos através

das inúmeras possibilidades operativas e funcionais da caixa de palco. A maquinaria cénica inicialmente proposta por Aleotti, desenvolveu-se ao longo da história. O sistema constituído por cordas, roldanas e contrapesos sustentados pela teia instalada no topo da caixa de palco e manipulados manualmente, desenvolveu-se com a descoberta da eletricidade e mais recentemente como a informatização, tornando o *teatro à italiana* uma caixa mágica que permite a criação de espaços cénicos onde a ilusão, a mutação e o encantamento são possíveis através de um número infinito de jogos, levando os espectadores para o universo pretendido.

Segundo Giovanni Lista “o modelo da cena italiana, atacado e desprezado, várias vezes declarado morto e inútil, continua a ser insubstituível. O *teatro à italiana* é de facto a máquina perfeitamente concebida para responder à pulsão inalienável do Homem (Lista, 1997, p.291).

### ***Black-box***

Ao longo do séc. XX a reação ao realismo que pautou a criação dramática e cenográfica trouxe novas leituras sobre a relação estabelecida entre o público e o espaço cénico. A visão da sociedade mais igualitária e democrática explorada pelas novas linguagens teatrais, que procuraram estabelecer uma maior proximidade entre o público e a cena, e conseqüentemente reduzir as diferenciações sociais do passado.

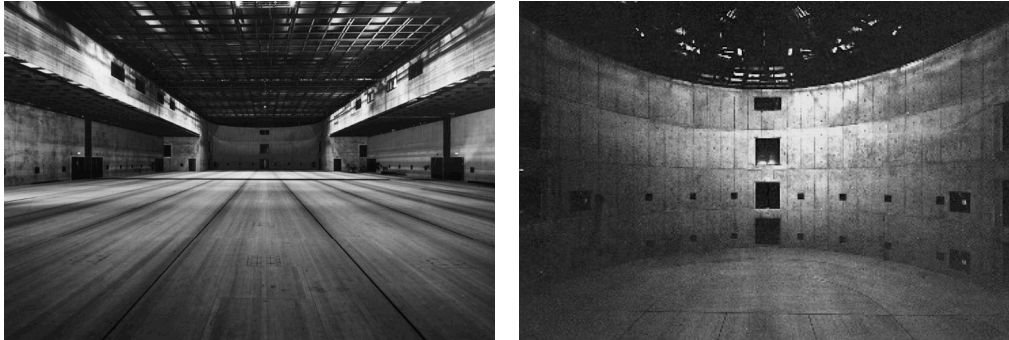
A queda do arco de proscénio do tradicional *teatro à italiana* e o nivelamento entre o palco e a plateia, em conjunto com o abandono e recusa aos artifícios ilusórios garantidos pela caixa de palco, levaram à criação de uma nova tipologia de espaço cénico: a *black-box*, mais polivalente, adaptável e multifuncional.

Segundo Ribeiro estes novos espaços de “uso múltiplo constituem espaços alternativos, experimentais, que tomam a sala como o território da acção, por inteiro, utilizando-a das mais variadas formas. Um pavimento e um tecto técnico total (urdimento e teia) proporcionam a mutabilidade do espaço, alterando integralmente a relação do espectador com a cena” (Ribeiro, 2008, p.63).

Um dos exemplos mais significativos de *black-box* é a sala da Companhia de Teatro Schaubühne em Berlim. O edifício originalmente Cinema Universum, concebido por Enrik Mendehlson em 1927, foi em 1975 transformado sob a direcção do encenador alemão Peter Stein numa sala multifuncional, como descreve Ribeiro:

A sala é considerada uma cena contínua, onde a implantação da área de actuação e do auditório é variável. A localização dos lugares do público tem uma grande flexibilidade. A utilização de cadeiras montadas sobre

praticáveis móveis hidráulicos, permite diferentes formas de organização do espaço cénico. No tecto, existe um piso técnico contínuo (teia), constituído por uma grelha metálica, que abrange toda a área da sala, onde são introduzidas peças de fixação que permitem a suspensão de painéis acústicos, cenários, ou dispositivos de iluminação, em qualquer ponto da sala. (Ribeiro, 2008, p 63)



Figs. 46 e 47: Peter Stein, *Teatro Schaubühne*, 1945.

Deste modo o modelo contemporâneo da *black-box*, constitui a ausência de hierarquia do edifício teatral sobre o espetáculo, eliminado a hegemonia de um campo em relação ao outro, reconhecendo a articulação entre a arquitetura e o teatro, sem abdicar das suas especificidades.

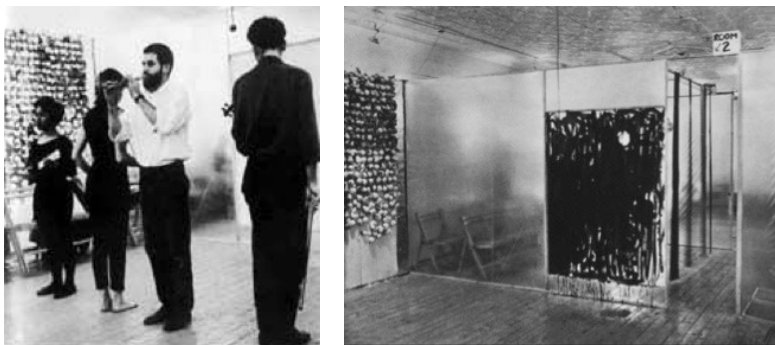
### ***White-cube***

A partir das décadas de sessenta e setenta do último século o desenvolvimento dos *happenings* e da *performance* trouxe novas abordagens à escolha do espaço cénico. Entre os espaços não convencionais e as galerias de artes, os critérios de escolha do lugar destinado à apresentação do acontecimento performativo, variavam entre o experimentalismo, os objetivos dramatúrgicos ou o intuito de valorizar o acontecimento enquanto objeto artístico. Critérios que tornaram a transmissão da mensagem e a experiência vivida pelo público, como factores incontornáveis na definição do espaço cénico.

As galerias de exposições onde a neutralidade dos espaços integralmente brancos garantia a valorização dos objetos artísticos, tornou-se uma escolha de eleição para muitos criadores, que procuraram valorizar os *happenings* e as *performances* enquanto “objeto” artístico. Deste modo, os *white-cube’s* da galeria de exposições constituíam-se como uma nova tipologia de espaço cénico, onde “a experiência do espaço estava intimamente ligada ao uso, reintroduzindo o corpo humano como elemento fundamental na percepção arquitectónica do espaço” (Ribeiro, 2008, p.175), e onde a ação preconizada pelo corpo do *performer*

constituía-se como elemento plástico a ser contemplado, à semelhança das artes plásticas e garantindo a sua introdução nos circuitos comerciais e de reconhecimentos artístico.

Exemplificativo do processo anterior, é o *happening* de Allan Kaprow, “18 Happenings in 6 Parts”, apresentado em 1959 na Reuben Gallery, New York, que ficou caracterizado pela participação do público na construção do espetáculo. Kaprow recorria às diversas linguagens artísticas, cruzando as ações com objetos no espaço cénico da galeria de arte<sup>27</sup>. Kaprow procurava para além de integrar o público no ato performativo e valorizar o *happening* enquanto criação artística, explorar as potencialidade do *white-cube* da galeria de exposições, num processo onde se valorizava a *performance* enquanto meio de expressão artística, e se explorava as relações de proximidade com o público, numa fusão clara entre o espaço cénico e o espaço destinado ao público.



Figs. 48 e 49: Allan Kaprow, *18 Happenings in 6 Parts*, 1959.

O Forum of Live Art Amsterdam (FLAM) é um dos muitos exemplos contemporâneos onde, através da exploração dos espaços de galeria, se procura reagir contra o afastamento entre o público e o artista, normalmente característico das já tradicionais *black-box's* ou dos *teatros à italiana*. Os trabalhos apresentados ao vivo exploram a efemeridade da *performance*, onde o corpo é compreendido como um local de conhecimento e experiência inesperada, que se multiplica entre a simultaneidade das apresentações e experiência vivida entre o público e os *performers* no mesmo espaço.

---

<sup>27</sup> “Kaprow enviou uma série de convites que incluíam a seguinte informação: “o público fará parte integrante dos *happenings*; irá vivenciá-los simultaneamente”. Pouco depois desse primeiro anúncio, algumas das mesmas pessoas que tinham sido convidadas receberam misteriosos envelopes de plástico contendo pedaços de papel, de fotografias e de madeira, fragmentos pintados e figuras recortadas. Juntamente, dava-se uma vaga ideia do que devia esperar: “Esta obra vai desenrolar-se em três salas, cada uma de tamanho e características diferentes ... Alguns convidados também actuarão” (Goldberg, 2007, pp.161-162).

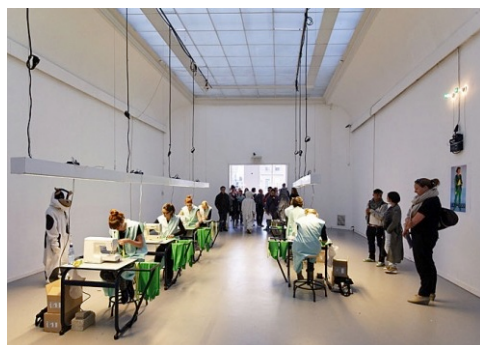


Fig. 50: Eva Schippers, *The Sweatshop*, FLAM 2ªed., 2011.

Fig. 51: Vicent Riebeek, *Kein applaus für Scheisse*, FLAM 2ªed., 2011.

## **Skyline**

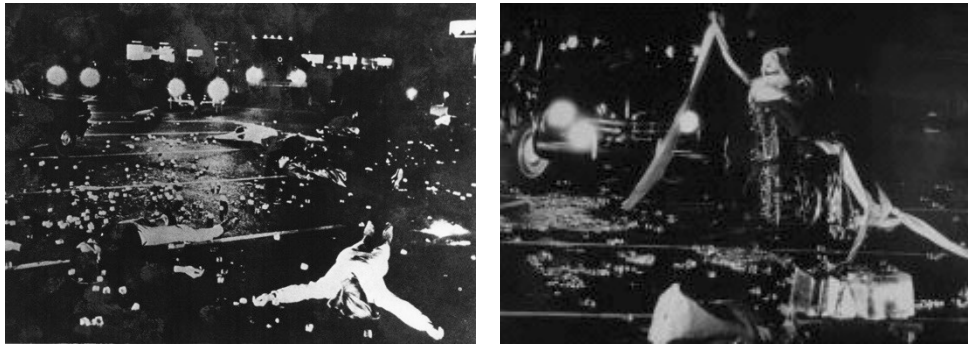
Embora o teatro tenha na sua génese o espaço público como lugar destinado à representação, ao longo da história a arte dramática procurou em inúmeras situações libertar-se do edifício teatral e recuperar através do espaço público um lugar mais próximo da sociedade. A itinerância do teatro na época medieval ou a constituição do teatro de rua, são exemplos onde espaço público se constitui como espaço cénico, tornando-se o *skyline* - linha do horizonte o limite do lugar da representação.

A reação ao realismo do início do séc. XX, o teatro *agit-prop*<sup>28</sup>, assim como nos *happenings* e a *performance* dos anos sessenta e setenta, questionaram de forma direta ou indireta a necessidade de um edifício institucionalizado destinado ao teatro, assim como a poética e categorização social inerente ao mesmo. Deste modo, a diversidade e multiplicidade passa a pautar a escolha dos lugares destinados ao acontecimento teatral, onde se privilegiam as mensagens implícitas nas características físicas do espaço cénico e o envolvimento que proporcionam ao público.

À semelhança de Kaprow, os *happenings* desenvolvidos por Claes Oldenburg são exemplos que retratam como “o lugar em que a obra acontece, esse grande objecto, é parte do efeito, e, em geral, pode-se vê-lo como o primeiro e mais importante factor a determinar o acontecimento” (Goldberg, 2005, p.169). Os *happenings* de Oldenburg apresentados em lugares específicos e intencionalmente escolhidos, como um parque de estacionamento em “Autobodys”, são demonstrativos de como a *performance* expandiu o conceito de espaço cénico para além do *teatro à italiana*.

---

<sup>28</sup> O termo *agit-prop*, tem origem no russo *agitasiya-propaganda*: agitação e propaganda e surgiu após 1917, constituindo-se como a denominação para um teatro desenvolvido através de discurso ideológico e utilizado como instrumento político marxista. As primeiras formas foram desenvolvidas na Rússia e Alemanha entre 1919 e 1932.



Figs. 52 e 53: Claes Oldenburg, *Autobodies*, 1963.

Já na década de setenta, e à semelhança das obras de Oldenburg, também a *performance* “Roof Piece” de Trisha Brown<sup>29</sup> é exemplificativa de como o espaço público se constitui como espaço cénico. Brown afasta-se dos palcos e apresenta as suas criações no contexto urbano. A cidade passa a ser assim definida como espaço cénico, numa atitude de recusa à criação exclusiva feita para o palco, compreendido como uma caixa fechada ao resto do mundo. Ribeiro referencia a obra de Brown, onde “o espaço cénico é constituído pela própria arquitectura dos lugares ocupados e o trabalho coreográfico de Trisha Brown é revelador da arquitectura do próprio corpo, mas também da sua adaptabilidade à arquitectura urbana” (Ribeiro, 2008, p.89). Nos espaços cénicos propostos por Brown a cenografia é substituída por uma apropriação do espaço pré-existente, não convencional. É o lugar ou o não-lugar transformado em lugar teatral e a exploração do conceito de *site-specific*<sup>30</sup>, aplicado à criação performativa, onde os processos criativos são desenvolvidos parcialmente ou totalmente *in situ*, analisando as características do lugar, tais como a escala, as suas vivências e o carácter potencialmente complexo do contexto.

<sup>29</sup> “Em Julho de 1973, catorze bailarinos distribuídos pelo terraço de outros tantos edifícios de Manhattan, deram corpo a uma coreografia que só poderia ser assistida por um pequeno grupo de espectadores que se encontrava reunido no topo de um outro arranha-céus a rasgar a paisagem nova-iorquina, algures entre West Broadway e Wall Street. Lá em cima, desapegados do contacto humano, perdidos num mar de prédios, rodeados de chaminés, escadas de incêndio e condutas, os bailarinos enviavam movimentos uns para os outros como fariam com sinais de fumo, numa cadeia de humanidade que sobrevoava as entranhas da urbe. Cada gesto parecia querer resistir a ser engolido pela multidão na rua e pela paisagem de betão e vidros espelhados.” In Frota, G. (2015, Novembro 20) *A investigação sem fundo de Trisha Brown*. Publico. Disponível em: <https://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/a-investigacao-sem-fundo-de-trisha-brown-1714601>. (Consultado em 12 de janeiro de 2016).

<sup>30</sup> A Arte *Site-specific* começou por ser, em meados dos anos sessenta, uma reação dos artistas às condições de exposição, circulação e acesso das obras de arte inseridas em espaços museológicos e galerias de arte. Ligada a movimentos como a *Land Art* e a *Environmental Art*, investiga primordialmente as relações entre a paisagem construída (a arquitetura e as suas dinâmicas sociais), bem como entre as instituições artísticas ou de outra natureza, e a prática artística. Deu início ao que viria a chamar-se de *Installation Art*, e a partir dos anos oitenta, também deu origem a movimentos que vieram a evoluir no sentido da sua plena intervenção no espaço, entretanto genericamente designado por *Public Art*.

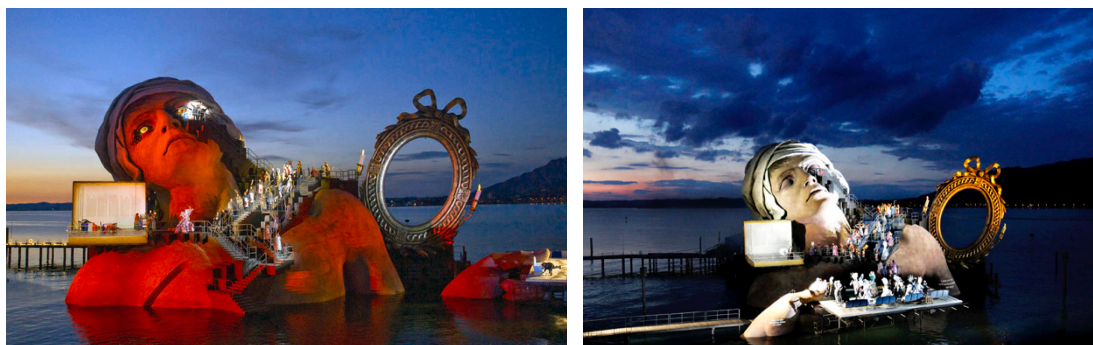


Figs. 54 e 55: Trisha Brown, *High light Roof Piece*, 1973.

Também os macro espetáculos criados pela companhia catalã La Fura del Baus ou as óperas apresentadas na margem do lago Contanza na Áustria, durante o Bregenz Festival, são exemplos que reúnem o conceito de *site-specific* aplicado à cenografia num espaço cénico exterior, o *skyline*.



Figs. 56 e 57: La fura del Baus, *Orbis Vitae*, 2009.



Figs. 58 e 59: David Fielding, *André Chénier*, 2011.

O conceito de espaço cénico posiciona-se assim num campo abrangente e diversificando, tornando-se um conceito extensível, como descreve Ribeiro:

Um acto teatral ou performativo, pode ocorrer em espaços totalmente distintos, como por exemplo, numa sala tradicional de teatro *à italiana* num estúdio informal, no espaço não convencional de uma fábrica ou armazém abandonado, ou mesmo no espaço público exterior. ...

A variedade e dimensão dos espaços de representação são extraordinariamente amplas. Partindo dos edifícios de teatro tradicionais, dotadas de complexas estruturas formais, técnicas e representativas, pode estender-se aos espaços de vocação não teatral e edifícios comuns e ainda ao espaço público em geral, como as praças, ruas parques ou jardins. (2007, p.24)

### **2.3 O desenho no processo de criação de espaço cénico.**

Tradicionalmente a criação dramática é catalogada segundo géneros distintos (teatro, dança, ópera, etc.) que partilham características comuns por serem produções essencialmente visuais, apresentadas ao vivo e resultarem da conjugação de componentes criativas distintas (dramaturgia, encenação, coreografia, cenografia, figurinos, desenho de luz, som...).

O carácter visual que pauta a criação dramática implica a utilização de meios de comunicação que garantam o entendimento e o cruzamento sobre aspetos de ordem formal e plástica, desenvolvidos ao serviço das diferentes componentes criativas.

É neste âmbito que o desenho se constitui como a principal ferramenta, não só pelo facto de possibilitar a comunicação entre todos os intervenientes envolvidos no processo de criação, como pelas potencialidade associadas à exploração, ao registo e a apresentação de ideias e soluções para as diferentes componentes, nas várias fases de criação.

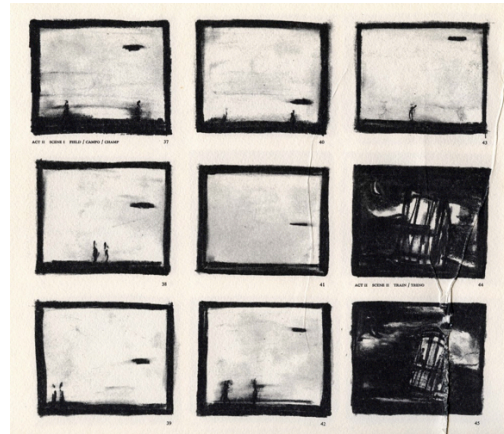
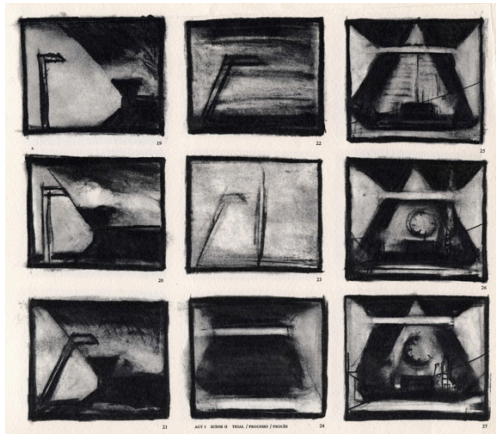
Rae Smith, descreve como a utilização do desenho assume um carácter transversal no processo criativo:

No teatro eu estou sempre a desenhar, e sempre rapidamente: como uma reação, uma forma de comunicar as ideias dentro do processo coletivo de criação do espetáculo. Às vezes desenho de uma forma livre e descomprometida ou tecnicamente, e noutros momentos, por exemplo, como forma de registar o processo de trabalho do ator ... Durante a semana de montagem e após o frenesi do processo de concretização, desenho momentos aleatórios da peça. Estes desenhos serão posteriormente uma forma de recordar como entendi o processo de trabalho (*apud*. Collins & Nisbet, 2010, p.377).

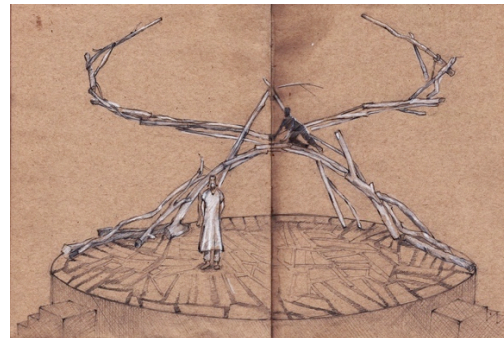
Na continuidade da descrição de Smith, também os *storyboards* realizados por Robert Wilson ou os registos de cena de Edward T. Morris, são exemplificativos de como o desenho pode ser utilizado na definição das narrativas visuais, ou como registo do espetáculo.



Figs. 60 e 61: Rae Smith, *War Horse* - estudo e fotografia de cena, 2015.



Figs. 62 e 63: Robert Wilson, *Einstein on the Beach* - storyboards, 1976.



Figs. 64 e 65: Edward T. Morris, *The Tempest* - fotografia e registro de cena, 2014.

No âmbito da criação cenográfica o desenho é utilizado na totalidade do processo de criação, atendendo às finalidades de cada uma das fases e segundo as metodologias projetuais e técnicas escolhidas pelo cenógrafo.

Na fase inicial do processo o desenho subsidia a concepção do espaço cénico através da criação de imagens mentais provenientes da imaginação, da percepção e das memórias visuais do cenógrafo, que procura responder aos problemas e objetivos de ordem dramática e cénica, assim como às condicionantes determinadas para a produção o espetáculo (itinerância, orçamentos, etc.).

O desenho é utilizado segundo uma prática exploratória e reflexiva, assente na formulação de dúvidas e na procura de certezas, através de um processo que visa o encontro de ideias e novas soluções estéticas e formais inexploradas, tal como descreve José Manuel Castanheira:

O desenho é sempre um dos primeiros pilares de tudo o que penso e faço, seja na Cenografia, na Arquitectura ou na Pintura ... quando através do desenho, entro para uma imagem, instável, não sei nunca o poder que terei sobre ela. ... Repara como inesperadamente tudo fica o caos. Agora, repara como de súbito as coisas se voltam a organizar de modo diverso, aleatório, e crescem, oscilam, flutuam, mecanismo sobre o qual nada sabemos, nada podemos controlar. (*apud*. Malva, 2011, p. 99-100).

O desenho permite assim a construção de percursos onde as novas possibilidades são tão relevantes como a chegada a um fim. Filipa Malva refere que

... qualquer que seja a sua técnica, o desenho facilita a procura de proporção, forma, cor, luz e textura. A investigação do espaço cénico através da produção de uma composição é um processo interactivo. A intuição mental é rapidamente exposta aos caprichos dos materiais (caneta, lápis, pincel) e dos meios (papel, tela, computador). A descoberta do espaço que surge ... pode ser simultaneamente angustiante e emocionante ... o desenho adquire o papel funcional de comunicar ... mas a sua natureza é a de deixar em aberto a pesquisa de espaço cénico ... o que faz o desenho um método de pensamento e não apenas um registo. (Malva, 2011, p.99).

Deste modo, e segundo as palavras de José Manuel Castanheira, “o poder de um desenho feito à mão continua imbatível, insuperável ... são pedaços de vida, falam do facto e do contexto e por isso são insubstituíveis” (Castanheira, 2014, p.32).

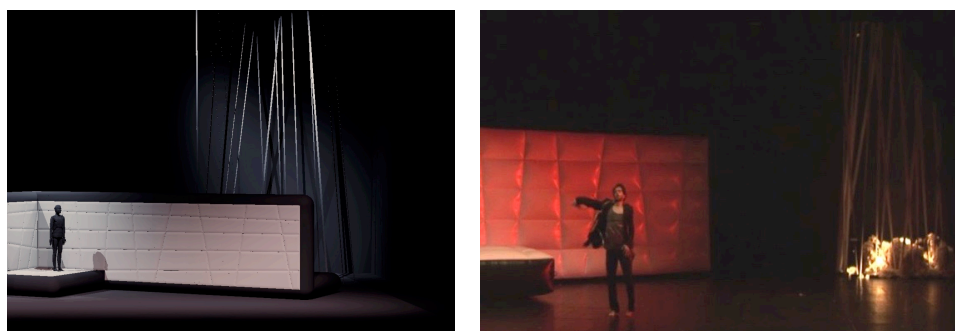
Contudo e tendo em consideração as inúmeras possibilidades metodológicas, o desenho está igualmente presente através de outras tipologias de registo. São exemplos as maquetas onde o desenho é explorado através da tridimensionalidade e escala, que garantem uma maior aproximação à realidade pretendida, assim como uma compreensão mais efetiva das propostas.

À semelhança das maquetas, o desenho integra também a criação de modelos tridimensionais virtuais, realizados através de softwares de modelação, renderização e animação (AutoCad, 3DSMax, SketchUp, Maya, tec..) que permitem modificar o desenho do espaço cénico inúmeras vezes e criar imagens ilusionistas da realidade. As mais-valias dos meios informáticos e do universo digital incidem sobre a possibilidade de manipular a informação em qualquer fase do processo criativo.

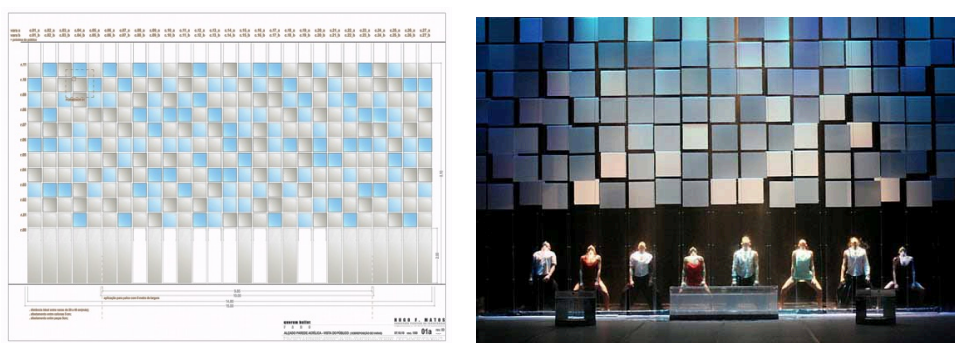
O desenho é igualmente explorado nos registos de carácter técnico, onde a pormenorização e os detalhes construtivos dos elementos cenográficos, são registados através do desenho técnico normalizado, que permite a leitura universal dos registos.



Figs. 66 e 67: Ming Cho Lee, *Carmina Burana* - maquete e fotografia de cena, 1993.



Figs. 68 e 69: Hugo F. Matos, *O Lago dos Cisnes*, modelo virtual e fotografia de cena, 2012.



Figs. 70 e 71: Hugo F. Matos, *Correr o Fado* - desenho técnico e fotografia de cena, 2010.

O desenho é assim um instrumento transversal presente em qualquer fase do processo de criação cenográfica, seja nos registos bidimensionais desenvolvidos no âmbito conceptual ou de aproximação à ambiência<sup>31</sup> pretendida, como nas maquetas e modelos virtuais, como refere Filipa Malva:

<sup>31</sup> Ao longo do presente relatório termo ambiência, refere-se ao resultado da conjugação entre os elementos de ordem plástica e visuais (cenários, adereços, iluminação de cena, projeções) intencionalmente introduzidos num determinado espaço (cénico) com o intuito de lhe atribuir um carácter cenográfico.

... qualquer que seja a sua técnica, o desenho facilita a procura de proporção, forma, cor, luz e textura. A investigação do espaço cénico através da produção de uma composição é um processo interactivo. A intuição mental é rapidamente exposta aos caprichos dos materiais (caneta, lápis, pincel) e dos meios (papel, tela, computador). A descoberta do espaço que surge ... pode ser simultaneamente angustiante e emocionante ... o desenho adquire o papel funcional de comunicar ... mas a sua natureza é a de deixar em aberto a pesquisa de espaço cénico ... o que faz o desenho um método de pensamento e não apenas um registo. (Malva, 2011, p.99).

Os desenhos são ainda testemunhos físicos que contam o caminho percorrido na criação do espaço cénico de cada espetáculo, por serem registos que permanecem no tempo e contam o percurso realizado pelo cenógrafo. O desenho constitui-se assim como uma ferramenta de concepção, registo e representação do espaço cénico e simultaneamente uma resultante expressiva do mesmo.

#### **2.4 Sobre a representação expressiva do espaço cénico.**

De acordo com as considerações apresentadas no ponto anterior, o desenho integra a prática projetual no âmbito da cenografia como a principal ferramenta de concepção e representação, sendo utilizado nas diferentes fases através das técnicas, meios e metodologias definidas pelo cenógrafo.

Durante a fase inicial do processo de concepção, o desenho é explorado através da elaboração de registos expressivos, através dos quais são registadas as propostas cenográficas em resposta à questões de ordem dramática, funcional e estética e onde as intencionalidades formais e plásticas do espaço cénico devem ser compreensíveis e legíveis.

Contudo e independentemente das inúmeras possibilidades gráficas e técnicas, para que seja garantida a viabilidade comunicativa dos registos, a representação expressiva deverá atender a um conjunto de aspectos inerentes ao carácter cénico do espaço. A profundidade do espaço, o dimensionamento dos elementos cenográficos, o registo das variações lumínicas introduzidas pela iluminação de cena, os valores cromáticos resultantes da reflexão da luz sobre as superfícies, constituem-se como problemáticas específicas, fundamentais e a considerar em qualquer processo gráfico realizado no âmbito da concepção e representação do espaço cénico.

Lino Cabezas, na obra *La representación de la representación* coordenada por J. Gómez Mollina, descreve de forma generalista o processo gráfico desenvolvido no âmbito da concepção cenográfica:

O processo gráfico seguido pelos cenógrafos é semelhante ao das outras artes; geralmente começa com esboços lineares para organizar as estruturas ou podem ser construídos com base em manchas com gradações de claro-escuro para sugerir a atmosfera lumínica da cena, embora também possa utilizar técnicas de cores para conseguir alcançar a ambiência similar à da obra final. (Cabezas, 2007, p.149)

Tendo em consideração a descrição de Lino Cabezas, o desenho do espaço cénico poderá ser desenvolvido através a exploração das problemáticas específicas da representação do espaço cénico, descritas anteriormente, mediante a aplicação dos valores expressivos dos elementos estruturantes do desenho: valores lineares, lumínicos e cromáticos, sendo este o ponto de partida para a estruturação de um possível processo gráfico, constituído por três fases distintas:

- 1ª fase: perspectiva / escala – valores lineares;
- 2ª fase: iluminação de cena – valores lumínicos;
- 3ª fase: ambiência – valores cromáticos;

Deste modo e como forma de garantir a compreensão do processo gráfico descrito anteriormente, reúnem-se em seguida as principais considerações sobre cada uma das fases, atendendo à constituição e à compressão de que o desenho desempenha um papel crucial tanto na definição como na representação do espaço cénico.

### **Perspetiva e escala – valores lineares (1ª fase).**

Desenhar o espaço cénico implica obrigatoriamente a representação de uma realidade tridimensional sobre um suporte bidimensional, onde a representação da profundidade garante a compreensão sobre a morfologia do espaço, e a escala sobre a dimensão e proporção dos elementos que o constituem.

Segundo Arnheim:

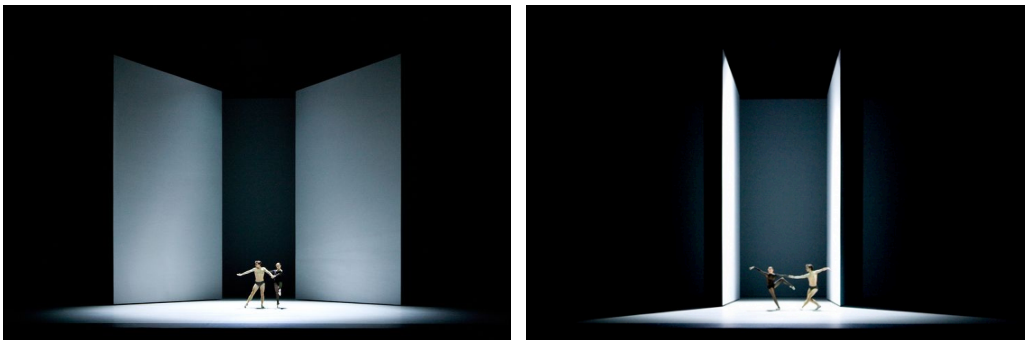
A perspectiva cria profundidade visual ao modificar a forma e a inter-relação espacial através de sobreposição, deformação, de mudança de tamanho, etc. A perspectiva central imita alguns dos atributos da projecção óptica através da construção geométrica que faz os sistemas de arestas ou de linhas objectivamente paralelas convergirem em pontos de dissipação. (Arnheim, 2001, p.288).

A perspectiva central é considerada como o método de representação que melhor “oferece uma imagem rigorosamente realística do espaço físico” assim como “proporciona uma padrão compositivo rico e aprimorado” (Arnheim, 2005, p.285). Manfredo Massironi refere que a perspectiva linear

... foi o meio com o qual o Renascimento conseguiu ligar, num *continuum* ininterrupto, os significados isolados dos objetos ... com a finalidade de compor um discurso visual sem vazios, fluido e cerrado. A tradução da profundidade não é só um novo modo de representar o mundo tridimensional, sobre uma superfície bidimensional, mas um novo modo de observar (Massironi ,1983, p.57).

Os humanistas do Renascimento estabeleceram uma concepção do homem como centro do universo e organizador da sua própria realidade. A perspectiva com um ponto de vista central foi considerada como uma forma de criar uma relação que pressupõe a centralidade do homem em relação ao universo, onde o mundo visível é organizado para o Homem, o espectador, o observador “que se vê a si próprio no centro do mundo que o rodeia. Quando se move, o centro do mundo move-se com ele” (Arnheim, 2001, p.60). A representação do espaço em perspectiva apresenta ainda uma dimensão temporal onde o “movimento espacial de longe para perto ou de perto para longe sugere o movimento correspondente do passado para o presente ou do presente para o que há-de vir” (Arnheim, 2005, pp. 241-242).

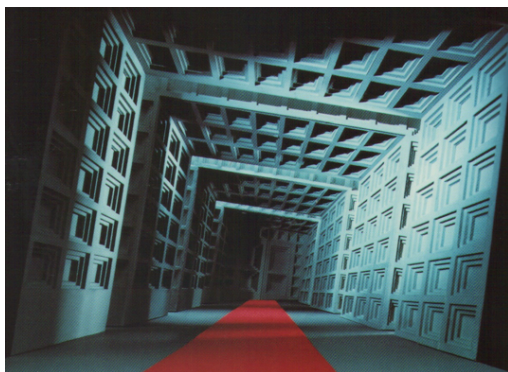
Assim a perspectiva linear é uma tradução gráfica e plástica dos ideais humanistas enquanto construção ideológica, que permanece na prática contemporânea da cenografia como uma das principais ferramentas utilizadas não só na representação do espaço cénico, como no desenho do próprio espaço cénico, onde a convergência piramidal ou o efeito ilusório da profundidade surge enquanto princípio estruturador do espaço, tal como se observa nos exemplos seguintes:



Figs. 72 e 73: John Pawson, *L'Anatomie de la Sensation*, 2011.



Figs. 74 e 75: Michael Levine, *The Magic Flute - modelos virtuais*, 2012.



Figs. 76 e 77: Richard Hudson, *Lucia de Lammermoor - estudo e fotografia de cena*, 2006.

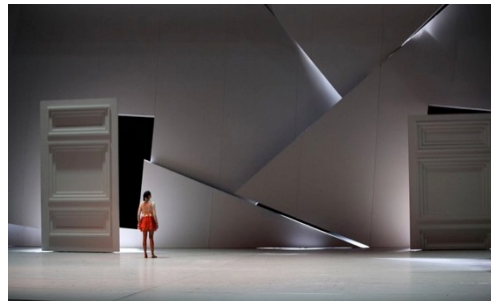
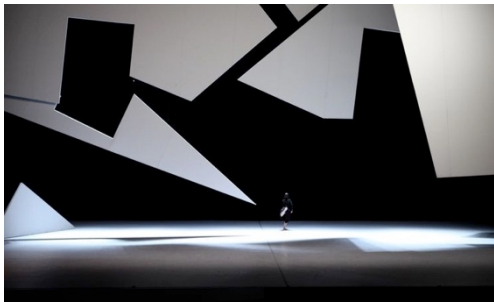
Por sua vez, a escala é igualmente uma ferramenta incontornável no desenho de espaço cénico. Segundo Arnheim, o “enfoque ilusionístico na representação visual nos faz pensar que qualquer imagem representa os tamanhos dos objetos da maneira como parecem ou do modo como são ou como o desenhista quer que sejam.” (Arnheim, 2005, p.184).

Deste modo, a representação distanciada ou aproximada da escala humana torna-se um factor primordial para a funcionalidade comunicativa do registo, assim como para o processo de definição da proposta cenográfica.

Embora a escala humana seja considerada uma referência para a determinação do espaço, enquanto prolongamento do homem, a cenografia trabalha no campo do imaginário onde o espaço cénico procura dar resposta a questões que muitas vezes vão para além da funcionalidade ou de qualquer relação antropométrica. Se em muitos casos a escala dos elementos cénicos procura uma aproximação à escala humana, noutros torna-se um veículo para criação de tensões e desfasamentos, adicionando à cenografia aspetos de escala e de proporção e de relação entre as partes.

Deste modo, a cenografia procura encontrar modos de ver e de habitar incomuns, oscilando entre “o reconhecimento e a estranheza. O espaço no palco funciona como um espaço de armadilhas perceptivas. A manipulação da escala, da

massa e densidade das construções em cena, desorienta as distâncias, ilude os contextos (Ribeiro, 2008, p.150) como nos exemplos seguintes:



Figs. 78 e 79: Sebastian Hannak, *MOMO*, 2012.



Figs. 80 e 81: Es Devlin, *Les Troyens*, 2012.



Figs. 82 e 83: Richard Hudson, *Tamerlano*, 2013.

A representação da profundidade do espaço atendendo à perspectiva e ao dimensionamento dos elementos cenográficos integra a primeira fase do processo gráfico, onde os registos são desenvolvidos através da exploração dos valores lineares do desenho.

A linha enquanto elemento estruturante do desenho atribui a expressividade e identidade própria a cada registo. Através da configuração, dimensão, tonalidade e cor, os valores lineares irão determinar a leitura dos conteúdos registados e permitir a exploração sobre a morfologia dos elementos cenográficos e a organização do espaço cénico.

À semelhança de qualquer abordagem de âmbito pictórico, o processo de estruturação do espaço cénico tem como base os princípios compositivos e estruturantes da linguagem visual. Ritmo, contraste, movimento, equilíbrio, tensão e

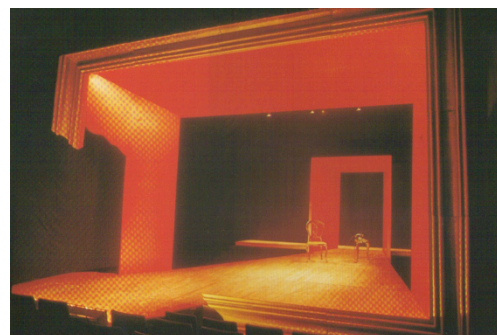
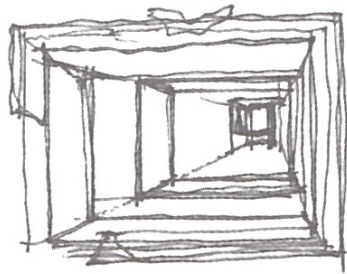
unidade orientam a organização dos elementos cenográficos através de linhas de construção, imaginárias segundo as quais se define a estrutura do espaço.

O espaço representado em profundidade, através da perspetiva linear, assim como o dimensionamento dos elementos cenográficos, terão como ponto de partida a estrutura definida, assim como um plano de enquadramento determinado a partir de limites da área destinada à cena. Ou seja, o plano de enquadramento do espaço cénico, será determinado a partir da delimitação que separa as áreas destinadas à cena e ao público, podendo adquirir um carácter real ou imaginário, consoante as características do lugar teatral.

De igual forma, a representação dos valores lineares possibilita a definição da morfologia dos elementos cenográficos. Através da representação dos contornos, a linha tem a capacidade de modelar volumes e gerar superfícies, tornando-se um factor decisivo da configuração dos objetos, bem como na definição da escala e proporcionalidade entre os mesmo e em relação ao espaço e à escala humana.

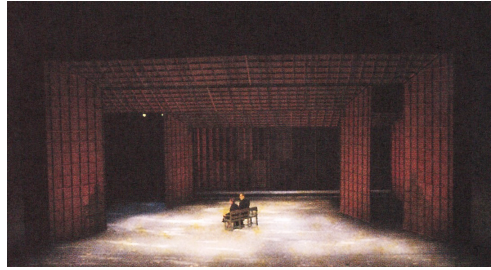
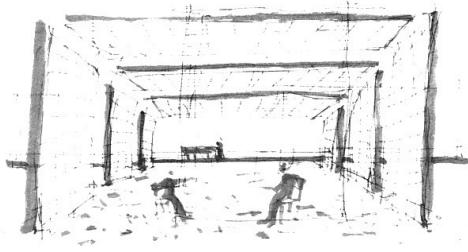
Assim o desenho linear constitui-se como um instrumento que permite descrever as formas (Dondis, 2000, p.57) e embora seja “uma abstracção de que nos socorremos para exprimir certas realidades”<sup>32</sup>, é um “meio indispensável para tornar visível o que ainda não pode ser visto, por existir apenas na imaginação” (Dondis, 2000, p.56).

Os exemplos seguintes são exemplificativos de como a representação da profundidade do espaço e a escala dos elementos cenográficas, se definem como através do registo linear em resultantes expressiva no espaço cénico.

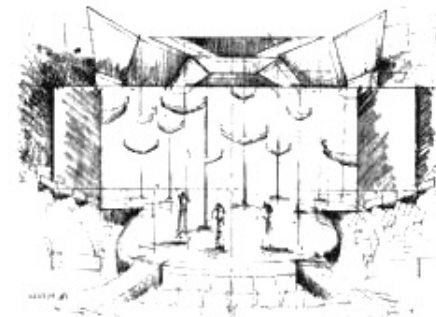


Figs. 84 e 85: José Manuel Castanheira, *A Voz Humana - estudo e fotografia de cena*, 1989.

<sup>32</sup> Sousa, R. (s/d). *Desenho (área: artes plásticas) – IV volume*. Coleção de textos pré-universitários nº19, Ministério da Educação - Secretaria de Estado de Ensino Superior. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. p. 34



Figs. 86 e 87: José Manuel Castanheira, *O luto vai bem com Electra - estudo e fotografia de cena*, 2010.



Figs. 88 e 89: Michael Brown, *O Mercador de Veneza, estudo e fotografia de cena*, 2003.

### **Iluminação de cena – valores lumínicos (2ª fase)**

Navajas Seco atribui à luz um papel essencial na criação teatral, considerando que “qualquer assunto sobre a imagem teatral deixará de ter sentido se não se contemplar a questão fundamental através da qual podemos ver a imagem, ou seja, luz. (Seco, 2012, p.39) e atendendo ao facto de que todos os componentes que condicionam a composição do espaço teatral, forma, cor, volume, textura estão sujeitos a preponderância da mesma.

Como refere Arnheim, “sem luz os olhos não podem observar nem forma, nem cor, nem espaço ou movimento” (Arnheim, 2005, p.293), tornando-se a luz a condição essencial que garante a visualização da cena e permite controlar a leitura e a percepção do público sobre espetáculo.

A manipulação da intensidade, posição, distribuição, cor, movimento e duração de cada momento de iluminação, determina-a como “uma ferramenta, um instrumento de expressão, como um pincel ou o cinzel de um escultor, ou um compasso de música” (Jones, 1941, p.37), que permite a modelação das formas e dos corpos em cena.

Segundo Robert Edmond Jones, “iluminamos os atores e a cena ... mas também iluminamos o drama. Utilizamos a luz e eles usam as palavras, para elucidar ideias e emoções. (Jones, 1941, p.37), num jogo onde a luz se conjuga com os restantes componentes visíveis da cena, permitindo transportar o público

para universos com um carácter fantástico e ilusório, através de estímulos visuais, emocionais e sensoriais, onde o carácter emocional, a elegância e a espiritualidade, são qualidades intrínsecas, que atribuem uma beleza incorpórea à luz, que permite trabalhar como a plasticidade dos materiais, e no caso dos elementos cenográficos ainda com a aparência dos materiais e o seu comportamento.

Deste modo, através da iluminação de cena constroem-se linguagens próprias, onde a finalidade de mostrar é em muitos casos substituída pela ocultação, pela sugestão e pela criação de existências lumínicas, onde “a sombra sugere um mundo supostamente real, que na verdade é impossível de apreender ... pura aparência, um jogo superficial de luz e cores, que ... contribui para evocar a presença do que não existe, de pessoas e objetos irreais” (Azara, 2000, p.15).

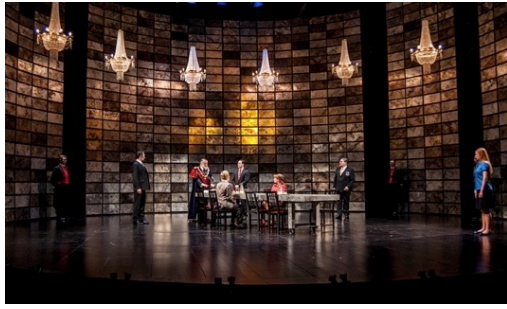
As imagens seguintes demonstram como a iluminação de cena, através do jogo de luzes e sombras, completa e atribui uma vida própria à cenografia proporcionando a criação intencional de envolvimentos e múltiplas leituras sobre o mesmo espaço.



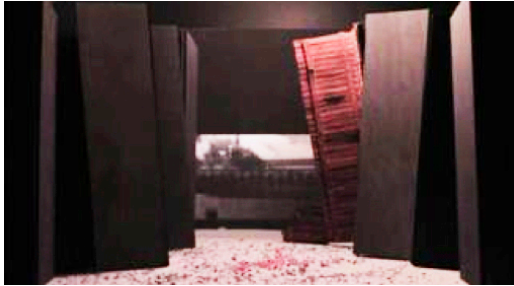
Figs. 90 e 91: Klaus Gruenberg, *Macbeth*, 2016.



Figs. 92 e 93: Philip Engleheart, *Metamorphosis*, 2007.



Figs. 94 e 95: Victoria Lamb, *King Lear*, 2009.



Figs. 96 e 97: Hugo F. Matos, *Cármén - estudos de iluminação em maqueta*, 2009.

Sobre a relação estabelecida entre a cenografia e o desenho de luz, Seco refere que embora ambas as componentes plásticas sejam normalmente realizadas por criadores distintos, devem desenvolver-se através de um trabalho conjunto, que garanta um “respeito pela cena ... inseparável” (Seco, 2012, p.40), de forma a que não se criem repercussões entre a plástica da cenografia e os aspetos lumínicos pretendidos. “O desenhador de luz deve saber perfeitamente o que vai iluminar e qual o objetivo da sua ação, mas deve respeitar também a plástica concebida pelo cenógrafo” (Seco, 2012, p.41).

Deste modo, cabe ao cenógrafo assegurar a compressão sobre os objetivos da cenografia, dependendo a concretização dos mesmos da coerência estabelecida com a iluminação de cena. “A falta de sintonia e conhecimento mútuo ... entre desenhador de luz e cenografia, fazem e farão com que magníficas propostas cenográficas e de encenação, percam todo o seu interesse e sentido pela falta de compreensão e sensibilidade na iluminação” (Seco, 2012, p.173). É neste campo que a representação da iluminação de cena nos estudos e esboços desenvolvidos pelo cenógrafo desempenha um papel crucial.

Tal como descrito por Cabezas os registos gráficos “construídos com base em manchas com gradações de claro-escuro” (Cabezas, 2007, p.149) vão sugerir a atmosfera lumínica da cena. Deste modo, o registo dos valores lumínicos, pelo facto de serem o meio através do qual distinguimos opticamente a complexidade da informação visual do ambiente (Dondis, 2000, p.61), complementa a informação

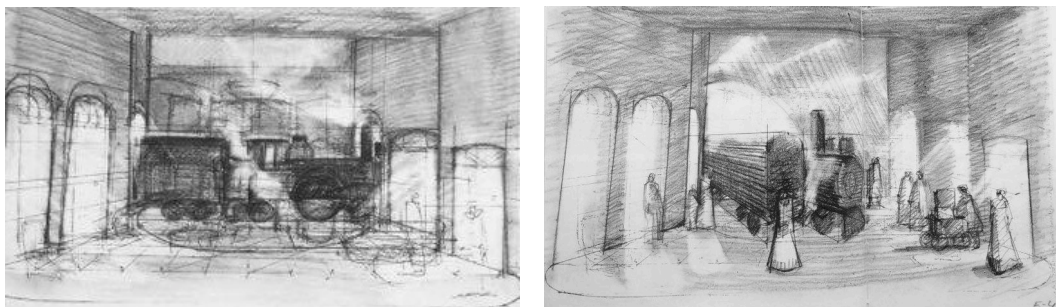
fornecida através dos valores lineares, contribuindo para uma melhor compreensão sobre a morfologia, volumetria, textura e distribuição dos elementos cenográficos no espaço.

A representação dos valores lumínicos concretizada através da mancha ou trama, permite o registo das variações de luz presentes nas superfícies dos elementos cenográficos e conseqüentemente das características plásticas dos mesmos, nomeadamente dos níveis de luminância e claridade assim com das texturas propostas para as diferentes superfícies e formas criadas pelas próprias fontes de luz.

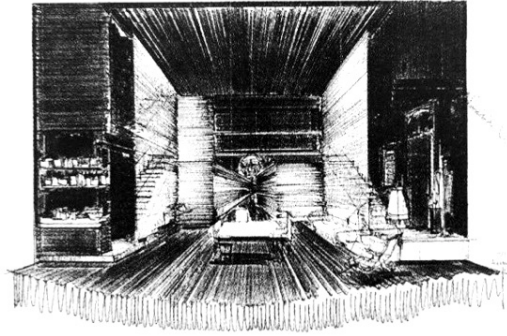
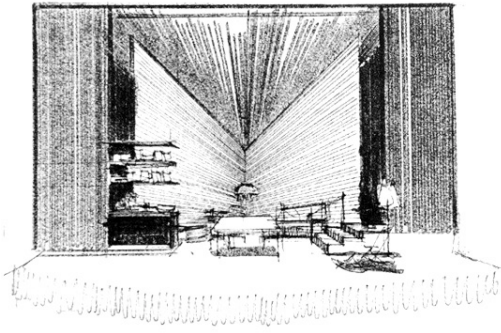
Rocha de Sousa refere que “as superfícies dos objetos aparecem-nos mais ou menos claras em função da iluminação ambiente” (Sousa, s.d., p.34); deste modo e pelo facto da observação depender da distribuição dos valores de claridade no campo visual total (Arnheim, 2005, p.295), o registo dos valores lumínicos deverá contemplar igualmente a iluminação geral do espaço cénico. Embora a ausência de luz seja garantida nos *teatros à italiana* ou nas *black-box*, no teatro de rua a iluminação de cena é condicionada pelas fontes de luz pré-existentis (naturais ou artificiais), influenciando a representação da mesma.

Com igual relevância, as características próprias das fontes de luz (direção, cor, intensidade) são fundamentais na representação dos valores lumínicos, atendendo ao facto de introduzirem no espaço elementos visíveis de carácter formal e pictórico, nomeadamente através de formas mais ou menos delimitadas e definidas das áreas iluminadas. Também o registo das sombras próprias e projetadas, geradas pela iluminação de cena, contribui para a compreensão da volumetria, escala e disposição dos elementos cenográficos no espaço cénico.

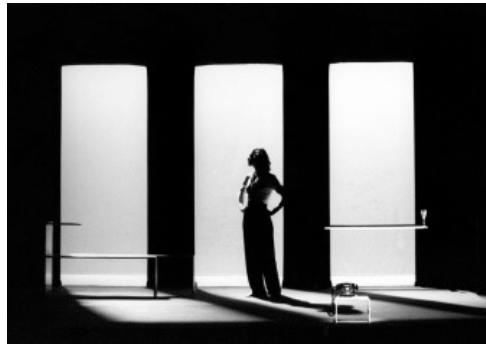
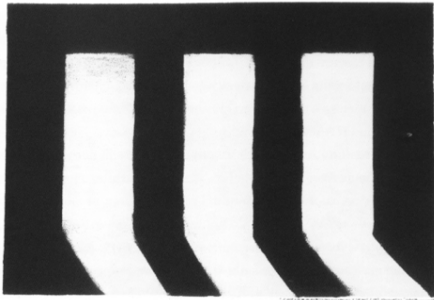
Deste modo, a representação dos valores lumínicos atendendo ao registo da iluminação de cena, torna-se um instrumento fundamental na construção de propostas cenográficas, possibilitando a definição e compreensão sobre aspetos de ordem formal e plástica do espaço, tal como ilustrado nas imagens seguintes:



Figs. 98 e 99: Alejandro Luna, *Ana Karenina*, 1978.



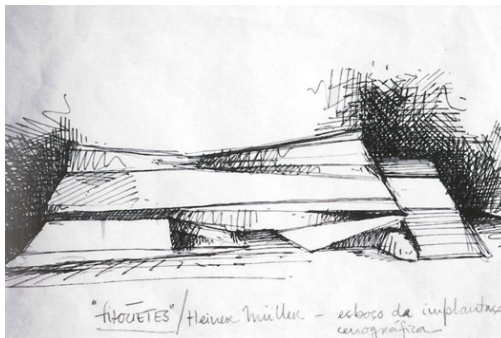
Figs. 100 e 101: Alejandro Luna, *La Fiesta de Cumpleaños* - estudos, 1974.



Figs. 102 e 103: Robert Wilson, *I was sitting on my patio and this guy appeared I thought I was* - estudo e fotografia de cena, 1977.



Figs. 104 e 105: Robert Wilson, *When we dead awaken* - estudo e fotografia de cena, 1977.



Figs. 106 e 107: José Carlos Faria, *Filocletes* - estudo e fotografia de cena, 1986.

### **Ambiência – valores cromáticos (3ª fase)**

Donis A. Dondis refere que “as representações monocromáticas que tão prontamente aceitamos nos meios de comunicação visual são substitutos tonais da cor, substitutos disso que na verdade é um mundo cromático, nosso universo profusamente colorido” (2000, p.64).

Deste modo e embora a representação monocromática dos valores lineares e lumínicos possibilitem uma compreensão sobre aspetos formais e plásticos do espaço cénico, a introdução da cor, através do registo dos valores cromáticos é fundamental para a expressão da ambiência pretendida.

Tadeusz Kantor refere que “a imagem abstrata (cena) não é um ornamento, é um mundo fechado que existe por si só e onde surge vida, dinâmica, tensão, energia, relações ... entre vozes, formas, cores” (*apud.* Lista, 1997, p.09), concretizadas através da conjugação entre as múltiplas dimensões que constituem um espetáculo.

Por sua vez, é através da relação estabelecida entre a cor da iluminação de cena e a reflexão da mesma nas superfícies dos elementos cenográficos, que se determina a cor visível, uma componente incontornável na definição plástica do espaço cénico e na construção dramática da ação dramática.

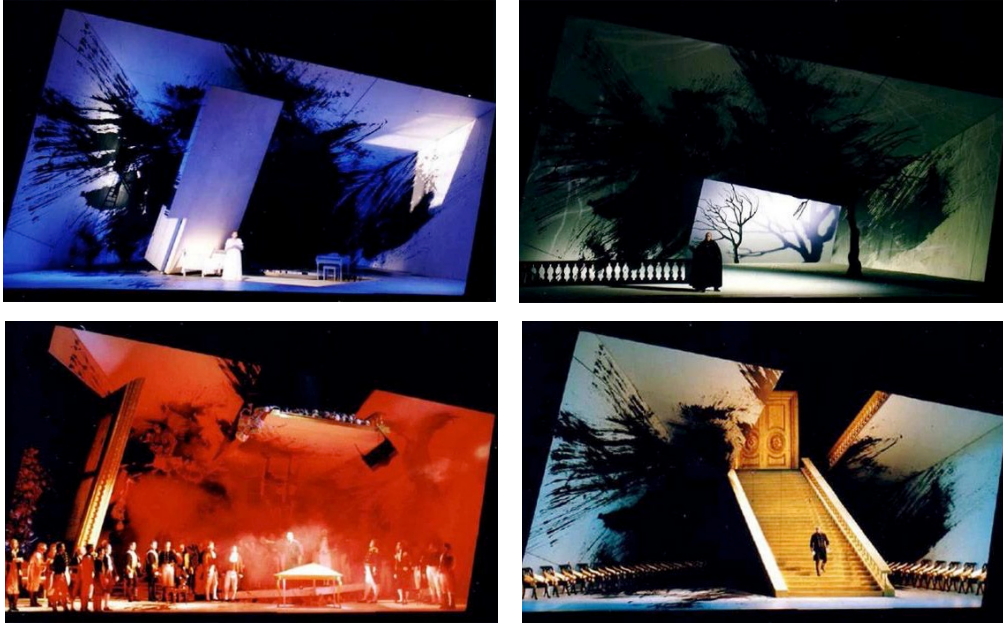
A “experiência essencialmente emocional” (Arnheim, 2005, p.327), assim como os valores simbólicos associados à perceção e leitura de cada cor, atribuem-lhe “a capacidade de atingir a sensibilidade do espectador para que ele entre no significado da peça” (Mantovani, 1989, p.33).

Gianni Ratto refere que “a cor é tão importante quanto uma pausa. O jogo de tonalidades, a escolha de uma paleta básica deve resultar num efeito harmónico” (Ratto, 2001, p.122), que responda aos objetivos dramáticos e que liberte a ressonância emocional da ação dramática (Howard, 2015, p.127), através de “uma das mais penetrantes experiências visuais que temos em comum” (Dondis, 2000, p.64), a visualização da cor.

Segundo Howard a cor “permite que o artista atraia o olhar do espectador para os pontos focais de cada cena durante o progresso do espetáculo” (Howard, 2015, p.125), tornando-se a cor e a “sua colocação e manipulação dentro da composição da imagem ... uma ferramenta que modifica da maneira fluente e orgânica o espaço cénico” (Howard, 2015, p.143).

Deste modo, a cor integra a definição plástica do espaço cénico através da atribuição de valores plásticos e simbólicos, proporcionando a construção dramática através das ambiências e envolvimentos garantidos pela cenografia.

O exemplo seguinte é demonstrativo de como a cor introduzida pela iluminação de cena, em conjugação com a alterações dos elementos cenográficos, permite a criação de distintas ambiências, no mesmo espaço cénico.



Figs. 108 a 110: Richard Hudson, *Pique Dame*, 1992.

Se o princípio plástico da cenografia responde a intencionalidades ao nível da expressão cromática ... deveríamos garantir que as cores expressas por nós nos esboços ou nas maquetas e finalmente na realidade cenográfica, não se contradigam perante a incidência da cor da iluminação de cena e que o resultado final não tenha nada a ver com as intensões cromáticas original do cenógrafo. (Seco, 2012, p.42)

Retomando o processo gráfico descrito por Lino Cabezas, a última fase da representação do espaço cénico através do desenho, responde à preocupação descrita anteriormente por Seco, onde a introdução dos valores cromáticos, expressos através do recurso a “técnicas de cores para conseguir alcançar a ambiência similar à da obra final”, garantem a conformidade e o entendimento entre os objetivos cromáticos da iluminação de cena e da cenografia.

A representação dos valores cromáticos depende das técnicas de registo desenvolvidas pelo cenógrafo. Contudo os registos deverão permitir uma leitura do que será o espaço cénico, de forma a garantir que o desenho se constitui como um instrumento de trabalho e pesquisa, não só para o próprio cenógrafo durante o processo de conceção, como para os inúmeros intervenientes envolvidos na criação do espetáculo. Os exemplos seguintes, desenvolvidos através de diferentes técnicas, contemplam a representação dos valores cromáticos, assim como

procuram expressar as ambiências do espaço cénicos e responder às diferentes problemáticas específicas da representação do espaço cénico, tratadas anteriormente.



Figs. 111 e 112: Boris Aronson, *The Crucible* - estudo, 1953.

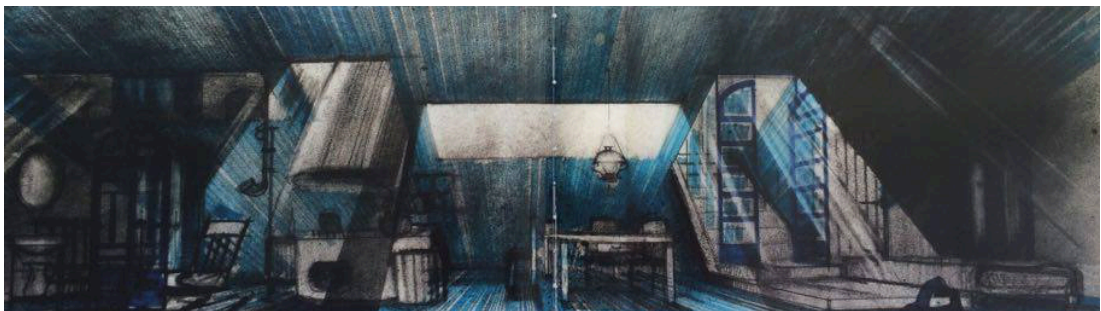
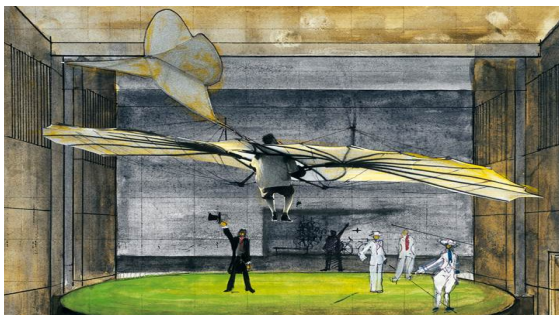
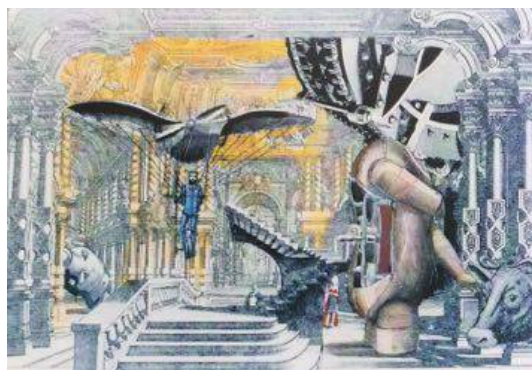


Fig. 113: Alejandro Luna, *La señorita Julia* - estudo, 1973.



Figs. 114 e 115: Alejandro Luna, *Historia de la aviación* - estudo, 1979.



Figs. 116 e 117: Alejandro Luna, *Minotastás y su familia* - estudo, 1979.

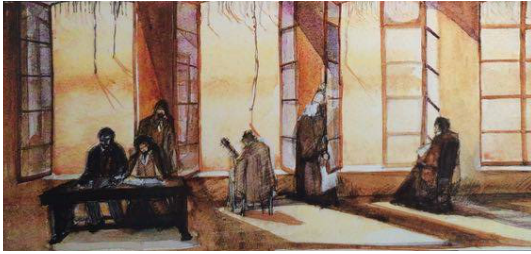


Fig. 118: Alejandro Luna, *La señorita Julia*, 4º ato - estudo, 1973.

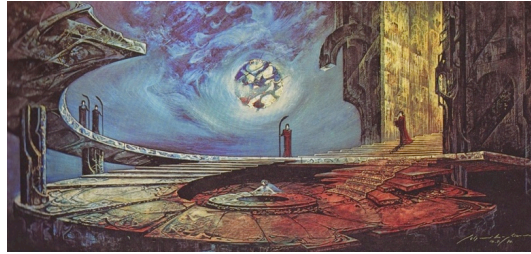


Fig. 119: Günther Schneider-Siemssen, *Salome* - estudo, s.d..



Fig. 120: Alejandro Luna, *La mudanza* - estudo, 1979.



Fig. 121: Gianni Ratto, *O Beijo no Asfalto* - estudo, s.d..

### Parte III - Unidade de trabalho

O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho



Fig. 122: Luzia Cruz, *Registo em construção realizado no âmbito da unidade de trabalho*, 2015.



### **3.1 Planificação**

#### **Tema, finalidade e objetivos gerais.**

No contexto da formação ministrada na especialização em Realização Plástica do Espetáculo o desenho define-se como a principal ferramenta utilizada na conceção e representação dos objetos criados pelos alunos, sendo a promoção de processos de ensino-aprendizagem através dos quais se explorem soluções e metodologias de representação expressiva dos objetos, fundamental no quadro das aprendizagens da disciplina.

Com igual relevância, o domínio sobre conteúdos no âmbito do espaço cénico e a exploração do seu desenho determinam-se como uma necessidade incontornável, não só pelo facto de estarem na base da exploração de um dos principais campos de pesquisa da disciplina – a Cenografia, como por serem fundamentais para a exploração coerente dos processo de representação do espaço cénico.

Deste modo, e tendo como tema: *o desenho de espaço cénico*, a unidade de trabalho intitulada “O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho”, teve como finalidade a promoção de um processo de ensino-aprendizagem, assente na consolidação e o desenvolvimento de competências e saberes específicos, no âmbito dos métodos de representação expressiva do espaço cénico. Como objetivos gerais determinou-se que através da unidade de trabalho os alunos deveriam:

- a) compreender os principais conceitos associados ao espaço cénico, assim como diferenciar as várias tipologias de espaços cénicos existentes;
- b) explorar os métodos de representação expressiva do espaço cénico, atendendo às diferentes problemáticas que pauta a representação expressiva do mesmo;

#### **Objetivos específicos, conteúdos e competências.**

Atendendo à finalidade, aos objetivos gerais e à duração de doze aulas de quarenta cinco minutos, previamente determinada de acordo com a planificação anual da disciplina<sup>33</sup>, optou-se por estruturar a unidade de trabalho em duas fases

---

<sup>33</sup> Consultar Anexo IV - Planificação da disciplina de Projeto e Tecnologias 12ºH – 15/16.

distintas: uma primeira fase intitulada “Sobre o desenho de espaço cénico”, onde a compreensão dos conceitos de lugar teatral, espaço cénico e cenografia, e a diferenciação entre as principais tipologias de espaços cénicos existentes (*teatro à italiana, black-box, white-cube* e *skyline*), foram determinados como objetivos específicos, considerados fundamentais não só para a exploração dos métodos de representação expressiva do espaço cénico, desenvolvida ao longo da segunda fase da unidade de trabalho, assim como para o desenvolvimento de uma maior consciência crítica sobre os contextos, conceitos, processos, obras e autores de referência no âmbito específico da cenografia, objetivos previstos no programa da disciplina.

A segunda fase da unidade de trabalho teve como objetivos específicos, a exploração de métodos de representação expressiva e a resolução das várias problemáticas que pautam o desenho de espaço cénico (perspetiva, escala, iluminação de cena e ambiência), através a aplicação dos valores expressivos dos elementos estruturantes do desenho (valores lineares, lumínicos e cromáticos). O processo gráfico explorado foi considerado o mais adequado às aprendizagens não só pela complexidade gradual, como por corresponder à metodologia utilizada por grande parte dos cenógrafos.

### **Princípios metodológicos, atividades e estratégias.**

A estruturação da unidade de trabalho em duas fases resultou da articulação entre os objetivos gerais e específicos, com os princípios metodológicos propostos por Ana Mae Barbosa na “Proposta Triangular”<sup>34</sup>. Os três eixos: *contextualização*<sup>35</sup>, *leitura*<sup>36</sup> e *fazer*<sup>37</sup>, que constituem o triângulo original de

---

<sup>34</sup> A “Proposta Triangular”, inicialmente denominada “Abordagem Triangular” teve início na década de oitenta e foi formulada como uma resposta às exigências trazidas pelo pluralismo da pós-modernidade, onde a multiplicidade e as inúmeras tendências estéticas constituíram uma nova realidade. A necessidade de conviver e educar para essa nova realidade, determina-se como o ponto de partida da proposta de Ana Mae Barbosa, que surgiu de uma adaptação de vários métodos de ensino experienciados e estudados pela autora. O processo de ensino-aprendizagem proposto tem como base a articulação entre três eixos: a *leitura da obra de arte*, a *contextualização* e o *fazer artístico*. Segundo Ana Mae Barbosa “... a metodologia de ensino da arte ... integra a história da arte, o fazer artístico, e a leitura da obra de arte. Esta leitura envolve análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, gestálticos ou iconográficos. A metodologia de análise é de escolha do professor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico (Barbosa, 2007, p.37).

<sup>35</sup> Segundo Ana Mae Barbosa, o eixo da *contextualização* deverá ir para além das informações unicamente factuais, cronológicas e deverá considerar a história de arte como algo contínuo, orgânico e dialético, que deverá permitir uma contextualização das obras, mas também aos aspectos, intuítos e objetivos estéticos que condicionaram a sua criação. O conhecimento da história de arte permitirá ao aluno determinar relações, reinventando e intervindo de forma criativa e consistente no trabalho desenvolvido no âmbito do fazer. Barbosa refere ainda que este eixo da proposta, deverá assim ir para além da obra de arte e estender a contextualização a uma leitura que poderá ser histórica, mas também antropológica, biológica, ecológica, geográfica, psicológica e social.

<sup>36</sup> No eixo da *leitura* da imagem, Ana Mae Barbosa procura estabelecer a busca e a descoberta como veículos para a exploração do sentido crítico e a capacidade de selecionar, onde o objetivo é preparar o aluno para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem artística ou não, em qualquer lugar. A leitura da imagem é

Barbosa, orientaram a definição das atividades e estratégias da unidade de trabalho, onde se procurou estabelecer um processo de ensino-aprendizagem assente na descodificação, reflexão e experimentação.

Os eixos da *contextualização* e *leitura* que constituem o triângulo original proposto por Barbosa, orientaram as atividades da primeira fase, onde a exposição oral e o debate, a partir de um conjunto de imagens exemplificativas e citações reunidas numa apresentação digital<sup>38</sup>, visou a aquisição dos conteúdos no âmbito do espaço cénico (conceitos e tipologias) e a sensibilização sobre os métodos e problemáticas inerentes à representação expressiva do espaço cénico.

Atendendo aos princípios metodológicos, eixo do *fazer* foi desenvolvido ao longo da segunda fase, inteiramente destinada à resolução do enunciado: “O desenho de espaço cénico e espaço cénico como desenho”<sup>39</sup>, que teve como objetivo a concretização de um conjunto de registos gráficos, onde a resolução das várias problemática inerentes à representação do espaço cénico foi desenvolvida através da aplicação dos valores expressivos dos elementos estruturantes do desenho. Os exercícios tiveram como ponto de partida a revisitação dos espaços desenhados para a contextualização cénica dos objetos bi/tridimensionais criados em resposta à interpretação dos textos da obra “Short Movies” de Gonçalo M. Tavares, na Ficha diagnóstico / Projeto I<sup>40</sup>, opção que permitiu criar uma lógica sequencial entre ambas as atividades e um carácter totalmente prático, preconizaram o eixo do *fazer* proposto por Ana Mae Barbosa.

O esquema apresentado na página seguinte sintetiza a estrutura desenvolvida na unidade de trabalho, onde os princípios metodológicos orientadores são articulados com os objetivos definidos para cada uma das fases. É referido ainda o modelo da educação artística determinado Arthur Efland subjacente à unidade de trabalho<sup>41</sup>. As atividades realizadas no âmbito da

---

considerada assim como uma forma de desenvolver as capacidades de ver, julgar e interpretar a qualidade das obras. Um veículo para o desenvolvimento das capacidade de percepção estética.

<sup>37</sup> Segundo a autora o eixo do *fazer artístico* consiste na prática da realização e deve enfatizar o desenvolvimento da percepção, da fantasia e imaginação do alunos, de forma a possibilitar a capacidade criativa. É um caminho para a exploração da criatividade dos alunos, através de diferentes linguagens artísticas. O fazer no processo de ensino-aprendizagem “é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferentemente do pensamento científico presidido pela lógica” (Barbosa, 2007, p.34). O fazer determina-se assim como fundamental para o desenvolvimento da linguagem artística, e deverá ser vivenciado pelo aluno.

<sup>38</sup> Consultar Anexo VIII - Apresentação digital: “Sobre o desenho de espaço cénico”.

<sup>39</sup> Consultar Anexo VII - Enunciado da unidade de trabalho: “O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho”.

<sup>40</sup> Consultar Anexo V - Enunciado da Ficha Diagnóstico / Projeto I 12ºH – 15/16.

<sup>41</sup> In Efland A. (1979). *Conceptions of Teaching in Art Education*. In *Art Education*, 32 (4), 21-32. estabelece, quatro correntes de Educação Artística “que resultam do cruzamento entre teorias nos domínios da Estética e da Psicologia” (Sousa, 2007, p.22). A unidade de trabalho tem subjacente o modelo formalista-cognitivo da educação artística, onde o entendimento da percepção, como um fenómeno resultante de um processo ativo e variável assente na predisposição de cada indivíduo, proposto por Jerome Bruner e a ideia de que o ensino deve promover o entendimento da arte através de conceitos, como uma garantia da valorização da própria arte e da experiência

disciplina, cujas aprendizagens influenciaram a definição dos objetivos, conteúdos e estratégias desenvolvidas, são referenciadas e descritas no ponto seguinte.

### Unidade de trabalho

#### “O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho”

Consolidação e o desenvolvimento de competências e saberes específicos, no âmbito dos métodos de representação expressiva do espaço cénico.

##### 1ª fase: “Sobre desenho de espaço cénico”

Aquisição de conhecimentos no âmbito do desenho de espaço cénico, a partir da análise e debate sobre imagens exemplificativa e citações presentes na apresentação digital “Sobre o desenho de espaço cénico”.

##### Contextualização

*Descodificação*

##### Leitura

*Reflexão*

Adaptação dos princípios metodológicos da  
“Proposta Triangular” de Ana Mae Barbosa

##### 2ª fase: “O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho”

Exploração dos métodos de representação expressiva do espaço cénico, de acordo com os objetivos determinados no enunciado:

##### Fazer

*Experimentação*

Resolução das problemáticas específicas de representação do Espaço Cénico  
perspetiva / escala / iluminação de cena / ambiência

mediante a aplicação dos valores expressivos dos elementos estruturantes do Desenho  
valores lineares / lumínicos / cromáticos

Modelo Formalista / Cognitivo da Educação Artística

##### Aprendizagens Prévias

“Princípios e elementos estruturais da linguagem plástica” - Projeto (aula prática).

“Espaços cénicos a partir da obra Woman Dancing” - Tecnologia de Cenografia (exercício).

estética, proposto por Ralph Smith, são articulados com os princípios formalistas da linguagem plástica / visual, determinados por Arnheim. No modelo formalista-cognitivo o professor surge entre o aluno e o acesso à linguagem visual, cujo domínio científico é necessário para que ocorra a aprendizagem. “As obras de arte são assim reconhecidas como tal pelos seus aspectos estruturais: conceitos e elementos formais que em conjunto permitem a criação, percepção, interpretação e compreensão da própria Arte” (Silva, 2010, p.21), através de uma educação “válida por si uma vez que o conhecimento, as obras de arte e a experiência estética, têm um valor intrínseco” (Sousa, 2007, p.24). Há uma valorização do conhecimento específico da arte, através de uma aprendizagem comum a todos, garantida através de “um conjunto de leis, inerentes às obras, e aos atos educativos” (Sousa, 2007, p.23). O processo de ensino-aprendizagem deverá “fornecer aos alunos as competências necessárias e conteúdo conceptual para criar e compreender a arte de outros” (Efland, 1995, p. 34).

## Antecedentes.

A definição das atividades de ambas as fases teve em consideração a aquisição de conhecimentos e aprendizagens previamente adquiridas no âmbito da disciplina, nomeadamente através de uma aula dada na componente de projeto sobre os “Princípios e Elementos Estruturais da Linguagem Plástica” e um exercício realizados na tecnologia de cenografia: “Espaços cénicos a partir de Woman Dancing”.

A aula sobre os “Princípios e Elementos Estruturais da Linguagem Plástica”, leccionada pela professora cooperante, teve como objetivo a revisão de conteúdos no âmbito da perceção visual e forma plástica, onde os princípios de composição, colocação, peso, equilíbrio, movimento, ritmo, foram revisitados a partir dos elementos estruturais da linguagem plástica: ponto, linha e plano. As atividades desenvolvidas permitiram aos alunos relembrar conceitos elementares e necessários à resolução do exercício de composição de espaço cénico: “Espaços cénicos a partir de Woman Dancing”.

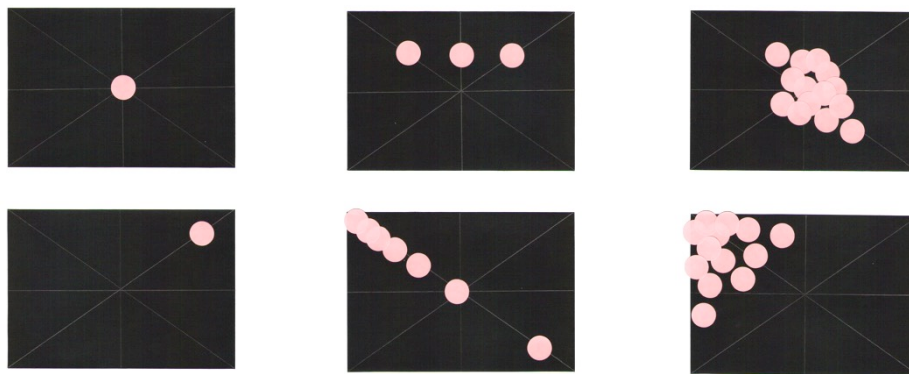


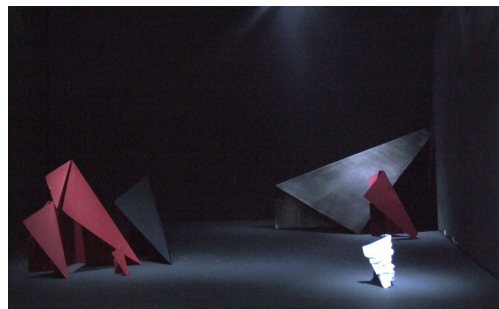
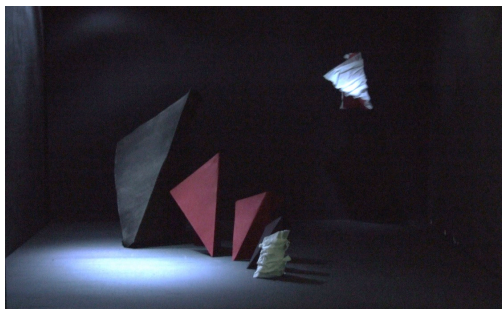
Fig. 123: Rita Loureiro, *Exercício no âmbito dos Princípios e Elementos Estruturais da Linguagem Plástica*, 2015.

Tendo como ponto de partida a imagem “Dancing Woman - plate 187”, da autoria de Eadweard Muybridge, foi solicitada aos alunos a criação de um conjunto de estudos para espaços cénicos, onde explorassem os princípios de composição, a escala dos elementos cenográficos e a iluminação de cena, através da criação de maquetas e do registo fotográfico das mesmas.

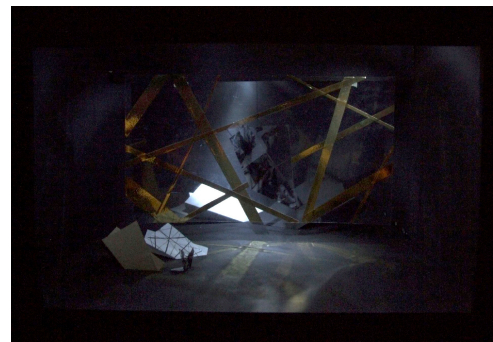
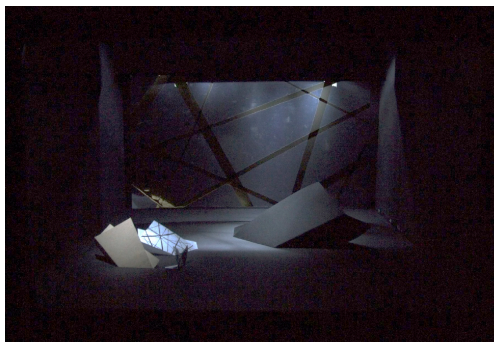


Fig. 124: Eadweard J. Muybridge, *Woman Dancing (Fancy)*: Plate 187, 1884-86

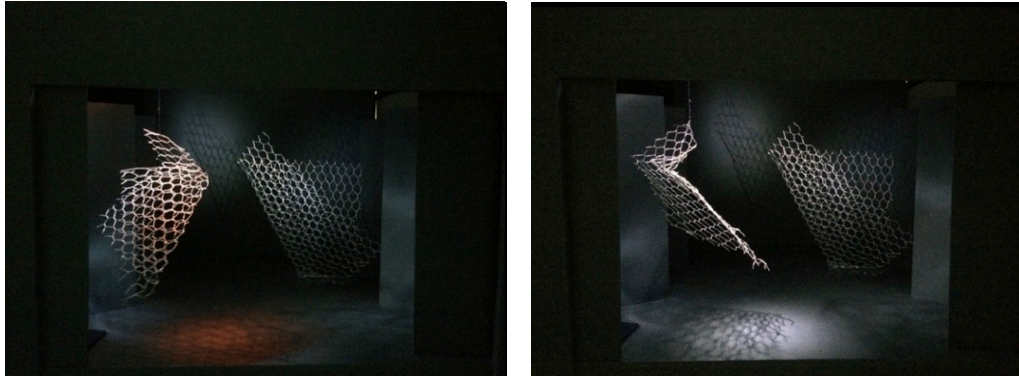
Para além da compreensão sobre os princípios de composição, o processo realizado permitiu aos alunos contactarem de forma antecipada com as problemáticas de representação do desenho de espaço cénico, exploradas através de suporte tridimensional – a maquete. O processo realizado revelou-se fundamental para o desenvolvimento das atividades da unidade de trabalho. Através dos resultados finais do exercício, é possível observar como a perspectiva, a escala, a iluminação de cena e criação de ambiências estiveram na base do desenvolvimento compositivo e cénico do espaço.



Figs. 125 e 126: Jéssica Vital, *Exercícios de composição de espaço cénico – Tecnologia de Cenografia*, 2015.



Figs. 127 e 128: M<sup>a</sup> José Correia, *Exercícios de composição de espaço cénico – Tecnologia de Cenografia*, 2015.



Figs. 129 e 130: Luzia Cruz, *Exercícios de composição de espaço cénico – Tecnologia de Cenografia*, 2015.

A compreensão dos conteúdos explorados nas atividades anteriores foram determinantes na definição das atividades pela relação existente entre os conteúdos, assim como influenciaram a definição dos objetivos específicos e tempo destinado à operacionalização, atendendo à reduzida duração da unidade de trabalho.

### **Avaliação das aprendizagens.**

O processo de avaliação determinado para a unidade de trabalho foi definido de acordo as práticas avaliativas estabelecidas para a disciplina e tendo em consideração os critérios gerais de avaliação da escola (competências transversais, pessoais e sociais) e aos critérios específicos da disciplina, comuns em todas as especializações do curso de Produção Artística<sup>42</sup>.

Na disciplina de Projeto e Tecnologias a avaliação segue as modalidades formativa e sumativa, através das quais é desenvolvida uma monitorização dos processos de aprendizagem.

Considerando o carácter essencialmente individualizado do ensino praticado, o *feedback* é utilizado como o principal instrumento de avaliação. A aplicação regular e individualizada deste instrumento tem como objetivo a promoção de um processo permanente de consciencialização sobre os resultados obtidos, garantindo a reflexão e autoavaliação da prestação individual, assim como o desenvolvimento de uma maior consciência crítica sobre a qualidade e valor artístico e funcional dos trabalhos realizados pelos alunos.

Deste modo, a utilização do *feedback* está diretamente relacionada com o processo de ensino desenvolvido na disciplina, contribuindo para a gestão dos

---

<sup>42</sup> Consultar Anexo IX - Critérios de avaliação gerais e do Curso de Produção Artística – EAAA.

comportamentos, do envolvimento e da motivação dos alunos, fundamentais para a obtenção de resultados positivos da aprendizagem.

No final de cada período é realizada a avaliação sumativa, apoiada na observação direta e nos registos efectuados em grelhas de observação e avaliação. As classificações finais são o resultado de uma ponderação feita pelos professores da disciplina, segundo uma perspetiva normativa que tem como ponto de partida a média resultante das classificações atribuídas pelas duas componentes da disciplina: projeto e tecnologias.

Atendendo às práticas estabelecidas optou-se por utilizar como principal instrumento de avaliação na unidade de trabalho, o *feedback*, reforçando o carácter formativo e garantindo a monitorização sobre a prestação individual dos alunos e a consequente aquisição de competências e conhecimentos.

A avaliação das aprendizagens foi realizada através da observação direta do processo individual dos alunos, segundo uma abordagem qualitativa. A participação, os níveis de empenho e o envolvimento na realização das atividades, foram considerados critérios, que em conjunto com os resultados obtidos nos registos realizados ao longo da segunda fase, permitiram compreender até que ponto foram adquiridos os conhecimentos e desenvolvidas as competências previstas.

A avaliação dos registos atendeu à forma como os alunos procuraram resolver graficamente as diferentes problemáticas específicas da representação do espaço cénico, mediante a aplicação dos meios e técnicas determinadas. Através de uma análise aos registos gráficos foi possível compreender como os alunos exploraram as diferentes problemáticas e identificar os aspetos onde relevaram maiores dificuldades. A forma como foram sendo resolvidos os aspetos onde apresentaram maiores dificuldades, foi compreendida a partir da evolução do conjunto de registos desenvolvidos por cada aluno. A diversidade dos meios e das abordagens gráficas foram igualmente considerados, de forma a valorizar o carácter exploratório dos exercícios.

Como forma de orientar a avaliação determinou-se um conjunto de critérios de avaliação<sup>43</sup>, segundo os quais se atribuíram as classificações finais, posteriormente integradas e ponderadas na avaliação sumativa realizada no final do primeiro período.

---

<sup>43</sup> Consultar Anexo VI - Planificação da unidade de trabalho.

## 3.2 Operacionalização

A operacionalização da unidade trabalho ocorreu nas últimas três aulas do primeiro período, tendo sido este o momento considerado mais adequado, pelo facto dos objetivos se enquadrarem na aquisição de competências específicas, finalidade principal de todas as atividades desenvolvidas ao longo do primeiro período.

### 1ª fase – 1ª e 2ª aula – noventa minutos

As primeiras duas aulas foram dedicadas à apresentação dos objetivos da unidade de trabalho e à concretização das atividades definidas para a primeira fase, onde através da análise e do debate sobre as imagens e citações organizadas ao longo da apresentação “Sobre o desenho de espaço cénico”<sup>44</sup>, foram analisados os conceitos centrais da unidade de trabalho. Em seguida foi analisado um conjunto de imagens exemplificativas das diferentes tipologias de espaços cénicos, segundo a categorização *black-box*, *white-cube* e *skyline*. A terceira parte da apresentação centrou-se na análise de imagens exemplificativas, de como as problemáticas específicas da representação do espaço cénico podem ser exploradas através da aplicação dos valores expressivos do desenho, de forma a promover a compreensão sobre os processos gráficos no âmbito da representação expressiva do espaço cénico, e garantindo a compreensão sobre os objetivos a desenvolver na segunda fase da unidade de trabalho.



Figs. 131 e 132: Durante a leccionação da 1ª fase.

Após a conclusão da apresentação foi entregue o enunciado e explicados os objetivos para cada exercício. O primeiro exercício intitulado “Perspetiva e escala – valores lineares”, foi solicitada às alunas a realização de um conjunto de registos

<sup>44</sup> Consultar Anexo VIII - Apresentação digital: “Sobre o desenho de espaço cénico”.

lineares monocromáticos com a morfologia e os elementos cenográficos, através da utilização de um único meio riscador seco, e recorrendo aos níveis de intensidade considerados adequados.

No segundo exercício, “Iluminação de cena – valores lumínicos” foi solicitado às alunas o desenvolvimento das soluções registadas no exercício anterior, através do registo monocromático das variações lumínicas. Os meios riscadores e o enquadramento da imagem foram deixados à consideração das alunas, existindo a possibilidade do seu reenquadramento, caso fosse pretendido destacar aspetos cenográficos e/ou lumínicos particulares.

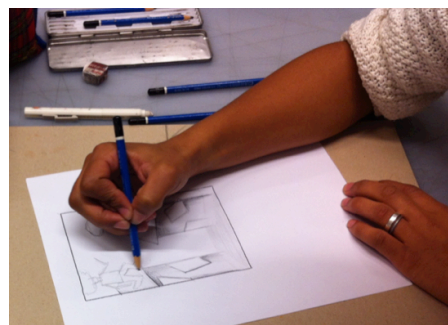
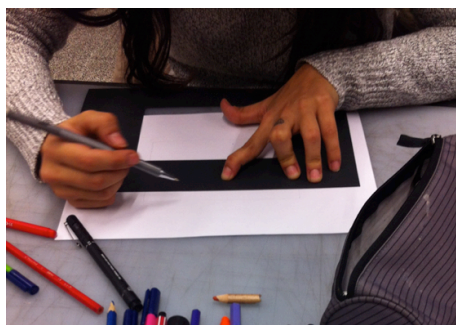
No terceiro exercício, “Ambiência – valores cromáticos”, foi pedido às alunas que através da técnica da colagem, registassem os valores de superfície e cromáticos, necessários a um entendimento dos aspetos gerais e específicos das ambiências pretendidas.

Como forma de uniformizar e controlar a dimensão dos registos, assim como promover o desenvolvimento de competências ao nível dos princípios de enquadramento e composição, foi fornecido um enquadrador em cartolina preta com uma dimensão de dez por quinze centímetros, que serviu de moldura orientadora para o desenvolvimento dos registos.

Embora a maioria das alunas tenha compreendido os objetivos, surgiram algumas questões nomeadamente sobre o número de registos por página. Durante a explicação do enunciado, foi necessário reforçar alguns aspetos sobre a importância e significado do enquadrador, assim como sobre a leitura sequencial dos registos a realizar.

## **2ª fase – 3ª e 4ª aula – noventa minutos**

A terceira e quarta aula foram integralmente dedicadas à resolução do primeiro exercício. As alunas iniciaram o processo com a exploração e procura do enquadramento para o primeiro registo na página, processo que suscitou algumas dúvidas, nomeadamente sobre o equilíbrio da imagem no suporte e sobre a marcação e transposição do limite definido pelo enquadrador. A criação de mancha através da sobreposição de linhas, enquanto condicionante imposta no exercício revelou-se também um desafio para as alunas, que tendencialmente utilizavam materiais aquosos. O domínio sobre a perspetiva linear e a relação com a escala humana dos espaços desenhados, através da representação da figura humana, foram os aspetos que suscitaram mais dúvidas.



Figs. 133 e 134: Durante a leccionação da 3ª aula - resolução do primeiro exercício.

## 2ª fase – 5ª à 8ª aula – cento e oitenta minutos

A resolução do segundo exercício proposto no enunciado foi desenvolvido entre a quinta e a oitava aula. Iniciou-se com uma breve explicação sobre os objetivos e esclarecimentos relativos aos materiais a utilizar para o desenvolvimento dos registos. Como complemento aos conteúdos expostos na aula introdutória, foi disponibilizado para consulta um conjunto de monografias no âmbito da Cenografia, que foi consultado de forma autónoma durante a aula.



Figs. 135 e 136: Durante a leccionação da 3ª e 4ª aula - análise de monografias.

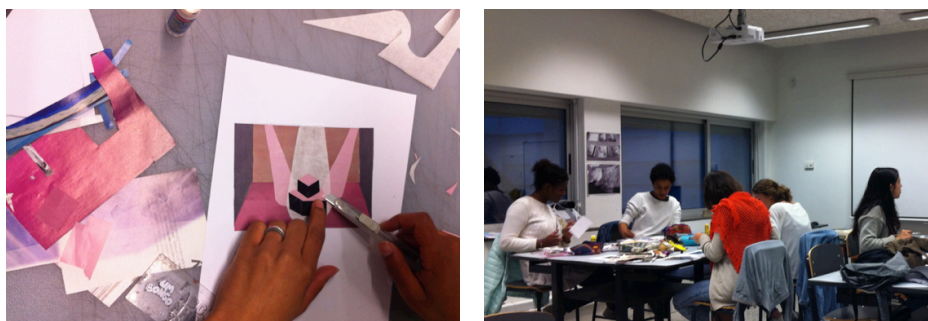
Ao longo do desenvolvimento do exercício, a maioria dos alunos considerou que o desafio proposto apresentava um nível de dificuldade elevado, nomeadamente a representação da iluminação de cena. As dez alunas presentes conseguiram concluir os objetivos previstos.



Figs. 137 e 138: Durante a leccionação da 4ª aula - resolução do segundo exercício.

## 2ª fase – 9ª à 12ª aula – cento e oitenta minutos

Entre a nona e a décima segunda aula as alunas desenvolveram os registos solicitados no terceiro exercício. Durante a aula ocorreram alguns contratemplos que diminuíram o tempo disponibilizado para a realização dos três registos solicitados. Grande parte da turma chegou atrasada, devido a apresentações orais de trabalhos na aula anterior e no início da aula alguns alunos pediram para terminar alguns detalhes de um trabalho da Tecnologia de Figurinos, cuja entrega foi agendada para o mesmo dia, facto que levou a alguma desconcentração. A pressão da entrega do trabalho da Tecnologia de Figurinos, assim como o atraso das alunas, provocou alguma instabilidade e conseqüente dificuldade de concentração durante a primeira metade da aula. Contudo os sete alunos presentes na aula conseguiram concluir dois dos três registos solicitados. No final da aula foi entregue um questionário<sup>45</sup>, que serviu de apoio ao desenvolvimento do processo de análise dos resultados.



Figs. 139 e 140: Durante a leccionação da 10ª aula - resolução do terceiro exercício.

### 3.3 Resultados

Tendo como objetivo compreender e avaliar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na unidade de trabalho, reúnem-se as principais considerações provenientes da análise realizada ao processo de operacionalização e aos resultados obtidos nos registos gráficos realizados pelas alunas<sup>46</sup>, onde foram consideradas as opções estratégicas e metodológicas adoptadas.

As aprendizagens adquiridas ao longo da primeira fase tiveram como base a aplicação das estratégias adoptadas, cumprindo o eixo *leitura - contextualização* proposto por Ana Mae Barbosa na “Proposta Triangular”, onde as aprendizagens

<sup>45</sup> Consultar Anexo X - Questionário de avaliação da unidade de trabalho.

<sup>46</sup> Consultar Anexo XI - Registos realizados pelos alunos na unidade de trabalho.

forma adquiridas a partir da exposição, análise e debate sobre um conjunto de imagens.

No conjunto das imagens reuniram-se registos gráficos e fotografias de cena de obras concebidas por autores de referência, de forma a promover o desenvolvimento de uma maior consciência crítica sobre os contextos conceptuais no âmbito da Cenografia.

Embora a participação e iniciativa no debate sobre cada um dos exemplos apresentados não tenha sido constante por parte das alunas, a maioria revelou um conhecimento pouco consolidado sobre os conceitos centrais, nomeadamente na definição e diferenciação de cenografia e espaço cénico. As citações expostas na apresentação, garantiram o esclarecimento e a clarificação sobre os conceitos centrais, fundamentais ao desenvolvimento das aprendizagens.

De uma forma geral a turma revelou ter conhecimento sobre as diferentes tipologias de espaços cénicos, destacando-se apenas que a organização e a categorização propostas na apresentação contribuíram para a consolidação e consciencialização das diferenças que pautam cada uma das tipologias.

A sensibilização sobre o processo gráfico de representação expressiva do espaço cénico foi feita através da explicação oral dos vários aspetos inerentes a cada uma das problemática específicas, atendendo à resolução gráfica das mesmas, mediante a aplicação dos valores expressivos dos elementos estruturantes do desenho.

Em articulação com a explicação sobre o processo gráfico, procurou-se sensibilizar as alunas para a importância do desenho enquanto ferramenta fundamental na definição do espaço cénico, reforçando o facto deste ser simultaneamente um instrumento de representação e uma resultante expressiva do mesmo.

Deste modo, o processo realizado ao longo da primeira fase garantiu a sensibilização das alunas sobre os conteúdos necessários ao cumprimento dos objetivos previstos para as atividades a desenvolver ao longo da segunda fase. Tal como referiram algumas delas “a sessão expositiva foi útil para saber exatamente o que era necessário...”<sup>47</sup> e através da mesma conseguiram “... perceber claramente o enunciado no que consta à parte prática do exercício, principalmente devido aos exemplos de desenhos dados”<sup>48</sup>.

As atividades desenvolvidas ao longo da segunda fase cumpriram o vértice do triângulo proposto por Ana Mae Barbosa relativo ao *fazer*, onde as

---

<sup>47</sup> Resposta de um aluno à primeira pergunta do questionário. Consultar - Anexo X - Questionário de avaliação da unidade de trabalho.

<sup>48</sup> *Idem*.

aprendizagens se concretizaram através da elaboração dos vários registos gráficos solicitados no enunciado. Os objetivos específicos determinado para cada exercício foram expostos oralmente, garantindo a compreensão e a resolução coerente dos vários exercícios / problemáticas específicas.

No início da resolução de cada exercício foram revistos os objetivos específicos e solicitada a reflexão sobre as respostas dadas no exercício anterior, como forma a promover a autoavaliação e consequentemente garantir a consolidação das aprendizagens e melhoria gradual dos resultados obtidos ao longo do processo.

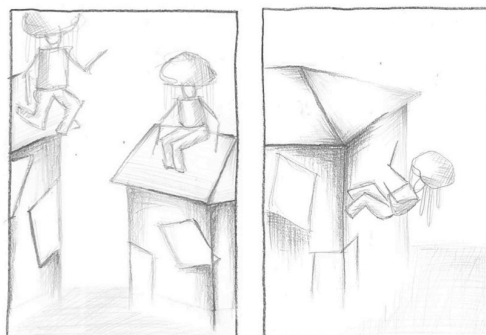
Os registos foram analisados com o objetivo de identificar e compreender como foram resolvidos os diferentes aspetos particulares de cada exercício / problemática. A leitura do conjunto de registos de cada aluna, permitiu compreender se foram consideradas as aprendizagens entre exercícios. A articulação entre os critérios anteriores contribuiu para avaliar a aprendizagem e compreender as competências adquiridas em cada exercício.

Deste modo, e tendo como base o processo descrito anteriormente, reúnem-se as considerações relativas ao processo de ensino-aprendizagem relativos a cada uma das problemáticas exploradas.

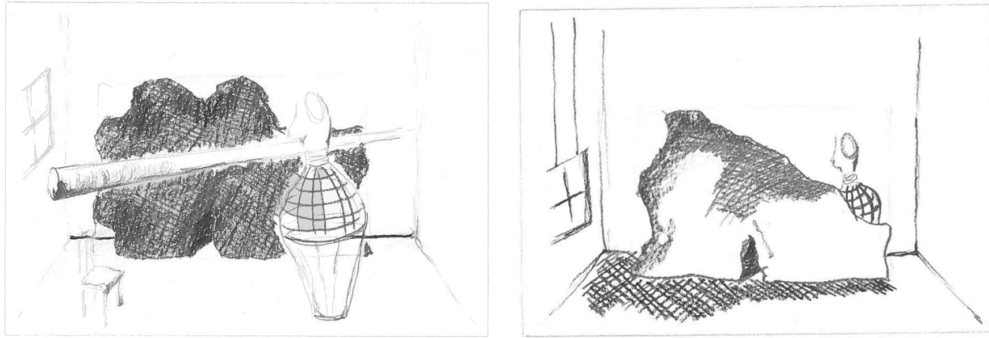
A primeira problemática foi explorada através da elaboração de registos lineares monocromáticos, onde se procurou desenvolver a capacidade de representação do espaço em profundidade, atendendo à escala e à morfologia dos diversos elementos cenográficos.

Em todos os registos apresentados foram utilizados meios riscadores secos tal como exigido no enunciado, tendo as alunas utilizado essencialmente a grafite, os lápis de cor e marcadores de ponta de feltro.

Após a indicação oral da possibilidade de utilizar mancha por sobreposição de traço, alguns alunos optaram por melhorar a leitura da morfologia dos elementos cenográficos e a diferenciação entre figura-fundo.

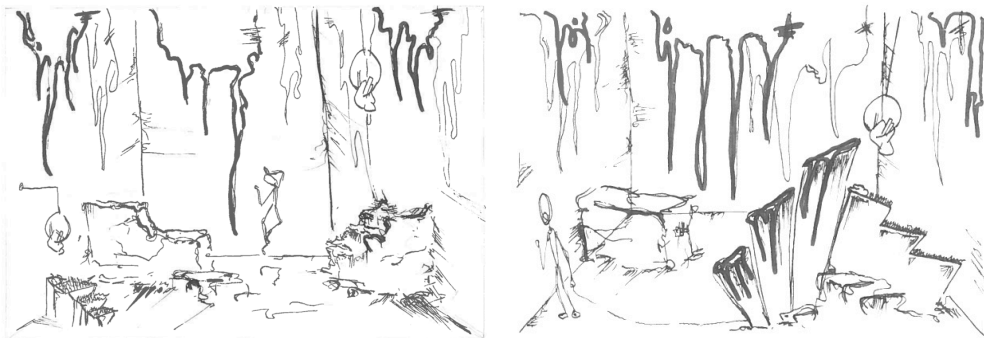


Figs. 141 e 142: Denise Santos, *Registos realizados em resposta ao 1º exercício*, 2015.

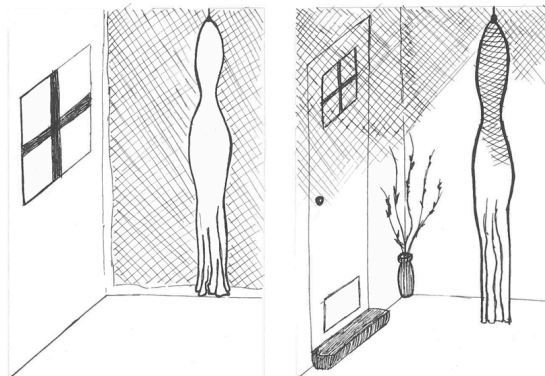


Figs. 143 e 144: Maria José Correia, *Registos realizados em resposta ao 1º exercício*, 2015.

A utilização das variações de espessura do traço como meio para representar a profundidade do espaço, foi tida em consideração por apenas algumas alunas. Contudo a maioria garantiu a representação da profundidade através da perspetiva linear, considerada durante a aula introdutória como o sistema de representação mais adequado ao desenho de espaço cénico, não só pelos antecedentes históricos diretamente relacionados com a origem da cenografia, como pela proximidade que garante entre o registo e o olhar humano. Nos casos em que os alunos optaram por não utilizar a perspetiva linear, optaram por representar a profundidade através de uma projeção ortogonal.



Figs. 145 e 146: Jéssica Vital, *Registos realizados em resposta ao 1º exercício*, 2015.



Figs. 147 e 148: Joana Espada, *Registos realizados em resposta ao 1º exercício*, 2015.

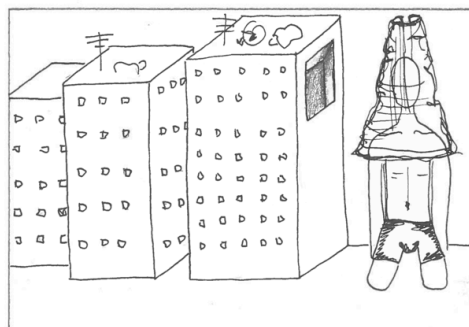
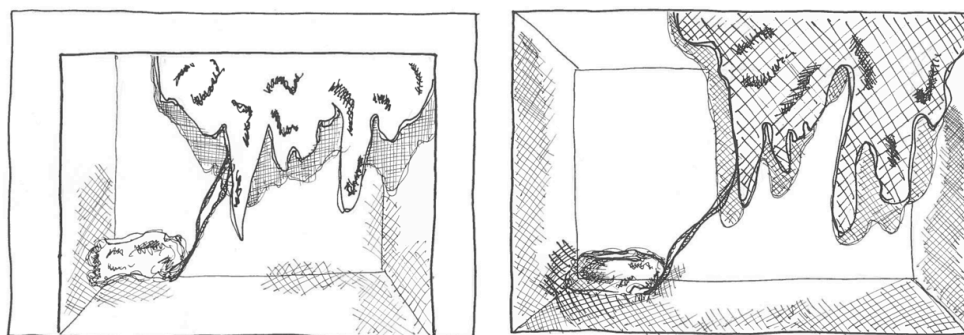


Fig. 149: Luzia Cruz, *Registo realizado em resposta ao 1º exercício*, 2015.

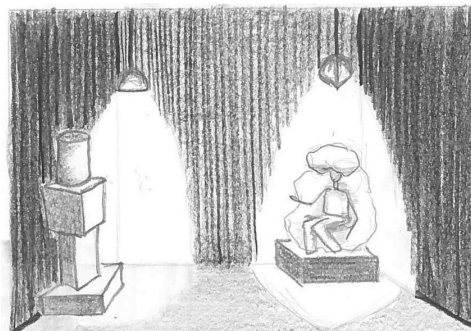
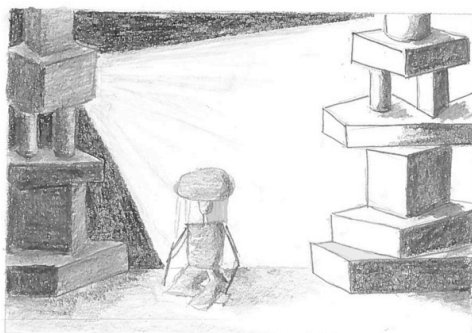
A leitura da escala dos elementos cenográficos e do espaço foi garantida pela quase totalidade das alunas através da representação da figura humana, considerada como um meio para garantir a leitura das proporções e dimensão do espaço e dos elementos envolventes em relação à figura humana. Nos registos onde não foi representada a figura humana a perceção da escala não existe pelo facto de, no contexto cenográfico, o dimensionamento do espaço e dos elementos cenográficos responder também a questões de ordem plástica e dramática, que em muitos casos implicam um afastamento da escala humana.



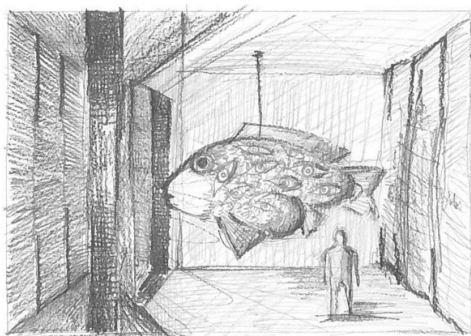
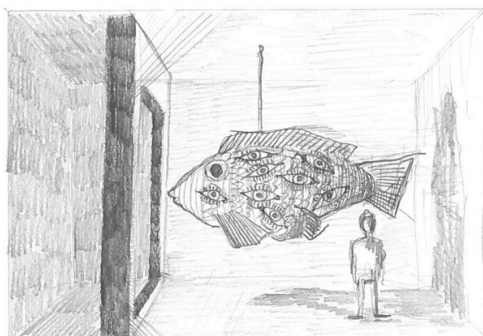
Figs. 150 e 151: Rita Loureiro, *Registos realizados em resposta ao 1º exercício*, 2015.

Ao longo do segundo exercício a representação monocromática dos valores lumínicos foi explorada através dos meios riscadores secos e aquosos escolhidos pelos alunos, tendo a maioria recorrido a grafite, lápis de cor aguareláveis, marcadores de ponta de feltro e tinta da china.

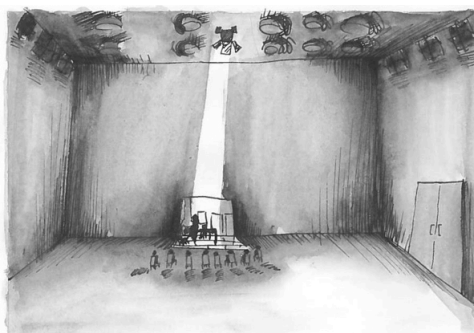
A totalidade das alunas procurou registar a volumetria dos elementos cenográficos através da representação das variações de claro-escuro nas superfícies, atendendo às sombras próprias e projetadas, geradas por fontes de luz artificial.



Figs. 152 e 153: Denise Santos, *Registos realizados em resposta ao 2º exercício*, 2015.



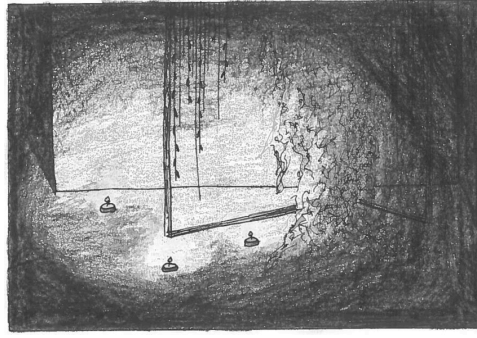
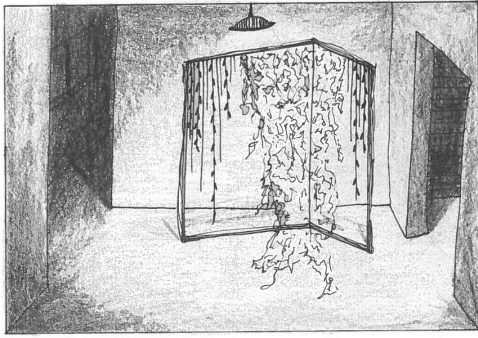
Figs. 154 e 155: Margarida Arroz, *Registos realizados em resposta ao 2º exercício*, 2015.



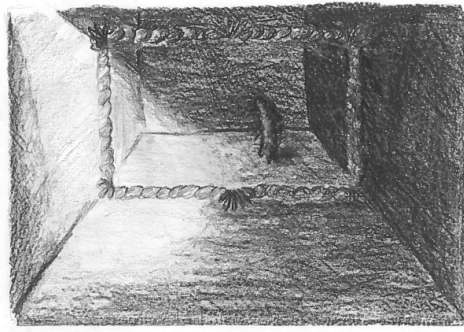
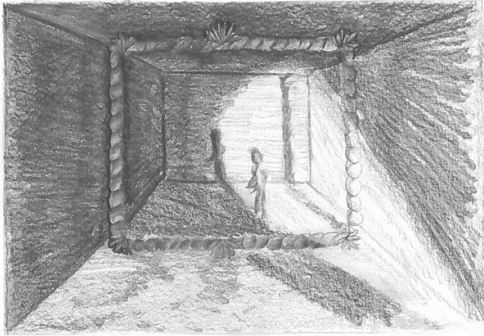
Figs. 156 e 157: Matilde Salsa, *Registo realizado em resposta ao 2º exercício*, 2015.

Na maioria dos casos as alunas optaram por contextualizar as peças em palcos *à italiana*, representando a iluminação de acordo com as características convencionais da iluminação de cena utilizada nesta tipologia de espaço cénico. Deste modo, a implantação, a intensidade e a direção das fontes de luz, estiveram na base da representação, que resultou no registo dos cones de luz incidentes no espaço. A transparência inerente às áreas iluminadas foi considerada por menos de metade das alunas, considerando-se o aspeto da representação onde demonstraram maior dificuldade.

Em alguns casos, as alunas optaram por seguir a sugestão proposta no enunciado, explorando a alteração do enquadramento e destacando aspetos cenográficos e lumínicos particulares.



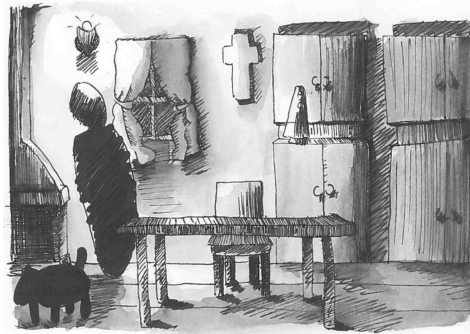
Figs. 158 e 159: Irene Peraltinha, *Registos realizados em resposta ao 2º exercício*, 2015.



Figs. 160 e 161: Laysla Gervásio, *Registos realizados em resposta ao 2º exercício*, 2015.



Figs. 162 e 163: Jéssica Vital, *Registos realizados em resposta ao 2º exercício*, 2015.



Figs. 164 e 165: Matilde Salsa, *Registos realizados em resposta ao 2º exercício*, 2015.

Contudo e de acordo com as respostas obtidas a partir do questionário, a maioria dos alunos considerou que a representação dos valores lumínicos como o elemento estruturante do desenho que mais eficazmente garante a representação e leitura do espaço cénico.

O terceiro exercício teve como objetivo a introdução dos valores cromáticos e de superfície que, em conjugação com a resolução das problemáticas exploradas nos exercícios anteriores, permitem não só a leitura através dos registos de uma ambiência com um carácter cénico, como completam o processo gráfico de representação explorado.

Com o objetivo de controlar a construção visual das imagens através da síntese, optou-se por determinar a colagem como técnica para o desenvolvimento dos registos, facto que se revelou um desafio para a maioria dos alunos atendendo ao seu precário domínio.

Do mesmo modo, e somando ao facto do início da operacionalização do exercício ter decorrido com alguns atrasos, optou-se por reduzir para dois o número de registos solicitados, estratégia que embora tenha garantido a conclusão do exercício pela maioria das alunas não foi suficiente para alguns, que acabaram por não concluir os dois registos solicitados.



Fig. 166: Matilde Salsa, *Registo incompleto realizado em resposta ao 3º exercício*, 2015.



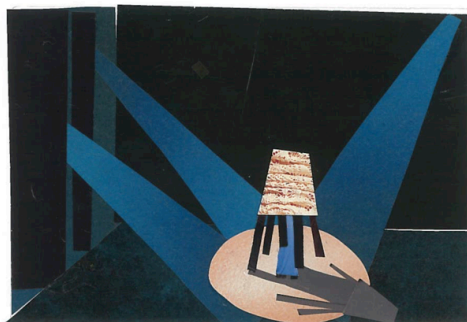
Fig. 167: Maria José Correia, *Registo incompleto realizado em resposta ao 3º exercício*, 2015.

Contudo os valores cromáticos e de superfície foram considerados na quase totalidade dos registos através da conjugação de recortes retirados de revistas e papel vegetal de esquiço, onde a cor foi introduzida de acordo com a conjugação entre os valores de superfícies dos elementos cenográficos e os valores lumínicos / cromáticos provenientes da iluminação de cena.

Os resultados obtidos demonstram em alguns casos uma articulação das aprendizagens adquiridas nos exercícios anteriores com a exploração da problemática em causa, facto que atribuiu aos registos a leitura de ambiências com um carácter cénico.



Figs. 168 e 169: Denise Santos, *Registos realizados em resposta ao 3º exercício*, 2015.



Figs. 170 e 171: Luzia Cruz, *Registos realizados em resposta ao 3º exercício*, 2015.



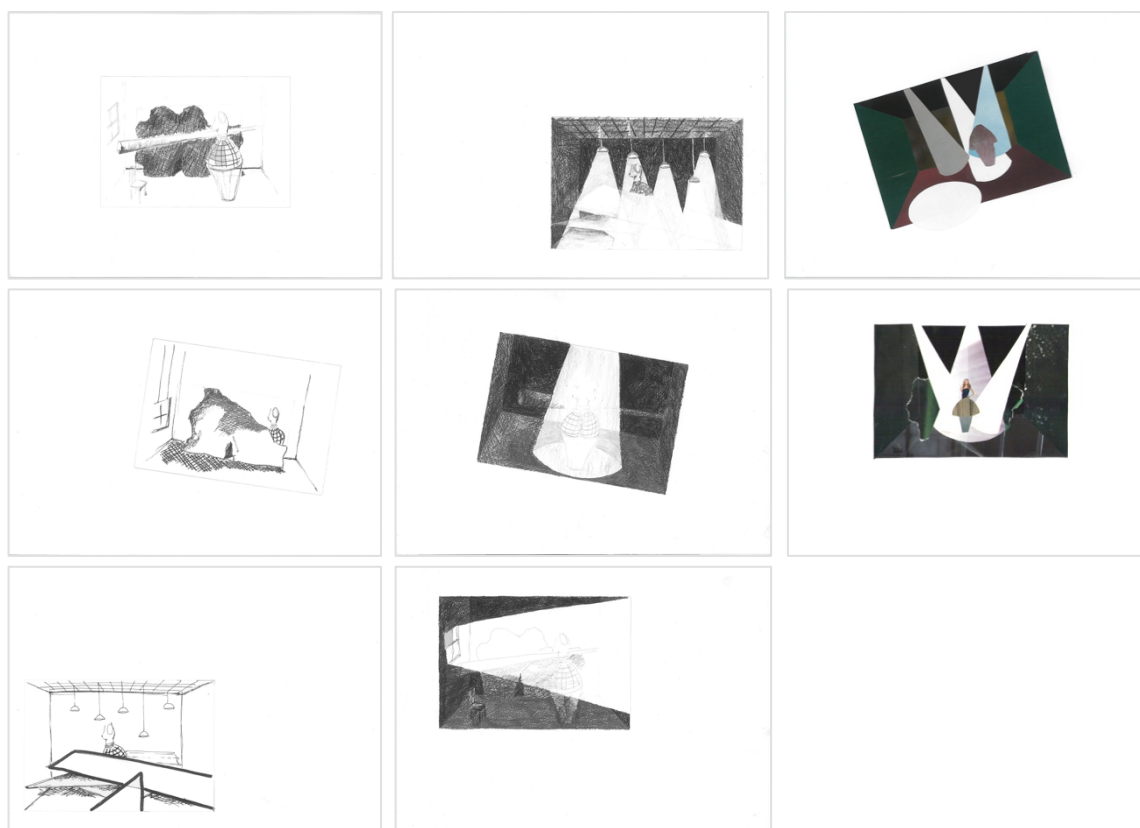
Figs. 172 e 173: Rita Loureiro, *Registos realizados em resposta ao 3º exercício*, 2015.



Fig.174: Maria José Correia, *Registo realizados em resposta ao 3º exercício*, 2015.

Após a conclusão do processo e em resposta ao questionário<sup>49</sup>, algumas alunas reconheceram que a resolução das várias problemáticas garante a representação expressiva e coerente do espaço cénico.

Transversal aos três exercícios a utilização do enquadrador de cartolina fornecido com o enunciado, garantiu o dimensionamento e o limite dos registos na quase totalidade dos registos. A maioria das alunas optou por manter sempre a mesma orientação entre os vários registos de cada exercício tal como exigido no enunciado, e algumas optaram por diversificar o posicionamento dos registos na página, tal como no exemplo seguinte:



Figs. 175 e 182: Maria José Correia, *Registos desenvolvidos no âmbito da unidade de trabalho*, 2015.

Um dos factores que se considera menos positivo no processo de aprendizagem prende-se como o facto da maioria das alunas ter recorrido sempre aos mesmos meios riscadores em cada um dos exercícios, tal como no exemplo anterior. Considera-se que esta opção reduziu as possibilidades de exploração plástica da representação expressiva, e conseqüentemente as competências previstas, tornando-se uma limitação para o desenvolvimento das aprendizagens como para a qualidade global dos resultados obtidos. A escolha pouco diversificada

<sup>49</sup> Consultar - Anexo X - Questionário de avaliação da unidade de trabalho.

dos meios riscadores utilizados revelou que regra geral as alunas tiveram um olhar pouco criativo e ousado perante o processo expressivo de representação. Deste modo e embora os aspetos anteriores pudessem ter sido melhorados através de orientações dadas no decorrer da operacionalização ou através de estratégias e objetivos previamente definidos, considera-se que as aprendizagens foram adquiridas e os objetivos cumpridos positivamente.

De acordo como as respostas obtidas no questionário final, a maioria das alunas considerou a unidade de trabalho como muito útil no contexto de futuros projetos a resolver no domínio do desenho de espaço cénico.

Exemplificativo da aplicação das aprendizagens adquiridas são os registos de contextualização cénica dos figurinos e adereços de corpo criados para a peça “O Sr. Foguete”<sup>50</sup>, desenvolvidos no âmbito da Formação em Contexto de Trabalho, que refletem a preocupação por representar o espaço cénico, atendendo a alguns dos aspetos específicos inerentes às problemáticas estudadas e à exploração expressiva do desenho de espaço através das técnicas trabalhadas na unidade de trabalho, nomeadamente a colagem.



Fig. 183: Jéssica Vital, *Contextualização cénica do figurino “Sr. Foguete”*, 2016.



Fig. 184: Margarida Arroz, *Contextualização cénica do figurino “Pó de Estrela”*, 2016.



Fig. 185: Matilde Salsa, *Contextualização cénica do figurino “Que honra!”*, 2016.



Fig. 186: Luzia Cruz, *Contextualização cénica dos adereços de corpo e cena “Ninfa”*, 2016.

<sup>50</sup> Encenada por Margarida Barata, a partir do obra “The Remarkable Rocket” de Oscar Wilde, para o Teatro de Carnide.

## Considerações finais

Abrir a janela do imaginário

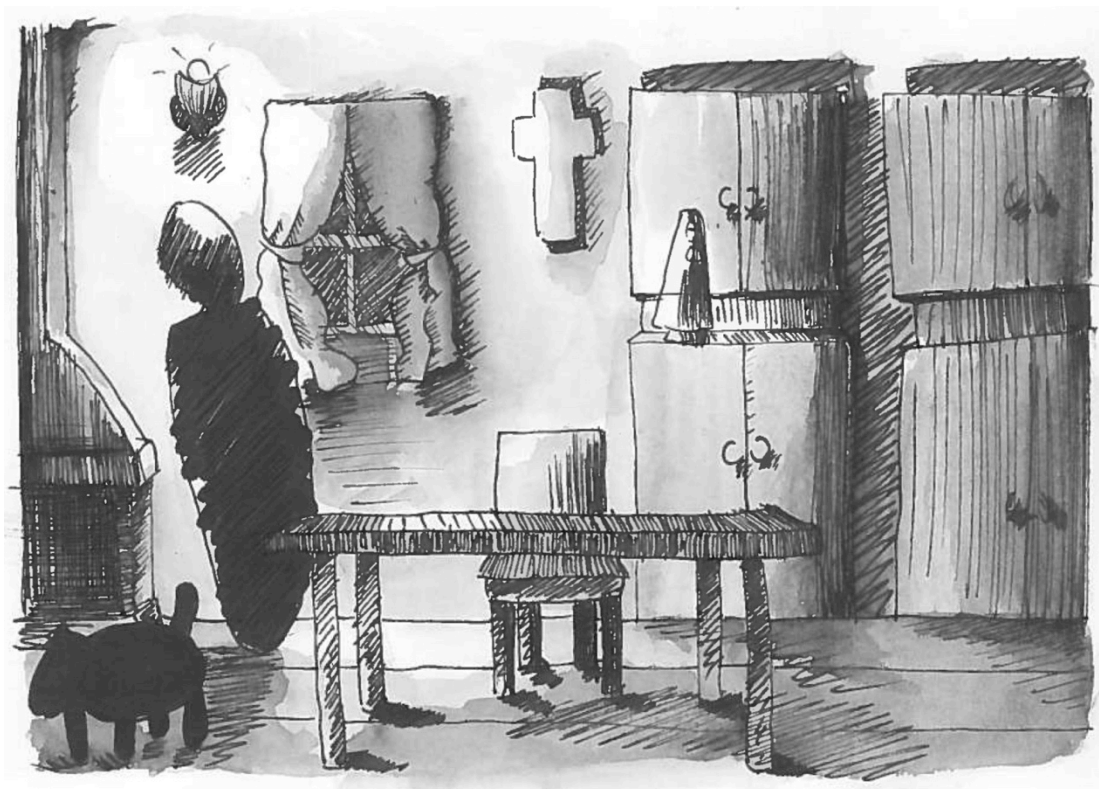


Fig. 187: Matilde Salsa, *Registo realizado no âmbito da unidade de trabalho*, 2015.



O professor deve ... encontrar e formar respostas cuja diferença relativa nasce, desde logo, do contexto em que opera e da população escolar a que se dirige.

(Sousa,1995, p.10)

As características próprias de uma escola exclusivamente dedicada ao ensino artístico especializado, tornam o contexto escolar num factor incontornável para a concretização de qualquer ação educativa. Na intervenção letiva subjacente à realização do presente relatório, o contexto foi considerado no processo de preparação e lecionação da unidade de trabalho e revelou-se um dos factores que mais contribuiu para os resultados positivos obtidos através do processo de ensino-aprendizagem realizado.

A integração da unidade de trabalho no ensino ministrado na escola, foi garantida através da adequação dos objetivos às finalidades da formação ministrada no curso, assentes na promoção de uma cultura visual e sensibilidade estética em articulação com a aquisição de competências técnico-artísticas.

De igual forma, o facto da unidade de trabalho ter sido desenvolvida a partir de uma das sugestões metodológicas proposta no programa da disciplina, em resposta a uma necessidade formativa de uma turma em concreto, não só reforça o importância do contexto no processo realizado, como torna a unidade de trabalho um caso único e particular.

As estratégias de ensino desenvolvidas durante o processo de lecionação foram definidas atendendo à tipologia de ensino praticada da disciplina, onde a regulação individualizada dos processos de aprendizagem é sustentada por uma relação pedagógica professor-aluno, assente na resolução das necessidades formativas individuais e na promoção de uma consciencialização inequívoca sobre os direitos e deveres dos alunos no processo educativo.

Deste modo, as características dos alunos enquanto parte fundamental do contexto e público a quem se destina todo o processo, foram a base para construção da relação pedagógica estabelecida, um dos aspetos que mais contribuiu para a concretização positiva do processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento prévio das características da turma, obtido ao longo do ano letivo anterior<sup>51</sup> foi fundamental na construção da relação pedagógica onde o diálogo, a proximidade e respeito mútuo, contribuíram para o envolvimento e

---

<sup>51</sup> em que o mestrando foi docente da mesma turma no 11º ano.

motivação dos alunos na concretização das atividades propostas na unidade trabalho. Com igual relevância, o comportamento dos alunos pautado pela maturidade e pela valorização das aprendizagens da disciplina, tornou-se igualmente um contributo decisivo.

Deste modo, e atendendo ao contexto anteriormente descrito, considerou-se desnecessária a implementação de estratégias específicas dirigidas à gestão do comportamento. As situações pontuais onde se identificaram problemas ao nível da motivação ou do envolvimento foram na maioria provenientes de dificuldades encontradas nos desafios propostos, tendo sido solucionadas através do *feedback* dado ao alunos no decorrer das aulas.

A tranquilidade que caracterizou o ambiente em sala de aula, assim como a distribuição em grupo do número reduzido de alunos, permitiu a concretização de um processo onde os resultados obtidos durante o desenvolvimento das atividades, foram partilhados e analisado de forma crítica entre todos.

A partilha realizada não só acabou por promover a autoavaliação dos alunos, como contribuiu para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as imagens criadas pelos colegas, sendo esta uma competência que se considera fundamental na contemporaneidade, onde "... estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente..." (Barbosa, 1998, p.17), facto que torna urgente e necessário desenvolver uma educação do olhar.

Ensinar a ler uma imagem é educar o olhar. Aprender a ver, uma necessidade, uma urgência da sociedade contemporânea, onde as imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento.

A compreensão sobre uma imagem "implica ver construtivamente a articulação de seus elementos ... apreciá-la, na sua pluralidade de sentidos, sejam imagens da arte erudita, popular, internacional ou local; sejam produções dos alunos; o meio ambiente natural ou construído; imagens da televisão; informações visuais diversas presentes no cotidiano" (Barbosa, 2007, p.81).

Na escola "o professor não ensina como ler, pois não há uma leitura como a mais correta, há atribuições de sentidos construídas pelo leitor em função das informações e dos seus interesses no momento" (Barbosa, 2007, p. 81).

Na contemporaneidade a imagem é compreendida como um signo que inclui diversos códigos, significados e funções possíveis; para os compreender é necessário atender não só às regras e categorias das abordagens sustentadas em

aspectos formais e perceptivos, mas também aos aspectos sensoriais, expressivos, emocionais, pragmáticos ou construtivos. Para ler uma imagem é necessário atender a uma relação ponderada sobre os aspectos em análise e compreender o contexto e os objetivos através dos quais se desenvolve a leitura.

Educar para essa leitura é assim um imperativo da educação artística, que contribui não só para toda a educação, como para a construção de uma literacia visual, fundamental na contemporaneidade.

Por sua vez e segundo Carneiro “o desenho é um instrumento que nos permite analisar, conceber e comunicar sobre a nossa realidade. O desenho estrutura em si mesmo um percurso de aprendizagem, que nos propicia a realização livre e criativa da nossa vontade sobre o mundo” (Carneiro, 2011, p.37).

O desenho determina-se como um conteúdo do ensino que comporta um papel fundamental no processo de leitura das imagens, sendo um instrumento crucial na educação da visão e fundamental para a aquisição de capacidades de olhar, analisar e selecionar.

Através da experiência realizada na unidade de trabalho, procurou-se promover um processo onde a aquisição de conhecimentos no âmbito do espaço cénico fosse desenvolvida através da exploração do desenho, utilizado como uma ferramenta para a aquisição de competências e para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a criação cenográfica.

Por sua vez, Cenografia e o espaço cénico são desenho, tanto na sua conceção como no seu resultado. Da mão e da mente do cenógrafo resultam as linhas, as manchas as cores e os odores que preenchem a imagem, o envolvimento e as emoção que transportam o espectador para uma viagem que é só dele. O desenho é o caminho, o veículo para criar o imaginário onde essa viagem acontece.

Para compreender e ensinar esse desenho, é fundamental construir um olhar sobre o que é Cenografia na atualidade, como se constrói esse desenho, e como se lêem essas imagens através de um olhar sensível, capaz de valorizar e compreender a diversidade plástica, visual e dramática das infinitas opções, das inúmeras soluções técnicas e tecnologias disponíveis, das inúmeras áreas e contextos onde pode atuar, das múltiplas relações de percepção, envolvimento e emoção entre o público e o acontecimento e dos inúmeros processos e metodologias de criação que pautam a tão indefinida, híbrida e efémera quanto definitiva, Cenografia.

O cenário será sempre a pintura renascentista em perspetiva, mas também é cheiro do líquido que escorre pelo corpo do intérprete, a luz que amolece as

cantarias do prédio ou o vento que preenche a praça e abre suavemente a janela do imaginário do espectador, permitindo-o entrar para o seu próprio mundo de sonhos, através da(o):

... efervescência da imaginação experimentada na mente e nos sentidos.  
Susan Tsu

... alquimia dos elementos sensoriais.  
Rajesh Westerberg

... manifestação física do espaço imaginário.  
Michel Levine

... poética visual do espaço.  
Sofia Pantouvaki

... material tangível dos sonhos.  
Ramon Ivars<sup>52</sup>

que nasce do desenho do espaço cénico, ensiná-lo é como abrir a janela do imaginário do aluno, uma necessidade cada vez mais importante nos dias de hoje, em que os nossos alunos e nós próprios, somos cada vez mais proibidos de inventar, de imaginar e de sonhar...

---

<sup>52</sup> Citações reunidas na obra *O que é Cenografia?* da autoria de Pamela Howard.

## Referências bibliográficas

- Arnheim, R. (2001) *O poder do centro: um estudo da composição nas artes visuais*. Lisboa, Edições 70.
- Arnheim, R. (2005). *Arte & Percepção visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão* (Faria I. T, Trad.) São Paulo: Pioneira Thomoson Learning.
- Azara, P. & Guri, C. (2000). *Arquitectos a escena. Escenografias y montajes de exposition en los anos 90*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Bablet, D. (1996) *Para un método de análisis del espácio teatral*. Revista ADE Teatro, nº 54-55. 170-184.
- Bachelard, G. (1989) *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- Banu G., Freydfont M., & Carneiro J. (2013) *Castanheira Cenografia*. Lisboa: Caleidoscópio.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Barbosa, A. M. (2007). *A imagem no ensino da Arte: anos 80 novos tempos*. São Paulo: Presença.
- Barbosa, A. M. (org.) (1996) *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez
- Barreira, J. P. P. (2013). *António Arroio e o ensino das Artes Decorativas*. (Dissertação de Mestrado em Educação Artística), Faculdade de Belas-Artes, Universidade Lisboa. Retirado em Dezembro 20, 2014 de <http://hdl.handle.net/10451/11977>.
- Brites, J & Serôdio, M (ed.) (2011). *Do outro lado: Portugal, Quadrienal de Praga, espaço design e performance*. (pp. 100) Lisboa: Direcção Geral das Artes.
- Brites, J & Serôdio, M (ed.) (2011). *Do outro lado: Portugal, Quadrienal de Praga, espaço design e performance*. Lisboa: Direcção Geral das Artes.
- Cabezas, L. (2007). Presentación y representación teatral, in Molina, J. (coord.) (2007) *La representación de la representación: danza teatro cine música*. (pp. 139-209) Madrid: Cátedra
- Carneiro, A. (2001), O Desenho, projecto da pessoa, in *Os Desenhos do Desenho, na Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*, Edição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Castanheira, J. M. (2014) *Desenhar Nuvens, Manual de sobrevivência de um cenógrafo*. Portugal: Caleidoscópio.
- Collins, J & Nisbet A. (org.) (2010). *Theatre and Performance Design: a Reader in Scenography*. Oxford: Routledge.
- Davis. T. (2001). *Escenógrafos*. Barcelona: Roto Vision S.A.
- Dondis, D (2000). *A Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo, Martins Fontes.

- Efland, A. (1979). *Conceptions of Teaching in Art Education*. In *Art Education*, 32(4), 21-32.
- Efland, A. (1995). Change in the Conceptions of Art Teaching. In R. W. Neperud (Ed.), *Context content and community in art education: beyond post modernism* (pp. 25-40). New York: Teachers College Press.
- Franqueira S. (2009). *O que reside entre as artes é teatro: contaminações entre o lugar da cenografia e as artes plásticas*. (Dissertação de mestrado em estudos de teatro) Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa. Retirado em Dezembro 20, 2014 de <http://hdl.handle.net/10451/2056>
- Gamito, M. (coord.) (2004). *Programa de Projecto – 10ºano*. Ministério da Educação, Ensino Artístico Especializado Artes Visuais e Audiovisuais. Ministério da Educação.
- Gamito, M. (coord.) (2005). *Programa de Projecto e Tecnologias - Curso de Produção Artística - 11º ano*. Ministério da Educação, Ensino Artístico Especializado Artes Visuais e Audiovisuais. Ministério da Educação.
- Gamito, M., Cordeiro, M., & Barros, J. C. (2007). *Programa de Projecto e Tecnologias - Curso de Produção Artística - Especialização em Realização Plástica do Espectáculo - 12º ano*. Ministério da Educação, Ensino Artístico Especializado Artes Visuais e Audiovisuais. Ministério da Educação.
- Goldberg, R. (2007). *A Arte da performance: do futurismo ao presente*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Howard, P. (2015). *O que é Cenografia?* (2ªed.) (C. Szlak, Trad.) São Paulo: Edições SESC. (Obra originalmente publicada em 2009).
- Jones, R. E. (2004). *The dramatic imagination: Reflections and Speculations on the Art of the Theatre* (2ªed.) New York: Routledge.
- Lanceiro, S. I. M. (2013). *“In.Sentar a Criatividade” - um estudo sobre aplicação do modelo de resolução criativa de problemas no ensino artístico*. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada), Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa. Retirado em Dezembro 20, 2014 de <http://hdl.handle.net/10451/10226>.
- Lista G. (1997). *La Scène Modern – Encyclopédie Mondial des art du spectacle dans la seconde moitié du XX siècle*. Paris: Editions Carré.
- Luna, A. (2001). *Alejandro Luna, escenografía*. Ediciones El Milagro
- Malva, F. (2011). Do Outro Lado dos fazedores de espaço. In Brites, J & Serôdio, M (ed.) (2011). *Do outro lado: Portugal, Quadrienal de Praga, espaço design e performance*. (pp. 100) Lisboa: Direcção Geral das Artes.

- Mantovani, A. (1989). *Cenografia*. São Paulo: Editora Ática.
- Massironi, M. (1983). *Ver Pelo Desenho: aspectos técnicos, cognitivos e comunicativos*, Lisboa: Edições 70.
- Mckinney, J & Philip B. (2009). *The Cambridge Introduction to Scenography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavis, P. (1998) *Dictionary of the Theatre: Terms, Concepts, and Analysis*. Toronto: University of Toronto Press.
- Pavis. P. (2003). *Analysing Performance: Theater, Dance, and Film* (William D. Trad.). Michigan: University of Michigan Press.
- Ramos. F (2012). *25 Planos + 2, Teatro da Rainha 1985/2012 Desenhos de José Carlos Faria*. Caldas da Rainha: Teatro da Rainha.
- Ratto, G. (2001). *Antitratado de Cenografia – variações sobre o mesmo tema*. 2ªed. São Paulo: Editora SENAC.
- Ribeiro, J. M. (2007) *Arquiteturas em Palco / Architectures on Stage. Representação oficial portuguesa na Quadrienal de Praga 2007*. Portugal: Almedina.
- Ribeiro, J. M. (2008). *Arquitetura e espaço cénico: um percurso biográfico*. (Dissertação de doutoramento em arquitetura). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Seco, F. N. (2012) *Escenografía / retórica de la imagen teatral*. Sevilha: Editorial Círculo Rojo.
- Serroni, J. C. (2013) *Cenografia brasileira: notas de um cenógrafo*. São Paulo, SENAC.
- Silva, C. P. (2010) *A cultura visual na educação artística*. (Dissertação de mestrado em educação ertística). Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sousa R. (1995) *Didáctica da Educação Visual*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Sousa R. (s.d.). *Desenho (área: artes plásticas) – IV volume*. Coleção de textos pré-universitários - Ministério da Educação Secretaria de Estado de Ensino Superior Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Sousa, A. G. (2007) *A formação dos professores de artes visuais em Portugal*. (Dissertação de mestrado em educação ertística). Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Urssi, N. (2006) *A linguagem cenográfica*. (Dissertação de mestrado em artes cénicas). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.



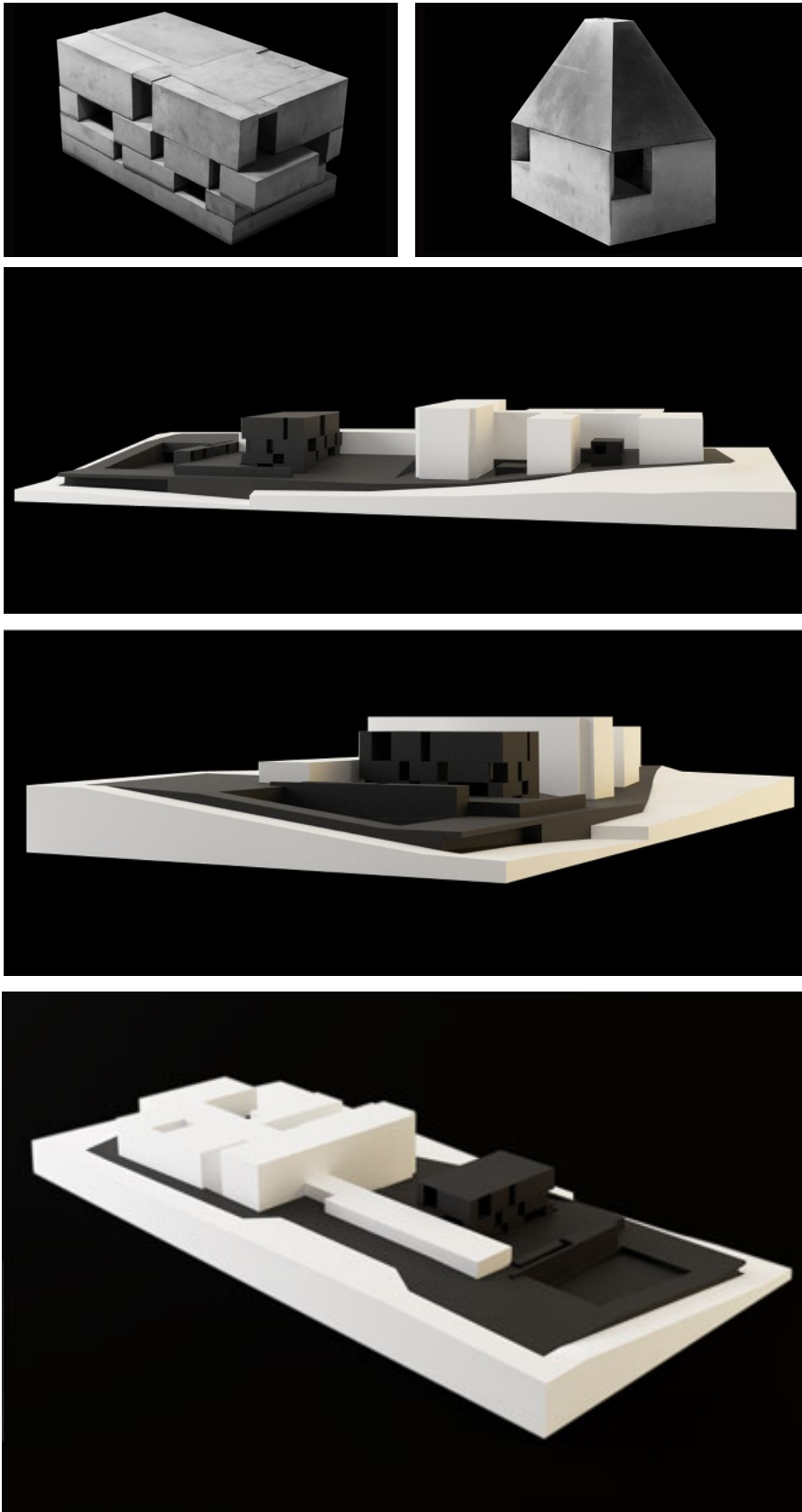
## **Anexos**

- Anexo I Projeto e Reconstrução da nova Escola Artística António Arroio.
- Anexo II Perfis e planos de estudos dos cursos de ensino artístico especializado – EAAA.
- Anexo III Programa de Projeto e Tecnologias – 12º ano (RPE) – Curso de Produção Artística – EAAA.
- Anexo IV Planificação da disciplina de Projeto e Tecnologias 12ºH – 15/16.
- Anexo V Enunciado da Ficha Diagnóstico / Projeto I 12ºH – 15/16.
- Anexo VI Planificação da unidade de trabalho.
- Anexo VII Enunciado da unidade de trabalho.
- Anexo VIII Apresentação digital: “Sobre o desenho de espaço cénico”.
- Anexo IX Critérios de avaliação gerais e do Curso de Produção Artística – EAAA.
- Anexo X Questionário de avaliação da unidade de trabalho.
- Anexo XI Registos realizados pelos alunos na unidade de trabalho.
- Anexo XII Relatório da Professora Cooperante.

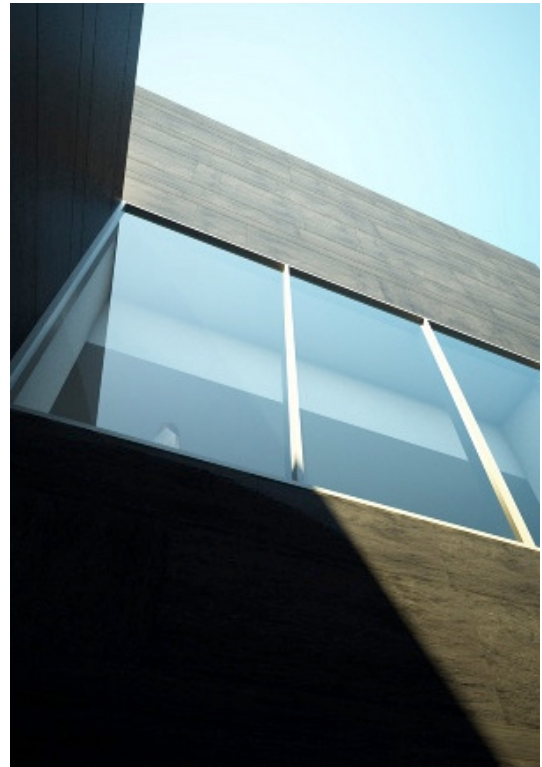


## **Anexo I**

**Projeto e Reconstrução da nova Escola Artística António Arroio.**

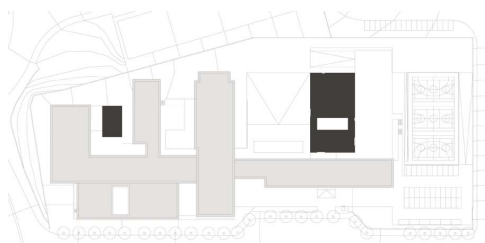


Maquetas do novo edifício da escola, Francisco Aires Mateus Arquitetos, Lda.  
[fonte: <http://www.afaconsult.com/>]



Renderizações do novo edifício da escola, Francisco Aires Mateus Arquitetos, Lda.  
[Fonte: <http://www.afaconsult.com>]

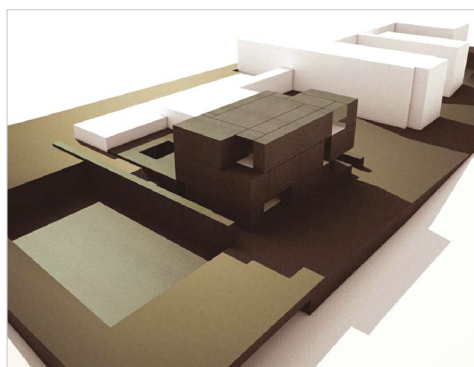
# ANTÓNIO ARROIO



N

LEGENDA: PLANTA DE IMPLANTAÇÃO

■ CONSTRUÇÃO NOVA

**TIPOLOGIA DE ESCOLA: ESCOLA ARTÍSTICA****NOME:** ESCOLA ARTÍSTICA DE ANTÓNIO ARROIO**LOCALIZAÇÃO:** LISBOA**CAPACIDADE PREVISTA:** 52 TURMAS**ARQUITECTURA | COORDENAÇÃO DE PROJECTO:** FRANCISCO AIRES MATEUS**DATA DO PROJECTO:** FASE 2 | 2008-2009**EQUIPAS DE PROJECTO**

FUNDAÇÕES | ESTRUTURAS: AFA CONSULT | Eng.ª Maria Elisa Parente

ÁGUAS | ESGOTOS | INCÊNDIOS: AFA CONSULT | Eng.ª Maria Elisa Parente

GÁS: AFA CONSULT | Eng.ª Marta Peteleiro

INSTALAÇÕES ELÉTRICAS: RAUL SERAFIM ASSOCIADOS (DIL 040)

SEGURANÇA INTEGRADA: RAUL SERAFIM ASSOCIADOS (DIL 040)

AVAC: RAUL SERAFIM ASSOCIADOS (DIL 040)

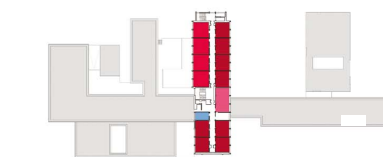
CERTIFICAÇÃO ENERGÉTICA: RAUL SERAFIM ASSOCIADOS (DIL 040)

ACÚSTICA: AFA CONSULT

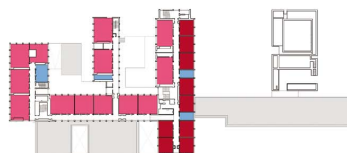
RESÍDUOS SÓLIDOS: AFA CONSULT | Eng.ª Marta Peteleiro

PLANO SEGURANÇA E SAÚDE: AFA CONSULT

PAISAGISMO: Arq.º LUÍS ALÇADA BATISTA



PISO 3



PISO 2



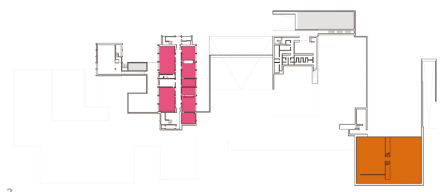
PISO 1



PISO 0



PISO -1



PISO -2

LEGENDA: PISO -2 | PISO -1 | PISO 0 | PISO 1 | PISO 2 | PISO 3

■ SALA DE AULAS	■ ÁREA DESPORTIVA	■ ÁREA DE DOCENTES ÁREA ADMINISTRATIVA
■ CIÊNCIA E TECNOLOGIAS	■ ÁREA SOCIAL   RESTAURAÇÃO	■ CENTRO NOVAS OPORTUNIDADES
■ ARTES	■ BIBLIOTECA   POLIVALENTE	
■ OFICINAS		



Processo de consolidação da fachada com painel de azulejos da autoria de Querubim Lapa.



Processo de demolição e consolidação estrutural do edifício.



Entrada, estacionamento e pátio posterior durante o processo de construção.

[fonte: <http://www.afaconsult.com>]



Escola Artística António Arroio – vista da rotunda das Olaias – antes e depois.

[fonte: arquivo fotográfico da escola]



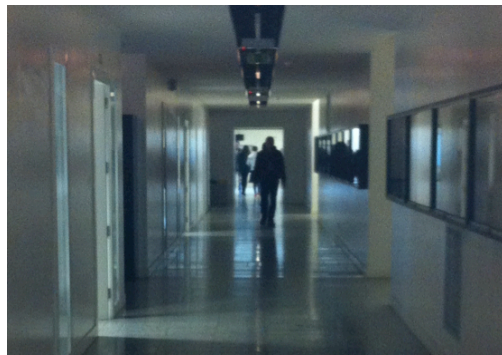
Corredor do piso 0 – antes e depois.

[fonte: arquivo fotográfico da escola e fonte própria]



Corredor do piso -1 – antes e depois.

[fonte: arquivo fotográfico da escola e <http://www.afaconsult.com>]



Aspeto dos corredores – antes e depois.

[fonte: arquivo fotográfico da escola e fonte própria]

**Anexo II**  
**Perfis e planos de estudos dos cursos**  
**de ensino artístico especializado – EAAA.**

### **CURSO DE COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL**

Visa promover uma cultura visual e uma sensibilidade estética e desenvolver capacidades de comunicação e expressão criativa, dotando o aluno de competências técnico-artísticas no âmbito da leitura, manipulação e produção de imagens e sons, através dos dispositivos da tecnologia audiovisual. Este curso habilita o aluno com um conjunto de saberes nos domínios da captação, registo, tratamento e difusão das imagens, estruturados ao longo de três fases: pré-produção, produção e pós-produção áudio e vídeo, conducentes à produção e realização audiovisuais, permitindo aprofundar saberes específicos do cinema, da fotografia, dos multimédia, do som e do vídeo.

### **CURSO DE DESIGN DE COMUNICAÇÃO**

Visa promover uma cultura visual e uma sensibilidade estética e desenvolver capacidades de comunicação e expressão criativa, dotando o aluno de competências técnico-artísticas no âmbito da conceção e maquetização de objetos gráficos bidimensionais e tridimensionais, através de meios eletrónicos e manuais, a que se associam a conceção, o tratamento e a difusão da informação em suportes digitais. Este curso habilita o aluno com um conjunto de saberes nos domínios do grafismo editorial, da ilustração, da fotografia, do infografismo e da produção e realização de produtos publicitários e aplicações multimédia, inerentes ao design gráfico e aos multimédia.

### **CURSO DE DESIGN DE PRODUTO**

Visa promover uma cultura visual e uma sensibilidade estética e desenvolver capacidades de comunicação e expressão criativa, dotando o aluno de competências técnico-artísticas no âmbito da leitura, interpretação e conceção de produtos bidimensionais e tridimensionais, com base no conhecimento de materiais, de processos de execução, de práticas de construção e de montagem de objetos. Este curso habilita o aluno com um conjunto de saberes nos domínios da representação em suporte convencional ou com recurso a tecnologias informáticas, tendo em conta as metodologias de projeto e o conhecimento das características, propriedades e aplicações dos vários materiais inerentes à produção de objetos nos setores do equipamento.

### **CURSO DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA**

Visa promover uma cultura visual e uma sensibilidade estética e desenvolver capacidades de comunicação e expressão criativa, dotando o aluno de competências técnico-artísticas no âmbito da conceção, experimentação e realização de projetos ou objetos artísticos diversificados, com base no conhecimento de materiais, de processos de execução e de práticas de construção bidimensionais e tridimensionais. Este curso permite ao aluno dominar vocabulário base da expressão plástica, tendo em vista o desenvolvimento da atividade criativa nos campos das artes plásticas, da cerâmica, da ourivesaria, do têxtil e da realização plástica do espetáculo, em projetos autónomos ou de construção coletiva.

[Fonte: <http://www.antonioarroio.pt/>]

10º ANO	11º   12º ANO	
	CURSOS	ESPECIALIZAÇÕES
Comum a todos os cursos	Comunicação Audiovisual	Cinema e Vídeo   Fotografia   Multimédia   Som
	Design de Comunicação	Comunicação Gráfica   Multimédia
	Design de Produto	Equipamento
	Produção Artística	Cerâmica   Ourivesaria   Têxteis   R. Plástica do Espectáculo

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL [x90 minutos]		
		10º	11º	12º
Geral	Português	2	2	2
	Língua Estrangeira I ou II	2	2	-
	Filosofia	2	2	-
	Educação Física	1	1	1
Científica	História da Cultura e das Artes	2	2	2
	Imagem e Som [curso Comunicação Audiovisual] Geometria Descritiva A [Restantes cursos]	-	3	3
Técnico-Artística	Desenho A	3	3	3
	Projeto e Tecnologias	4	4	8
Opção [escolher uma]	Física e Química Aplicadas Gestão das Artes Teoria do Design Matemática	-	2	2
		16	21	21

Organização dos cursos: \_10º Ano Comum. \_Todos os alunos desenvolvem experiências em várias áreas na disciplina de Projeto e Tecnologias, de forma a iniciarem a aprendizagem do desenvolvimento de projetos e experimentarem várias tecnologias e materiais. \_11º Ano \_Os alunos escolhem um dos 4 cursos e uma especialização, iniciando aí uma formação mais especializada na disciplina de Projeto e Tecnologias. \_12ºAno \_Os alunos prosseguem a especialização escolhida na disciplina de Projeto e Tecnologias.

As restantes disciplinas são comuns a todos os cursos, exceto: \_Disciplina de Imagem e Som A [obrigatória no curso de Comunicação Audiovisual] \_Geometria Descritiva A [obrigatória nos restantes cursos].

Ingresso no Ensino Superior \_Todos os cursos permitem o prosseguimento de estudos no Ensino Superior [Artes Plásticas, Arquitetura, Design, Cinema, Audiovisual, Multimédia, entre outras]. \_Para conhecer as condições de ingresso para o Ensino Superior consulte o site da Direção-Geral do Ensino Superior: [www.dges.mctes.pt/DGES/pt](http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt)

Via Profissional \_Todos os cursos conferem certificado de Nível 4 para ingresso na vida ativa.

[Fonte: <http://www.antonioarroio.pt/>]



### **Anexo III**

**Programa de Projeto e Tecnologias – 12ºano - Especialização em Realização  
Plástica do Espetáculo – Curso de Produção Artística – EAAA.**

ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO  
ARTES VISUAIS E AUDIOVISUAIS

CURSO DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA

Componente de Formação Técnica-Artística

# PROGRAMA

**Projecto e Tecnologias**  
Especialização em Realização Plástica do Espectáculo

12º ANO

Autores  
Maria João Gamito  
Marta Cordeiro  
José Carlos Barros

2007

## ÍNDICE

	Página
1. <b>Introdução</b> .....	3
2. <b>Apresentação</b> .....	5
2.1. Finalidades .....	5
2.2. Objectivos .....	6
2.3. Visão Geral dos Temas/Conteúdos.....	7
2.4. Sugestões Metodológicas Gerais.....	9
2.5. Competências .....	13
2.6. Recursos .....	16
2.7. Avaliação .....	18
3. <b>Desenvolvimento</b> .....	19
4. <b>Fontes</b> .....	24

## 1. INTRODUÇÃO

Projecto e Tecnologias é uma disciplina trienal que integra o plano de estudos dos cursos que constituem a oferta formativa das escolas públicas de ensino artístico especializado, António Arroio e Soares dos Reis: Comunicação Audiovisual, Design de Comunicação, Design de Produto e Produção Artística.

É uma disciplina essencialmente prática que se cumpre em três etapas – *iniciação* (10º ano), *désvolvimento* (11º ano) e *especialização* (12º ano).

O programa do 10º ano, comum aos quatro cursos, garante de modo transversal a iniciação aos conteúdos básicos de cada um deles.

No 11º ano, o aluno opta por um desses cursos contactando, no caso específico de Produção Artística, com duas das quatro áreas de especialização que o integram – Cerâmica, Ourivesaria, Realização Plástica do Espectáculo e Têxteis. O desenvolvimento a partir do 3º período de uma dessas áreas determinará, no 12º ano, a escolha da especialização.

Neste último ano do triénio, o aluno termina a sua formação numa das seguintes especializações: Produção Artística – Cerâmica, Produção Artística – Ourivesaria, Produção Artística – Realização Plástica do Espectáculo, Produção Artística – Têxteis.

O programa de *Projecto e Tecnologias* do 12º ano, de **Produção Artística na Especialização em Realização Plástica do Espectáculo**, potencia os patrimónios experienciais e operacionais das escolas António Arroio e Soares dos Reis, cruzando-os com as especificidades contextuais, conceptuais, metodológicas e tecnológicas da produção artística contemporânea.

Neste sentido, o programa estrutura-se em torno de três conceitos:

- o património;
- a contemporaneidade;
- a metodologia projectual.

Estes três conceitos informam em permanência os conteúdos das duas vertentes da disciplina – *Projecto e Tecnologias* - num projecto de ensino que, valorizando uma aprendizagem heurística, convoca a própria experiência existencial do aluno como suporte de validação estética (entendendo-se como estética a *concretização da existência*), constituindo-se como um pólo indissociável do seu desenvolvimento cultural, social e pessoal.

Na disciplina de Projecto e Tecnologias do 12º ano, no programa de Produção Artística especializada em Realização Plástica do Espectáculo, pretende-se que o aluno adquira as

competências técnico-artísticas necessárias ao desenvolvimento e concretização de projectos a nível profissional. Deste modo, favorece-se o entendimento dos contextos patrimoniais, conceptuais e tecnológicos das práticas cenográficas contemporâneas, a concepção e concretização de projectos a partir de temas diferenciados e a experimentação diversificada de matérias e materiais com especial incidência nas que, actualmente, servem a construção de objectos na área do espectáculo.

Assim, na vertente de *Projecto*, consideram-se operativamente os mecanismos de projectação atectos à produção artística contemporânea, através da exploração das metodologias específicas necessárias ao desenvolvimento de um projecto e à apresentação de processos e objectos, constituindo-se a vertente das *Tecnologias* como espaço de entendimento da materialidade desses objectos e de especialização nas competências técnicas e tecnológicas necessárias à sua construção.

O programa da disciplina foi planeado para 23 semanas lectivas, o que equivale a 184 unidades lectivas anuais, com uma carga horária semanal de 8 unidades lectivas de 90 minutos (12h). A gestão do programa que se apresenta integra as actividades relacionadas com a avaliação.

A carga horária desta disciplina integra ainda, 10 semanas - equivalentes a 80 unidades lectivas - para a Formação em Contexto de Trabalho.

O curso de Produção Artística especializada em Realização Plástica do Espectáculo prevê o prosseguimento dos estudos e/ou a inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, ao terminar o 12º ano, o aluno obtém um diploma de conclusão do ensino secundário e, cumulativamente, um certificado profissional de nível 3.

No que se refere ao referencial de emprego, no final do curso de Produção Artística – Realização Plástica do Espectáculo, em domínios como o Teatro, o Cinema, a Dança, a Televisão ou a Publicidade, o aluno estará apto a:

- orientar cursos de curta duração, do tipo *workshop*, na área da Realização Plástica do Espectáculo, em autarquias, escolas, associações, grupos culturais, etc.;
- trabalhar como aderecista;
- trabalhar como assistente de Cenografia e Figurinos;
- integrar equipas de trabalho no domínio do levantamento e classificação do espólio das companhias de Teatro e/ou Dança.

## 2. APRESENTAÇÃO

### 2.1. Finalidades

- Assegurar uma formação técnico/artística adequada ao desenvolvimento e concretização de projectos, a nível profissional, na área da Realização Plástica do Espectáculo, nos domínios da Cenografia, Figurinos e Adereços.
- Consolidar a articulação entre os conhecimentos e as competências relativos à Produção Artística e à Realização Plástica do Espectáculo.
- Garantir os saberes e as competências técnico/artísticas específicos da Realização Plástica do Espectáculo contemporânea.
- Promover a articulação entre as dimensões teórica e prática no que se refere aos contextos, materiais (físicos e conceptuais) e objectos produzidos nos domínios da Cenografia, Figurinos e Adereços.
- Desenvolver competências comunicacionais e de interação eficazes, tanto a nível interpessoal como no contexto de um grupo de trabalho.
- Incentivar as atitudes e valores de cidadania que a pesquisa, preservação e recriação dos patrimónios objectuais constituem.
- Promover uma atitude de responsabilidade ambiental relativa à utilização dos recursos materiais da Realização Plástica do Espectáculo.

### 2.2. Objectivos

- Conhecer os contextos patrimoniais, conceptuais e tecnológicos da Realização Plástica do Espectáculo.
- Conhecer obras e autores de referência a nível nacional e internacional, de modo a adquirir uma consciência crítica relativamente aos processos de criação no domínio da Realização Plástica do Espectáculo.
- Observar e analisar objectos produzidos nos domínios da Cenografia, Figurinos e Adereços, nomeadamente os produzidos em ambiente lectivo, com vista à consolidação de uma consciência crítica.
- Aprofundar os conhecimentos no âmbito dos conceitos, processos, matérias e materiais, técnicas e tecnologias, específicos da Realização Plástica do Espectáculo.
- Saber gerir o tempo de execução bem como os materiais e equipamentos utilizados na realização de objectos produzidos nos domínios da Cenografia, Figurinos e Adereços.
- Explorar a relação de interdependência entre o projecto e as tecnologias: de que modo o projecto depende dos materiais e procedimentos seleccionados, e de que modo estes concorrem para a materialização do conceito.
- Explorar plasticamente as condicionantes técnicas e tecnológicas de desvio às intenções do Projecto.
- Desenvolver metodologias de apresentação de objectos produzidos nos domínios da Cenografia, Figurinos e Adereços, com apoio de materiais audiovisuais e/ou informáticos.
- Aplicar terminologia adequada no domínio da Realização Plástica do Espectáculo.
- Planear, de forma autónoma, processos de trabalho que utilizem correctamente os recursos físicos – materiais e equipamentos.
- Problematicar e ensaiar soluções no domínio da Realização Plástica do Espectáculo.

## 2.3. Visão Geral dos Temas / Conteúdos

### Módulo I (1º Período)

<p>1. FUNDAMENTOS DA DISCIPLINA</p> <p>2. NORMAS DE HIGIENE E SEGURANÇA A CUMPRIR NA UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS DA(S) OFICINA(S) E NA MANIPULAÇÃO DE MATERIAS E MATERIAIS</p> <p>3. TEMAS/CONTEÚDOS</p> <p>3.1. Campos de <u>Pesquisa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Figurino</li> <li>• Adereços de Figurino e Adereços de Cenografia</li> <li>• Cenografia e Espaço Cénico</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>PROJECTO</b></p> <p>3.2. <u>Projectação de um Figurino e Adereço de Figurino</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolha de um tema</li> <li>• Desenvolvimento da ideia</li> <li>• Pesquisa dos elementos formais</li> <li>• Esboços e estudos de cor</li> <li>• Representação rigorosa do projecto</li> <li>• Materiais, suportes e meios actuantes</li> <li>• Maquetas de estudo</li> <li>• Relatório crítico do desenvolvimento do projecto</li> </ul> <p>3.3. <u>Espaco Cénico I</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os pontos de vista do espectador</li> <li>• A cena com uma, duas, três e quatro frentes</li> <li>• O equilíbrio formal da cena</li> </ul> <p>3.4. <u>Projectação de uma Cenografia</u> (a partir do tema escolhido no ponto 3.2.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento da ideia</li> <li>• Pesquisa dos elementos formais</li> <li>• Esboços e estudos de cor</li> <li>• Representação rigorosa do projecto</li> <li>• Materiais, suportes e meios actuantes</li> <li>• Maquetas de estudo</li> <li>• Relatório crítico do desenvolvimento do projecto</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>TECNOLOGIAS</b></p> <p>3.2. <u>Construção de um elemento de Figurino e Adereço de Figurino</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os Tecidos</li> <li>• Medições do corpo humano para moldagem</li> <li>• Vocabulário técnico</li> <li>• Construção de um elemento de Figurino</li> <li>• Construção de um Adereço</li> <li>• Modelação, molde e revestimentos</li> </ul>	

### Módulo II (2º Período)

<p>4. UM ESPECTÁCULO DE MARIONETAS</p> <p>4.1. <u>O Texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolha do Texto</li> <li>• Análise dramaturgica do texto</li> </ul> <p>4.2. <u>Projecto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Marionetas</li> <li>• Adereços</li> <li>• Espaço de apresentação</li> <li>• Cenografia</li> <li>• Maqueta</li> <li>• Relatório crítico do desenvolvimento do projecto</li> </ul> <p>4.3. <u>Construção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Marionetas</li> <li>• Adereços e/ou (apropriação de) objectos existentes</li> <li>• Espaço de apresentação</li> <li>• Madeiras</li> <li>• Cenografia</li> <li>• Espaço Cénico II</li> <li>- O(s) percurso(s) do olhar</li> <li>- Centro óptico</li> <li>- O enquadramento do(s) objecto(s) e a composição do espaço</li> </ul>	
---	--

### Módulo III (3º Período)

<p>5. METODOLOGIAS DE APRESENTAÇÃO DO(S) PROCESSO(S)/OBJECTO(S)</p> <p>5.1. <u>Portfólio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suportes, formatos e princípios orientadores</li> </ul> <p>5.2. <u>Panel Síntese</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Campo visual</li> <li>• Composição</li> </ul> <p>5.3. <u>Materiais de apoio a uma apresentação oral</u></p>	
---	--

## 2.4. Sugestões Metodológicas Gerais

No 12º ano do curso de Produção Artística especializada em Realização Plástica do Espectáculo, a disciplina de *Projecto e Tecnologias* aprofunda a articulação entre os conceitos, contextos e práticas operativas da produção artística contemporânea, com os quais os alunos contactaram no 10º ano (comum) e no 11º ano (Curso de Produção Artística) e a Realização Plástica do Espectáculo.

O programa estrutura-se em torno de três conceitos:

- o património, como reserva identitária;
- a contemporaneidade, como domínio privilegiado de debate e experimentação no domínio da Produção Artística – Realização Plástica do Espectáculo;
- a metodologia projectual (concepção, desenvolvimento, concretização e apresentação) como ensaio de novos imaginários, geradores da construção de sociedades emancipadas.

De forma sucinta, essas aprendizagens remetem para:

- a articulação entre os conceitos, contextos e processos (técnicos e tecnológicos) da Realização Plástica do Espectáculo;
- o contacto com obras de artistas e profissionais da área;
- a análise, desconstrução e recriação de objectos bi e tridimensionais, nas áreas dos Figurinos, Adereços e Cenografia;
- as metodologias projectuais da Realização Plástica do Espectáculo, bi e tridimensionais, nas áreas da Cenografia, Figurinos e Adereços;
- os métodos de representação expressiva e rigorosa no domínio dos Figurinos, Adereços e Cenografia;
- a descoberta de metodologias projectuais e construtivas não convencionais;
- a pesquisa de materiais, técnicas e tecnologias, tradicionais e contemporâneas, convencionais e alternativas;
- a criação e produção de objectos com criatividade e autonomia;
- as metodologias de apresentação de objectos nas áreas dos Figurinos, Adereços e Cenografia.

O programa desdobra-se em três módulos, tanto quanto possível, coincidentes com os três períodos escolares. Cada um desses módulos integra os seguintes conteúdos:

### No Módulo I

Em simultâneo, por todos os professores da disciplina:

- são apresentados os fundamentos da disciplina, as normas de higiene e segurança a cumprir na utilização dos espaços e equipamentos da(s) oficina(s) e na manipulação de matérias e materiais, e a planificação da disciplina, previamente definida por todos os professores;
- esclarecem-se questões relativas ao processo de especialização;
- desenvolvem-se conteúdos no domínio da Realização Plástica do Espectáculo, ao nível da revisão histórica e da análise de contextos contemporâneos dos Figurinos, da Cenografia e do Espaço Cénico;
- visitam-se teatros, guarda-roupas e escolas de corte e confeção;
- são realizadas a avaliação formativa e a avaliação sumativa, respectivamente, ao longo e no final do período lectivo. No início do primeiro período, são usados instrumentos de avaliação diagnóstica, uma componente da avaliação formativa.

Na vertente de *Projecto*:

- inicia-se a elaboração do Dossier das Tecnologias;
- desenvolvem-se metodologias específicas do projecto no contexto dos Figurinos e da Cenografia;
- elaboram-se projectos de Figurinos e Cenografia em função de diferentes tipologias de espectáculos;
- elaboram-se estudos rápidos e/ou maquetas de apoio aos conteúdos a desenvolver em *Tecnologias*.

Na vertente de *Tecnologias*:

- procede-se ao levantamento e construção de um arquivo de amostras de tecido;
- elabora-se um glossário de termos técnicos;
- constrói-se um elemento e um adereço de figurino.

## No Módulo II

Em simultâneo, por todos os professores da disciplina:

- fornecem-se metodologias de análise dramaturgicamente de um texto;
- projectam-se e constroem-se os vários elementos plásticos essenciais ao desenvolvimento de um projecto no âmbito das marionetas: marionetas, adereços, espaços de apresentação, cenografia.
- desenvolvem-se competências no âmbito da composição do espaço cénico;
- são realizadas a avaliação formativa ao longo do período lectivo e a avaliação sumativa no final do mesmo período.

## No Módulo III

Em simultâneo, por todos os professores da disciplina:

- são realizadas a avaliação formativa, ao longo do período lectivo, e a avaliação sumativa no final do mesmo.

Além das sugestões constantes no quadro de desenvolvimento do programa, propõe-se ainda que o percurso das experiências de aprendizagem do aluno passe pela construção de:

- Um **Arquivo de imagens** onde toda a documentação, recolhida nas fases de pesquisa dos diversos exercícios, deve ser encarada como uma base de dados personalizada e permanentemente actualizada.
- Um **Dossier das Tecnologias** onde o aluno arquiva os materiais resultantes da recolha de informações sobre as aprendizagens feitas, complementado com o relatório técnico de cada uma das peças construídas, e regista gráfica e/ou fotograficamente os resultados das suas experimentações.
- Um **Portfólio** de apresentação dos vários exercícios desenvolvidos.

Propõe-se ainda que os professores organizem:

- Um **Dossier de turma**, que inclua as planificações – a constituição e calendário de rotatividade dos grupos de alunos (2 grupos: A – Projecto e B – Tecnologias, no Módulo I), instrumentos de avaliação diagnóstica, auto-avaliação, etc., os critérios de avaliação e outros materiais considerados necessários.

- Um **Painel de consulta**, na sala de Projecto, onde sejam afixadas informações para consulta do aluno como, por exemplo, a calendarização da rotatividade dos grupos, convites, cartazes e/ou notícias de exposições relevantes, conferências, colóquios e outras actividades.

## 2.5. Competências

### 2.5.1. Técnico/Artísticas

As **competências Técnico/Artísticas** a atingir no final de cada módulo incidem sobre três domínios fundamentais – **Conceptual, Metodológico e Operativo**.

No termo do **Módulo I**, o aluno deve ser capaz de:

- comunicar no domínio da Representação Plástica do Espectáculo;
- identificar, nomear e aplicar conceitos, representações e procedimentos básicos da Cenografia, Figurinos e Adereços no domínio da Produção Artística;
- caracterizar contextos históricos e contemporâneos da Cenografia e Figurinos;
- elaborar projectos de acordo com tipologias de espectáculos diferenciados;
- utilizar normas de representação rigorosa da Cenografia e Figurinos;
- relacionar as metodologias projectuais com as práticas oficiais (e vice-versa);
- explorar as qualidades expressivas de matérias e materiais de Figurinos e Adereços;
- utilizar materiais e equipamentos correctamente;
- aplicar técnicas e processos construtivos em experiências de pequeno formato de expressão bidimensional e tridimensional;
- cortar e confeccionar Figurinos;
- construir adereços recorrendo à modelação e obtenção de moldes;
- aplicar normas de higiene e segurança na utilização dos espaços e equipamentos da(s) oficina(s) e na manipulação de matérias e materiais.

No termo do **Módulo II**, o aluno deve ser capaz de:

- desenvolver conceitos, representações e procedimentos técnicos e tecnológicos;
- analisar dramaturgicamente um texto;
- utilizar as metodologias projectuais;
- construir maquetas de pequeno formato;

- construir plasticamente um espectáculo a partir da realização de Marionetas, Adereços, Cenografia e dispositivos de apresentação;
- realizar mecanismos simples de transmissão de movimento;
- construir estruturas de madeira;
- organizar o espaço cenográfico a partir da exploração das suas qualidades semânticas e formais;
- seleccionar e reinventar matérias, técnicas e tecnologias de acordo com o projecto;
- aplicar normas e regras de higiene e segurança na utilização dos espaços e equipamentos da(s) oficina(s) e na manipulação de matérias e materiais.

No termo do **Módulo III**, o aluno deve ser capaz de:

- construir material audiovisual e/ou informático para apresentação do(s) processo(s) e objecto(s);
- encontrar soluções para a exposição dos processo(s)/objecto(s).

Ao nível destas competências, o aluno, no final do 12º ano, deve ser capaz de:

- aplicar metodologias projectuais da Realização Plástica do Espectáculo, bi e tridimensionais, nas áreas da Cenografia, Figurinos e Adereços no domínio da Produção Artística;
- descobrir metodologias projectuais e construtivas não convencionais;
- analisar, desconstruir e recriar objectos bi e tridimensionais, nas áreas da Cenografia, Figurinos e Adereços no domínio da Produção Artística;
- aplicar materiais e processos construtivos necessários à construção desses objectos;
- pesquisar materiais, técnicas e tecnologias, tradicionais e contemporâneas, convencionais e alternativas;
- manusear correctamente equipamentos, ferramentas e materiais e conhecer a sua terminologia específica;
- aplicar normas de higiene e segurança no âmbito do trabalho oficial;
- criar e produzir objectos com criatividade e autonomia;
- apresentar/expor os seus projectos, processos e produtos, através de meios visuais, audiovisuais e informáticos.

### 2.5.2. Relacionais/Organizacionais

O curso de Produção Artística especialização em Realização Plástica do Espetáculo fornece ao aluno os instrumentos básicos que lhe permitem adquirir a flexibilidade e capacidade de resposta em diversos contextos profissionais no âmbito do Espetáculo.

Ao terminar o curso, o aluno sabe criar e produzir objectos para espetáculos com autonomia, mas também deve saber integrar-se em equipas de projectos desenvolvidos por artistas, profissionais e grupos culturais que exijam saberes e competências básicas na área da Realização Plástica do Espetáculo, ou novas pesquisas na área dos materiais, das técnicas e das tecnologias.

A necessidade de responder com criatividade a diferentes tipos de contextos profissionais e projectos culturais exige competências relacionais interpessoais e organizacionais, no âmbito das relações profissionais.

A capacidade de identificar e encontrar soluções criativas para problemas pessoais sociais, a responsabilidade social, a empatia, a assertividade e a auto-motivação são componentes fundamentais da inteligência emocional, cuja importância, autores como António Damásio e Daniel Goleman, têm sublinhado nas últimas décadas.

As sociedades contemporâneas sem estas competências, que potenciam as capacidades participativas, geradoras de flexibilidade, criatividade e autonomia no ambiente de trabalho, tornam-se inoperantes e disfuncionais.

Ao nível destas competências, o aluno, no final do 12º ano, deve ser capaz de:

- mobilizar os saberes e competências adequados a diferentes contextos;
- mostrar criatividade organizacional;
- ter atitudes que promovam a melhoria do ambiente de trabalho;
- revelar auto-motivação e auto-organização, promotoras da assiduidade;
- interagir num grupo de trabalho;
- comunicar eficazmente tanto a nível interpessoal como nas estritas relações profissionais;
- demonstrar autonomia e iniciativa;

### 2.6. Recursos

#### 2.6.1. Espaços, Equipamentos e Materiais didácticos

##### Espaços

Embora com áreas e equipamentos diferenciados, os espaços próprios da disciplina de Projecto e Tecnologias, no curso de Produção Artística especialização em Realização Plástica do Espetáculo, devem caracterizar-se pela contiguidade, o que permite a comunicação fluida entre as zonas específicas de Projecto e Tecnologias.

Para o correcto funcionamento da disciplina é necessário:

- um espaço de equipamentos informáticos, localizado junto da sala de Projecto, que serve também as necessidades das Tecnologias, devendo a sua utilização articulada, ser prevista nas planificações;
- um espaço com meios de escurecimento e equipamentos para projecção de materiais audiovisuais e/ou informáticos;
- um espaço de ensaio, vazio e multifuncional, onde possam decorrer experiências diversificadas, que contenha lavatórios e seja ventilado, preferencialmente com exaustores;
- o acesso às oficinas de madeira e cerâmica.

##### Equipamentos

Para o correcto funcionamento da disciplina são necessária(o)s:

##### Equipamentos de Projecto

- estiradores ou mesas de trabalho individuais e respectivas cadeiras/bancos;
- lavatório com água corrente e toalhas de papel;
- armários para guardar pastas de desenho individuais;
- armários amplos para guardar diversos materiais e maquetas;
- vitrinas de exposição, painéis para afixação de informação (que devem ser projectados em função do espaço disponível em cada área);

- mesa de luz;
- suporte *hardware* (três postos de trabalho) com capacidades compatíveis com *software* de tratamento de imagem, incluindo monitores com ecrãs TFT (cristais líquidos) com dimensões mínimas de 19 polegadas e gravador e leitor de DVD;
- prancheta de desenho digital;
- mesa de digitalização de opacos e transparências;
- máquina fotográfica e vídeo digital com gravação directa em DVD;
- projector vídeo;
- impressora *laser* a preto/branco A4, ou, A3;
- impressora *laser* a cor A3;
- *scanner* e impressora;
- um *datashow* e um ecrã de projecção;
- uma máquina fotográfica digital (é aconselhável haver mais);
- um computador portátil.

#### Equipamento(s) das Tecnologias

- ferramentas de utilização quotidiana (martelos, alicates, etc.);
- berbequim, rebarbadora, serra de rodear, torno de ferro;
- bidões de plástico de 100 litros para armazenamento do barro;
- 2 máquinas de costura;
- armários e cacos para acondicionamento de trabalhos, materiais, acessórios, ferramentas e utensílios;
- vitrinas de exposição, painéis para afixação de informação (que devem ser projectados em função do espaço disponível em cada área).

#### **Materiais didácticos**

- Bibliografia e outros materiais de apoio (visuais, audiovisuais e informáticos) actualizados.

## **2.7. Avaliação**

De acordo com a legislação em vigor (Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, e Portaria nº 550-B/2004, de 21 de Maio, com as alterações entretanto aprovadas), a avaliação das aprendizagens e aquisição de conhecimentos e competências Técnico/Artísticas e Relacionais/Organizacionais, integra as seguintes modalidades:

- **Avaliação formativa.** Consiste no conjunto de informações de que os professores e o aluno dispõem, ao longo do ano, para aferir resultados, aspectos mais e menos positivos relativos aos processos/objectos e atitudes, constituindo-se elementos fundamentais de uma avaliação e auto-avaliação qualitativas, contínuas, diagnósticas, formativas e formadoras. A organização faseada do *Portfolio*, com recolha de textos, estudos, registos gráficos e fotográficos; os relatórios elaborados, coincidentes com o final de cada período lectivo; as estratégias que promovem a auto-avaliação; os resultados obtidos nas duas vertentes da disciplina; os comportamentos e atitudes relacionais e organizacionais, são instrumentos desta modalidade de avaliação. Na primeira semana do ano lectivo, a aplicação de instrumentos de **avaliação diagnóstica**, uma componente da avaliação formativa, permite testar as competências adquiridas pelo aluno nos dois níveis anteriores da disciplina. Sugere-se, por exemplo, o preenchimento de uma ficha de análise de um objecto cenográfico, observado num teatro, museu, *atelier* ou outro espaço de exposição e/ou produção. Esta ficha poderá integrar campos relativos à identificação, localização e contextualização do objecto, às suas características materiais, às técnicas que convoca, às funções a que se destina (níveis cognitivos). Poderá ainda conter um espaço destinado ao registo gráfico e/ou fotográfico do objecto (níveis operacionais), e um outro reservado a observações de carácter mais pessoal (nível afectivo).
- **Avaliação sumativa.** Acontece no final de cada período lectivo, tem um carácter globalizante e deve contar com a participação de toda a equipa docente, que atribui, a cada aluno, uma classificação antes da reunião do Conselho de Turma.

### 3. DESENVOLVIMENTO

#### MÓDULO I (1º Período)

TEMAS/CONTEÚDOS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS	CARGA HORÁRIA	
		P	T
<p>1. FUNDAMENTOS DA DISCIPLINA (Inserção no currículo, domínios e competências que integra, e estratégias metodológicas)</p> <p>2. NORMAS DE HIGIENE E SEGURANÇA A CUMPRIR NA UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS DA(S) OFICINA(S) E NA MANIPULAÇÃO DE MATÉRIAS E MATERIAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação formativa/ diagnóstica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização da disciplina</li> <li>• Organização da pasta, dossier e outros materiais de apoio ao trabalho desenvolvido nas duas vertentes da disciplina</li> <li>• Preenchimento da ficha de Avaliação diagnóstica</li> </ul>	2 ul	2 ul
<p>3. TEMAS/CONTEÚDOS</p> <p>3.1. Campos de Pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Figurino</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão histórica e contexto(s) contemporâneo(s)</li> <li>- Figurino e Cenografia</li> </ul> </li> <li>• <b>Adereços de Figurino e Adereços de Cenografia</b></li> </ul> <p>• <b>Cenografia e Espaço Cénico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão histórica e contexto(s) contemporâneo(s) <ul style="list-style-type: none"> <li>o A Cena grega e romana</li> <li>o A Cena medieval</li> <li>o A Cena renascentista (Invenção da perspectiva)</li> <li>o A Cena barroca</li> <li>o A Cena realista e naturalista</li> <li>o A Cena simbolista</li> </ul> </li> <li>o Século XX: os espaços não convencionais</li> <li>o Cenografia e instalação</li> </ul> </p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução aos conceitos e contextos com apoio de material, visual, audiovisual e/ou bibliográfico</li> <li>• Visitas a guarda-roupas e/ou escolas profissionais de Corte e Confeção</li> <li>• Visita ao Teatro da Trindade, em Lisboa, e ao Teatro de S. João, no Porto</li> </ul>	8 ul	
<p>3.2. Projectação de um Figurino e Adereço de Figurino</p> <p>TECNOLOGIAS</p> <p>3.2. Construção de um elemento de Figurino e Adereço de Figurino</p> <p>TECNOLOGIAS</p>	<p>PROJECTO</p> <p>No desenvolvimento do projecto, recomenda-se a utilização de meios digitais de apoio, nomeadamente, máquina fotográfica digital, scanner e programas gráficos de tratamento de imagem.</p> <p>PROJECTO</p> <p>No início de cada aprendizagem, deve ser fornecida aos alunos uma ficha, com informação detalhada sobre a(s) técnica(s) a utilizar, que deve integrar o dossier das Tecnologias, onde o</p>	14 ul	

<p>• <b>Escolha de um tema</b> a partir de tipologias de espectáculo diferenciadas (Teatro, Dança, Televisão, Circo, Cortejo de Rua, Publicidade)</p> <p>• <b>Desenvolvimento da ideia</b> apoiada na recolha de elementos formais, semânticos e técnicos de contextualização</p> <p>• <b>Pesquisa dos elementos formais</b> (interpretação e transformação) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura</li> <li>- Forma</li> <li>- Cor</li> </ul> </p> <p>• <b>Esboços e estudos de cor</b></p> <p>• <b>Representação rigorosa do projecto</b></p> <p>• <b>Materiais, suportes e meios actuaentes</b></p> <p>• <b>Vocabulário técnico</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pinças, pregas, machos, cós, virados, viés, etc.</li> </ul> </p> <p>• <b>Maquetas de estudo</b> do Figurino e Adereço de Figurino</p> <p>• <b>Relatório crítico</b> do desenvolvimento do projecto</p> <p>3.3. Espaço Cénico</p> <p>• <b>Os pontos de vista do espectador</b></p>	<p>O tema, podendo ser comum a toda a turma, deve ser adequado ao desenvolvimento dos dois exercícios de projecto Figurino/Adereço de Figurino e Cenografia.</p> <p>• <b>Os Tecidos</b></p> <p>• Recolha de materiais bibliográficos, visuais e audiovisuais (gráficos de expressão livre, fotográficos, videográficos e/ou informáticos)</p> <p>• Exercícios de pesquisa formal gráfica/plástica, com recurso a materiais e técnicas diversificados</p> <p>• Realização de esboços, com recurso a meios e técnicas de registo diversificados</p> <p>• Exercícios de representação rigorosa dos vários elementos do projecto</p> <p>• <b>Construção de um elemento de Figurino</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moldes básicos</li> <li>- Alinhavos</li> <li>- Prova</li> <li>- Costura</li> <li>- Confeção</li> <li>- Acabamentos</li> </ul> </p> <p>• <b>Estudos de expressão tridimensional</b>, à escala, utilizando materiais diversificados</p> <p>• <b>Elaboração do relatório</b></p> <p>• <b>Pequenas experiências de</b></p>	4 ul	<p>aluno arquiva os materiais resultantes da recolha de informação sobre as aprendizagens feitas, complementado com o relatório técnico dos processos e objectos construídos, e regista o resultado das suas experimentações.</p> <p>• Introdução ao tema com apoio de materiais visuais, audiovisuais e/ou bibliográficos</p> <p>• Levantamento dos vários tipos de materiais (tecidos) existentes no mercado</p> <p>• Elaboração de um arquivo com as amostras recolhidas</p> <p>• Visitas de estudo a guarda-roupas</p> <p>• Realização de exercícios de medição</p> <p>• Construção de um glossário</p> <p>• Desmontagem de uma peça de vestuário e análise dos elementos que a integram</p> <p>• Seleção dos tecidos</p> <p>• Confeção de uma peça simples de vestuário (saiã, top, calças, etc.) a partir de um molde existente</p> <p>2 ul</p> <p>6 ul</p>
---	--	------	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A Cena com uma, duas, três e quatro frentes</b></li> <li>• <b>O equilíbrio formal da Cena</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura do Campo visual</li> <li>- Valores de superfície</li> <li>- Valores cromáticos</li> </ul> </li> <li>3.4. <b>Projectação de uma Cenografia</b> (a partir do tema escolhido no ponto 3.2.)</li> <li>• <b>Desenvolvimento da ideia</b> apoiada na recolha de elementos formais, semânticos e técnicos de contextualização</li> <li>• <b>Pesquisa dos elementos formais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura</li> <li>- Valores de superfície</li> <li>- Valores cromáticos</li> </ul> </li> <li>• <b>Esboços e estudos de cor</b></li> <li>• <b>Representação rigorosa do projecto</b></li> <li>• <b>Materials, suportes e meios actuantes</b></li> <li>• <b>Maquetas de estudo da Cenografia</b></li> <li>• <b>Relatório crítico</b> do desenvolvimento do projecto</li> <li>• <b>Avaliação</b></li> </ul>	<p>simulação de espaços cénicos a partir da reutilização de objectos do quotidiano (por exemplo, caixas de cartão) tendo em consideração a(s) frente(s) da Cena e o equilíbrio formal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolha de materiais bibliográficos, visuais e audiovisuais (gráficos de expressão livre, fotográficos, videográficos e/ou informáticos)</li> <li>• Exercícios de pesquisa formal gráfica/plástica, com recurso a materiais e técnicas diversificados</li> <li>• Representação do projecto, com recurso a registos gráficos diversificados: esboços, desenhos de expressão livre e representação rigorosa</li> <li>• Estudos de expressão tridimensional, à escala, utilizando materiais diversificados</li> <li>• Elaboração do relatório</li> <li>• Análise e avaliação dos resultados mediante:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- o preenchimento de uma ficha de auto-avaliação previamente definida</li> <li>- a elaboração de um pequeno relatório crítico</li> <li>- a exposição e discussão do trabalho, individualmente ou em grupo</li> </ul> </li> </ul>	<p>14 ul</p>	<p>10 ul</p>
---	---	--------------	--------------

**MÓDULO II**  
**(2º Período)**

TEMAS/CONTEÚDOS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS	CARGA HORÁRIA
		P T
<p>4. UM ESPECTÁCULO DE MARIONETAS</p> <p>4.1. O Texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escolha do Texto</b></li> <li>• <b>Análise dramaturgica do texto</b></li> </ul> <p>4.2. Projecto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Marionetas</b></li> <li>• <b>Adereços</b></li> <li>• <b>Espaço de apresentação</b></li> <li>• <b>Cenografia</b></li> <li>• <b>Maqueta</b></li> <li>• <b>Relatório crítico</b> do desenvolvimento do projecto</li> </ul> <p>4.3. Construção</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Marionetas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estruturas</li> <li>- Modelação das formas</li> <li>- Revestimento</li> <li>- Sistemas de manipulação</li> </ul> </li> <li>• <b>Adereços e/ou (apropriação de objectos existentes)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelação</li> <li>- Molde</li> <li>- Revestimento</li> <li>- Acabamentos</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção de um texto para marionetas ou passível de ser representado por marionetas (por exemplo, um excerto do D. Quixote de António José da Silva)</li> <li>• Análise do texto tendo em vista a caracterização de espaços, personagens e objectos</li> <li>• Realização de esboços, com recurso a meios e técnicas de registo diversificados</li> <li>• Exercícios de representação rigorosa dos vários elementos do projecto</li> <li>• Construção de maquetas</li> <li>• Elaboração do relatório</li> <li>• Construção de marionetas, explorando as articulações ao nível do pescoco, braços e pernas, com recurso a madeiras, gesso, barro, espumas, esterovite, látex, papel e cola de carpinteiro, pasta de madeira, betumes, arames, tecidos e tintas.</li> <li>• Construção, em grupo, de (pelo menos) um Adereço. Aconselha-se a utilização de resina de poliéster e fibra de vidro na construção do molde e o enchimento com poluretano expandido</li> <li>• Construção do espaço de apresentação, recorrendo a estruturas de madeira, cartão e tecidos.</li> </ul>	<p>4 ul</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Espaço de apresentação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de madeiras</li> <li>- Equipamentos</li> <li>- Corte</li> <li>- Colagem</li> <li>o Junção de topo</li> <li>o Junção de meia madeira</li> <li>o Junção com espigas cegas</li> </ul> </li> <li>• <b>Cenografia</b> Espaço Cénico II             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os percursos(s) do olhar</li> <li>- Centro óptico</li> <li>- O enquadramento do(s) objecto(s) e a</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e análise de espaços cénicos</li> <li>• Composição da cenografia a partir do espaço e do(s) adereço(s) construídos</li> </ul>	<p>16 ul</p>
		<p>12 ul</p>
		<p>18 ul</p>
		<p>18 ul</p>

composição do espaço	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de cenários a partir de pintura cenográfica</li> </ul>	4 ul
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Avaliação</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise e avaliação dos resultados mediante:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- o preenchimento de uma ficha de auto-avaliação previamente definida</li> <li>- a elaboração de um pequeno relatório crítico</li> <li>- a exposição e discussão do trabalho, individualmente ou em grupo</li> </ul> </li> </ul>	

### MÓDULO III (3º Período)

TEMAS/CONTEÚDOS	SUGESTÕES METODOLÓGICAS	CARGA HORÁRIA
5. METODOLOGIAS DE APRESENTAÇÃO DO(S) PROCESSO(S)/OBJECTO(S)		
5.1. <u>Portfolio</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Suporés, formatos e princípios orientadores</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de um <i>Portfolio</i> de apresentação do trabalho desenvolvido ao longo do ano</li> </ul>	2 ul
5.2. <u>Painel Síntese</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Campo visual</b></li> <li>• <b>Composição</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de um Painel Síntese das experiências desenvolvidas nos Módulos II e III</li> </ul>	2 ul
5.3. <u>Materials de apoio a uma apresentação oral</u> (visuais, audiovisuais e/ou digitais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização e organização do material de apoio (fotografias, vídeo e/ou apresentação com recurso a <i>software</i> de apresentação gráfica) à apresentação oral, que decorrerá durante 20 mn aproximadamente</li> </ul>	2 ul
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Avaliação</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise e avaliação dos resultados mediante:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- o preenchimento de uma ficha de auto-avaliação previamente definida</li> <li>- a apresentação/exposição individual do trabalho</li> </ul> </li> </ul>	2 ul

## 4. FONTES

As Fontes integram uma **Bibliografia geral**, onde se propõe um conjunto de obras de referência no contexto lato da Produção Artística contemporânea, uma **Bibliografia específica** onde, por áreas de especialização, são indicadas obras em quatro domínios fundamentais: Etnografia, História, Autores e Tendências, e Técnicas e os endereços de sítios na *Internet*, considerados de interesse no contexto da disciplina.

À elaboração das Fontes presidiram os seguintes critérios:

1. a referência a obras fundamentais, facilmente acessíveis;
2. a opção, na Bibliografia geral e no âmbito das temáticas que se inscrevem no domínio da Estética e/ou da Teoria da Arte, por obras de carácter antológico que remetem directamente para as introduções aos conteúdos comuns às duas vertentes da disciplina.

### Bibliografia Geral

ALMEIDA, B.; ALVES, A. (coord.) (2005-2006). *Caminhos da Arte Portuguesa do Século XX*. Lisboa: Editorial Caminho.

Colecção sobre arte portuguesa do século XX, que integra 42 volumes. Em cada volume, a obra do artista em questão é analisada no contexto da cultura portuguesa da época, estabelecendo relações com os movimentos artísticos internacionais.

BOUTINET, J. (1996). *Antropologia do Projecto*. Porto Alegre: Instituto Piaget.

Um estudo do conceito de projecto em vários contextos, tanto ao nível individual como no de grupos culturais. O autor estabelece a diferença entre as sociedades tradicionais como sociedades sem projecto, e as sociedades contemporâneas caracterizadas pela ideia de projecto. Partindo da ideia de que o projecto é uma ferramenta para "fazer acontecer", ensaia um estudo acerca da condição humana.

CAGE, J. (1999). *Colour and Meaning: Art, Science and Symbolism*. Berkeley: University of California Press.

Uma obra que analisa a relação indissociável entre o significado das cores e os contextos histórico/culturais em que elas são experimentadas, desde a Idade Média ao século XX. Explora a forma como as teorias da cor influenciaram a produção artística.

CAGE, J. (1993). *Colour and Culture: Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction*. Berkeley: University of California Press.

Análise o conceito de cor do ponto de vista do seu entendimento enquanto fenómeno e enquanto linguagem. Aborda o entendimento da cor nas sociedades ocidentais, desde a Grécia Antiga ao final do século XX, cruzando as teorias da cor com os princípios filosóficos das várias épocas e a utilização da cor nas Artes Visuais.

DAMÁSIO, A. (1994). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Neurologista português de renome internacional, António Damásio tem demonstrado que sem a emoção a razão não funciona. O cientista coloca as seguintes questões: a recordação de uma paisagem, uma sensação de alegria, correspondem a estados cerebrais próprios?

FOSTER, H.; KRAUSS, R.; BOIS, Y. (2004). *Art since 1900: Modernism, Antimodernism, Postmodernism*. New York: Thames & Hudson.

No contexto da Teoria da Arte, são apresentados autores, tendências e movimentos no âmbito dos grandes temas da arte contemporânea, desde os que remetem para as suas estruturas internas (por ex. abstracção versus figuração), como os que se situam no âmbito da discussão das temáticas sociais e culturais. Uma obra de consulta não linear.

GARRAUD, C. (1994). *L'idée de Nature dans l'Art Contemporain*. Paris: Flammarion.

Curtas monografias de artistas que estabelecem novas relações entre a arte e a natureza, como Richard Long, Robert Smithson, Andy Goldsworthy, Walter de Maria ou Joseph Beuys.

GOLDBERG, R. (2001). *Performance Art: from Futurism to the Present*. London: Thames & Hudson.

Apresenta uma resenha histórica das práticas performativas, cruzando a obra de artistas plásticos, coreógrafos e artistas de teatro, desde o Futurismo, Dadaísmo, Surrealismo, Living Art, até à geração dos *Media*.

GOLEMAN, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Conhecido autor de 'Inteligência Emocional', é director da Associação para a Investigação sobre a Inteligência Emocional da Universidade de Rutgers. Goleman estabelece e discute cinco componentes da Inteligência Emocional – auto-conhecimento; auto-regulação; motivação; empatia; competências sociais (gestão das relações interpessoais, etc.).

GONÇALVES, G. (s/data). *Sentir(es)*. Aveiro: Gostar Editora.

Jogo baseado na identificação, compreensão e expressão dos afectos, recomendado pelo Núcleo de Desenvolvimento Psicológico da Criança e do Adolescente.

LINTON, H.; ROST, S. (2000). *Portfolio Design*. New York: W.W. Norton & Company.

Fornece informação sobre a planificação e produção de um *portfolio*, definindo também estratégias adequadas à elaboração de um *portfolio* digital. Apresenta formas de estruturação dos conteúdos e alternativas gráficas a partir de exemplos ilustrados.

MÈREDIEU, F. (2004). *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*. Paris : Larousse.

A criação artística analisada sob a perspectiva dos materiais e das técnicas, tendo em conta binómios fundadores da arte contemporânea – materialidade/ imaterialidade, opacidade/transparência, peso/leveza, formal/informal, etc.

ROSENTHAL, Mark. (2003). *Understanding Installation Art, from Duchamp to Holzer*. London: Prestel.

Contextualização do aparecimento das práticas instalativas enquanto formas de criação de ambientes. Analisa várias obras de artistas, estabelecendo um fio condutor que une o exemplo da Capela Sistina ao Modernismo, até à contemporaneidade, referindo artistas como Robert Smithson ou Jenny Holzer.

WARR, T.; JONES, A. (2003). *The Artist's Body*. London: Phaidon.

Analisa a temática do corpo na produção artística, no Modernismo e na contemporaneidade. Contém exemplos ilustrados da obra de vários artistas que utilizam o corpo enquanto temática e suporte, desde a década de 50 aos anos 90 do século XX.

WONG, W. (1998). *Princípios de Forma e Desenho*. São Paulo: Martins Fontes.

Composto de três partes dedicadas, respectivamente, aos Princípios do Desenho Bidimensional, aos princípios da Forma Bidimensional e aos Princípios do Desenho Tridimensional, o livro apresenta um elevado número de exemplos, recorrendo ao desenho e à imagem fotográfica. Discute, também, a utilização do computador enquanto ferramenta, fornecendo metodologias de adaptação dos princípios enunciados ao desenho digital.

## **Bibliografia Específica**

### **Etnografia**

MCORMICK, J.; PRATASIK, B. (1997). *Os Bonecos de S. Aleixo e a Tradição Europeia do Teatro de Presépio*. «Adágio», nº 18. Évora: Centro Dramático de Évora.

Reflexão em torno da tradição portuguesa do teatro de marionetas dos Bonecos de Santo Aleixo. Apresenta a relação entre os Bonecos de Santo Aleixo e a tradição oitocentista europeia dos teatros de presépio.

PASSOS, A. (1999). *Bonecos de Santo Aleixo. As Marionetas em Portugal nos Séculos XV e XVIII e a sua Influência nos Terres Alentejanos*. Évora: Centro Dramático de Évora.

Contextualização histórica das marionetas em Portugal, desde o século XVI aos Bonecos de Santo Aleixo. Análise dos espetáculos dos Bonecos de Santo Aleixo, desde o repertório, à cenografia, manipulação e iluminação.

RUSSO, J. (1997). *Bienal Internacional de Marionetas de Évora*. «Adágio», nº 18. Évora: Centro Dramático de Évora.

Reflexão em torno da Bienal de Marionetas na cidade de Évora. Apresenta a crítica a diversos espetáculos e faz a resenha das companhias e marionetas apresentadas.

SHAEWEN, D.; MAIZELS, J.; TASCHEM, A. (1999). *Fantasy Worlds*. London: Taschen.

Monografia ilustrada dos mais importantes criadores e construtores do mundo no âmbito dos jardins e parques temáticos. Apresenta também a criação de populares no âmbito da produção de cenografias e decorações em espaços públicos. Foca as questões da arquitectura paisagística e os objectos construídos, nos mais diversos materiais.

### **História**

OLIVEIRA, N.; OXLEY, N.; PETRY, M. (2003). *Installation Art in the New Millennium*. London: Thames & Hudson.

Contextualiza a emergência da instalação e fornece inúmeros exemplos da obra de artistas contemporâneos, bem como uma explicação sumária das mesmas. Integra a análise das obras em temáticas presentes na arte contemporânea.

RACINET, A. (1988). *The Historical Encyclopedia of Costume*. London: Editions Studio.

História ilustrada da moda, das origens à actualidade. Abarca o traje das classes nobres, o traje popular e o étnico. Contém, ainda, um capítulo dedicado ao fardamento militar e respectivo armamento.

SEGEL, H. (1995). *Pinocchio's Progeny. Puppets, Marionettes, Automaton, and Robots in Modernist and Avant-Garde Drama*. London: The Johns Hopkins University Press.

Contextualização e análise do teatro de marionetas no âmbito das práticas modernistas. Apresenta autores e companhias e dirige um enfoque especial para as questões relacionadas com o texto para marionetas.

SOLMER, A. (2003). *Manual de Teatro*. Lisboa: Temas & Debates.

Dicionário de Teatro que aborda a história do Teatro e contém capítulos dedicados à cenografia, figurinos, iluminação, marionetas e fantoches, máscaras e caracterização. Apresenta, ainda, uma reflexão acerca da dramaturgia e análise de texto.

### **Autores e Tendências**

AZAPA, P.; GURI, C.; ROIG, J. (2000). *Arquitectos a Escena*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili. Reflexão em torno da Cenografia enquanto forma de intervenção em aparatos de exposição pública, vitrinas, feiras, stands e fachadas de Arquitectura. Apresenta a obra de autores de referência em termos internacionais.

DAVIS, T. (2002). *Escenógrafos. Artes Escénicas*. Barcelona: Oceano Grupo Editorial S.A.

Reflexão em torno das artes cénicas a partir do trabalho de cenógrafos contemporâneos. Apresenta a obra de doze cenógrafos, dos quais se destacam Ralph Koltai, José Carlos Serroni, Yukio Horio e George Tsy-pin.

ETTEDGUI, P. (1999). *Production Design and Art Direction*. Grans-Près-Celigny: Roto Vision Book.

Apresentação de cenografias, figurinos e adereços dirigidos para o cinema a partir da obra dos mais importantes directores de arte. Abarca o período compreendido entre a obra de Henry Bumstead e os naturalismos de Vertigo até Dan Weil e os futurismos.

NOISETTE, P. (2003). *Couturiers de la Danse*. Paris: Éditions de La Martinière.

Apresenta a obra de vários figurinistas a partir do confronto entre o projecto e o objecto final. Abarca o figurino no período compreendido entre a obra de Coco Chanel e a de Merce Cunningham.

WALLACH, A. (2000). *Ilya Kabakov. The Man Who Never Threw Anything Away*. New York: Harry N. Abrams, Inc..

Apresentação e reflexão em torno da obra de Ilya Kabakov, artista que trabalha no âmbito da instalação e que também se dedica à Cenografia.

### **Técnicas**

HOGGETT, C. (2001). *Stage Crafts*. London: A&C Black.

Desenvolve, do ponto de vista das técnicas e tecnologias, as áreas da Cenografia, Figurinos, Adereços, máquinas de cena, luminotecnia, armamento e caracterização de exemplos gráficos.

JONES, S. (2005). *Fashion Design. O Manual do Estilista*. Amadora: Editorial Gustavo Gill.

Contextualização histórica do Figurino. Contém capítulos dedicados à relação entre moda e mercado, tecidos, cor, técnicas de projectação, desenho de moldes, corte e costura.

KELLER, M. (1999). *Light Fantastic. The Art and Design of Stage Lighting*. New York: Prestel.

Fornece noções sobre iluminação, desde a cor, a óptica, os equipamentos e a sua utilização, sempre a partir da contextualização da iluminação no âmbito da produção de espectáculos.

SKINNER, K. (2003). *Paint Effects Manual. A Step-by-Step Guide to Creating Faux Finishes*. U.K.: Apple Press.

Fornece exemplos de soluções de pintura decorativa e simulação de matérias. Apresenta matérias, técnicas e tecnologias essenciais à pintura cenográfica.

TAYLOR, B. (1989). *Marionette Magic. From Concept to Curtain Call*. U.S.A.: Tab Books.

Desenvolve técnicas de construção de marionetas de fios e sombras. Apresenta soluções de construção de dispositivos de apresentação, adereços, figurinos e efeitos especiais.

### **Sítios na Internet**

<http://www.sagecraft.com/puppetry/>. (acedido em 05.06.2007)

Contém informação acerca de marionetas, desde a construção à manipulação. Estabelece ligação a sítios com listagens de escolas de marionetas, festivais, bibliografia especializada e *ateliers*, entre outros.

<http://www.tarumba.org/A.htm> (acedido em 05.06.2007)

Sítio da companhia de teatro de marionetas *A Tarumba*, organizadora do Festival Internacional de Marionetas e Formas Animadas de Lisboa (FIMFA). Contém informação acerca das várias companhias, nacionais e estrangeiras, que operam na área das formas animadas.

<http://www.cabaret.co.uk/> (acedido em 05.06.2007)

Contém informação acerca do *Cabaret Mechanical*, um museu de esculturas mecânicas.

<http://www.museudotheatro-ipmuseus.pl/link.asp>. (acedido em 05.06.2007)

Sítio do Museu Nacional do Teatro. Contém informação acerca de sítios de interesse: teatros em Portugal, companhias de teatro nacionais e estrangeiras, bibliotecas, história do espectáculo.

<http://www.museudo traje-ipmuseus.pl/> (acedido em 05.06.2007)

Sítio do Museu Nacional do Traje. Contém informação acerca de sítios, nacionais e estrangeiros, relacionados com o traje e a moda.

<http://www.mummenschanz.com/> (acedido em 05.06.2007)

Sítio da companhia de teatro *Mummenschanz*, criadora de uma linguagem teatral não verbal, construída através da apropriação de matérias e objectos quotidianos.

<http://www.theatrequimper.asso.fr/creation-musicale/fiche-bio.php?laArt=3> (acedido em 05.06.2007).

Biografia de Jean-Pierre Larroche, artista plástico de formação, criador de um teatro sem palavras que funde diferentes disciplinas, matérias e tecnologias.

<http://www.win.net/%7Ekudzuhistory.htm> (acedido em 05.06.2007)

Contém informações acerca da História do Teatro, bem como ligação a outros sítios de interesse.



## **Anexo IV**

**Planificação da disciplina de Projeto e Tecnologias 12ºH – 15/16.**

## PROJETO E TECNOLOGIAS 12ºH – 15/16 – Planificação

Projeto – Carla Isidro / Tecnologia de Cenografia – Hugo F. Matos / Tecnologia de Figurinos – Esmeralda Fialho.

### 1º Período - setembro / outubro / novembro / dezembro:

#### Aquisição de competências técnico-artísticas.

##### PROJETO:

- **Ficha Diagnóstico / Projeto I a partir de textos da obra *Short Movies* de Gonçalo M. Tavares:** desenvolvimento dos conteúdos no domínio da Realização Plástica do Espetáculo, nos seguintes campos de Pesquisa: Figurino / Adereço de Figurino e/ou de Corpo / Adereço de Cenografia e/ou de Cena / Espaço Cénico; Desenvolvimento da metodologia projetual.
- **Unidade de trabalho: *O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho:*** desenvolvimento de competências no domínio da representação do espaço cénico através do desenho;

##### TECNOLOGIA DE CENOGRAFIA:

- **Unidade de trabalho: *Espaço cénico e o Adereço: objeto, escala e composição:*** aquisição de competências técnico-artísticas no âmbito da composição de espaço cénico; construção de estruturas em madeira; modelação em espumas rígidas; pintura cenográfica.

##### TECNOLOGIA DE FIGURINOS:

- Aquisição de competências técnico-artísticas no âmbito das fibras têxteis, costura, desenho e corte de moldes, através da elaboração um mostruário têxtil e a realização de um exercício intitulado *O livro do gesto largo*.

##### Calendarização 1º período – aquisição de competências específicas:

- 21 Setembro – Início da resolução da Ficha Diagnóstico / Projeto I;
- 5 Outubro – Início da rotatividade entre Projeto e Tecnologias;
- 14, 15 e 16 Dezembro – operacionalização da unidade de trabalho;
- 17 Dezembro – conclusão, entrega e avaliação dos trabalhos realizados;

##### Mapa de rotatividade Grupos / Turma

	Proj.	T.Cen.	T.Fig.		Proj.	T.Cen.	T.Fig.		Proj.	T.Cen.	T.Fig.
5/10_2ª	G1	G2	G3	26/10_2ª	G1	G2	G3	16/11_2ª	G1	G2	G3
6/10_3ª	G2	G3	G1	27/10_3ª	G2	G3	G1	17/11_3ª	G2	G3	G1
7/10_4ª	G3	G1	G2	28/10_4ª	G3	G1	G2	18/11_4ª	G3	G1	G2
8/10_5ª	G1	G2	G3	29/10_5ª	G1	G2	G3	19/11_5ª	G1	G2	G3
12/10_2ª	G2	G3	G1	2/11_2ª	G2	G3	G1	23/11_2ª	G2	G3	G1
13/10_3ª	G3	G1	G2	3/11_3ª	G3	G1	G2	24/11_3ª	G3	G1	G2
14/10_4ª	G1	G2	G3	4/11_4ª	G1	G2	G3	25/11_4ª	G1	G2	G3
15/10_5ª	G2	G3	G1	5/11_5ª	G2	G3	G1	26/11_5ª	G2	G3	G1
19/10_2ª	G3	G1	G2	9/11_2ª	G3	G1	G2	30/11_2ª	G3	G1	G2
20/10_3ª	G1	G2	G3	10/11_3ª	G1	G2	G3	1/12_3ª	G1	G2	G3
21/10_4ª	G2	G3	G1	11/11_4ª	G2	G3	G1	2/12_4ª	G2	G3	G1
22/10_5ª	G3	G1	G2	12/11_5ª	G3	G1	G2	3/12_5ª	G3	G1	G2

## 2º Período - janeiro / fevereiro / março:

### Realização de Formação em Contexto de Trabalho (FCT).

#### PROJETO:

- Desenvolvimento de metodologias e competências no âmbito do desenvolvimento projetual, através da realização de projetos com soluções de figurinos e adereços de cena para o espetáculo “O Senhor Foguete” a partir da obra *The Remarkable Rocket* de Óscar Wilde, encenado por Margarida Barata, para o Teatro de Carnide;

#### TECNOLOGIAS (CENOGRAFIA + FIGURINOS):

- Concretização oficial dos projetos desenvolvidos no âmbito da Formação em Contexto de Trabalho (FCT);

#### Calendarização 2º período - Formação em Contexto de Trabalho (FCT):

- 5 Janeiro – Lançamento e arranque do projeto - “O Sr. Foguete”;
- 14 Janeiro – Apresentação e aprovação das propostas à encenadora Margarida Barata;
- 18 Janeiro – Início do processo de realização oficial;
- 28 Janeiro – Visita ao Teatro de Carnide;
- 4 e 5 Março – Ensaio geral e Estreia do espetáculo “O Sr. Foguete” – Teatro de Carnide;

## 3º Período - abril / maio / junho:

### Preparação para a Prova de Aptidão Artística (PAA).

#### PROJETO:

- Desenvolvimento de competências comunicacionais de representação, documentação e apresentação dos processos projetuais e de realização relativos aos objetos criados no âmbito da Formação em Realização Plástica do Espetáculo;
- Consolidação e articulação genérica e específica dos conceitos e contextos projetuais e tecnológicos adequados a uma apresentação oral e final com a aplicação da terminologia adequada no âmbito da Realização Plástica do Espetáculo.

#### TECNOLOGIAS (CENOGRAFIA + FIGURINOS):

- Apoio e acompanhamento aos processos de aprendizagem desenvolvidos no âmbito do projeto.

#### Calendarização 3º período – Preparação para a Prova de Aptidão Artística (PAA):

- 12 Maio – Entrega das peças finais;
- 19 Maio – Conclusão do processo de rectificação dos objetos;
- 27 Maio – Entrega de final dos portefólios, apresentações digitais e relatórios das peças a defender na PAA.
- 8 de Julho – Realização da Prova de Aptidão Artística.



## **Anexo V**

**Enunciado da Ficha Diagnóstico / Projeto I 12ºH – 15/16.**

**ESCOLA ARTÍSTICA ANTÓNIO ARROIO**  
Curso de Produção Artística  
**Especialização em Realização Plástica do Espetáculo**  
12º Ano Turma H      2015 / 2016

**Ficha Diagnóstico / Projeto I**

**Tema:** “A Procura” ; “A Oração” ; “A Queda” ; “A Natação” ; “O menino no sítio perigoso” ; “O Táxi” ; “O Importante”. *Textos de “Gonçalo M. Tavares “ do Livro intitulado “ Short Movies “.*

**Conteúdos:** Análise Dramatúrgica do Texto  
Metodologia Projetual  
Figurinos / Adereço de Corpo / Adereço de Cena / Cenários  
Portefólio / Suportes / Formatos  
Objeto / Portefólio

Leia atentamente o texto que lhe foi atribuído.  
Compreenda-o para melhor o visualizar e assim partir ao encontro das coisas, coordenando diferentes olhares, diferentes sensações, diferentes perceções e memórias que informam sobre as escolhas e os caminhos (experiências plásticas e expressiva ) a seguir.

**I**

Pretende-se que se crie um objeto/peça bi ou tridimensional que responda à análise dramatúrgica do texto, numa das seguintes áreas:

. Figurinos / Adereços de Corpo / Adereços de Cena / Cenários.

**II**

Recorrendo a processos de síntese, conceção , representação , concretização , execução (aplicação da Metodologia Projetual), que considere adequados para o efeito, desenvolva o seu trabalho apresentando as seguintes peças:

**Estudos e Esboços e ou Maquetas:**

Os Estudos e Esboços serão avaliados pela qualidade/variedade (criatividade) das ideias alternativas. As Maquetas de estudo servirão para apoiar o entendimento e desenvolvimento formal do trabalho.

**Seleção da Ideia:**

Desenvolvimento da Ideia (com anotações de pormenor e indicações quanto aos materiais, cores e processos de realização que ajudem a comunicar com mais clareza a(s) ideia(s).

Apresentação do **RESULTADO FINAL** do trabalho que desenvolveu, devidamente enquadrado e representado em Espaço Cénico apropriado.

**III**

Os materiais riscadores e ou de pintura são à escolha do aluno, tais como todas as técnicas e materiais ( mistos ) selecionados, para tornar as suas ideias ou soluções finais expressivas.

A mancha cromática e gráfica (Composição / Layout) deve resultar equilibrada, ocupando adequadamente o espaço das páginas .

**IV**

Organize de forma qualitativa, criteriosa, legível e em formato **DESDOBRÁVEL**, todo o material/páginas recolhidas e produzidas, testemunhando o percurso de aprendizagem e de competências adquiridas.

**Critérios de avaliação:**

- 1 – Estudos e Esboços:** Variedade / Qualidade / Criatividade das ideias;
- 2 – Ideia Selecionada:** Desenvolvimento da capacidade de comunicação, através das anotações de pormenor / indicações de materiais / processos de realização;
- 3 – Resultado Final:** Enquadramento / Representação em espaço cénico apropriado;
- 4 – Layout:** Equilíbrio / critério / carácter de testemunho do percurso de aprendizagem;

### (...) O TÁXI

Uma mulher levanta o braço. Está no passeio.

Não tem pressa, mas levanta o braço e acena com a mão. O táxi não para. Está vazio, mas não para. A mulher veste calças elegantes, castanhas. Tem um lenço ao pescoço.

De novo, vemos a sua mão levantada a acenar. Outro táxi que não para.

A mulher está a sorrir. É bonita. Levanta o braço de novo. Estamos sempre a vê-la, a ver o seu entusiasmo sorridente. Mas não, de novo o táxi não para. Também vazio, mas não para.

O plano agora abre-se mais. Vemos a mulher, sim as suas calças elegantes castanhas. E, junto aos seus pés, um corpo inerte; provavelmente morto. (...) p.17.

### (...) A PROCURA

Centenas e centenas de miniaturas de automóveis amontoados em cestos de verga. Vemos duas mãos à procura de algo no meio daquelas miniaturas infantis. São vários cestos, dezenas de cestos cheios de carros em miniatura e várias pessoas estão à procura de alguma coisa no meio desses carrinhos. É evidente, pela rapidez do movimento das mãos, que eles procuram algo que sobressairá daquele amontoado, alguma coisa que terá um volume diferentes – ou um material estranho. Muitas mãos procuram no meio das miniaturas, empurrando os carrinhos para um lado e para o outro, mas até agora nenhuma mão encontrou o que procura. Alguém diz que, ali, no meio das centenas de pequenos automóveis de metal, estão à procura de uma coisa quente. (...) pp. 27-28.

### (...) A NATAÇÃO

Um Homem com uma boina preta está no piscina, vestido, e tenta nadar crawl.

Não se percebe se está a brincar ou se está assustado.

Não se percebe se sabe nadar porque o plano é muito próximo e só vemos os olhos.

O homem de boina preta para e põe-se de pé. A água dá-lhe pelos joelhos. Levanta os braços em sinal de rendição. Mas talvez o seu gesto não tenha sido percebido a tempo. Escuta-se o som de uma bala. O velho de boina basca preta dobra-se de novo e de novo tenta nadar crawl. (...) p.39.

### (...) O IMPORTANTE

Atrás do menino está um incêncio enorme, as chamas muito vermelhas mas também mais escuras, e altas; mesmo com a perspectiva as chamas estão ali, ao fundo, bem mais altas do que o rapaz, que deve ter uns quize anos e já é alto. E o rapaz faz isto: põe-se todo direito, os braços ao longo do corpo, o olhar e o rosto interio, em pose. Quer que alguém lhe tira uma fotografia, e talvez alguém lhe faça a vontade. Mas o incênico está duro e violento e um menino bom deveria ir buscar um balde de água – e não colocar-se em pose para a fotografia, como faz. Mas não sabemos mais nada desta história e o rapaz tem uma camisola azul, sem botões, e vê-se que é uma camisola nova – e isso é mesmo importante. (...) p.49.

### (...) O MENINO NO SÍTIO PERIGOSO

Um, dois meninos, e depois mais três. Um menino tem a camisola do Brasil e uma bola de futebol na mão. Mas estamos muito longe daquela camisola, no outro lado mundo. Um dos meninos equilibra-se com os dois pés em cima de um trave de ferro que sai de um muro desorganizado ou abandonado ou em ruínas. Os cinco meninos estão em cima de um muro e só um é que está em cima de um trave de ferro com menos de três centímetros de diâmetro. Mas quem vai cair não é este, é um outro que até parecia estar com os dois pés bem organizados e num sítio mais seguro e, sim, isso tudo – mas estava com medo.

Todos gritaram e só aquele menino que estava no sítio perigoso, equilibrado apenas com os pés numa trave de ferro com menos de três centímetros de diâmetro, só esse é que não gritou. Mas não foi por mal, é que ele sabia que se gritasse poderia cair dali, e preferiu não gritar a morrer - o que se compreende, ninguém o pode julgar. (...) pp.59-60.

### (...) A ORAÇÃO

Uma fotografia mostra uma menina com os olhos fechados a rezar antes de comer a sua refeição.

Mas enquanto reza, com as mãos juntas, um cão põe o focinho em cima da mesa e come parte da comida da menina que estava no prato. Esta é a foto (mas é impossível ter a certeza): a menina termina de rezar, agradecendo a Deus a refeição e, depois de abrir os olhos, vê que uma parte da comida já lá não está. Vê o focinho do cão a mastigar e percebe o que se passou. Dá uma palmada no cão. A palmada não é bem aceite e o cão vir-se contra a sua pequena dona e morde-lhe na mão direita. A menina grita, tem a mão direita a sangrar, e toda a gente que está a ver a situação pensa (tem a certeza) que, no dia seguinte, a menina já não conseguirá rezar da mesma forma. (...) pp.115-116.

### (...) QUEDA

Um homem está num telhado, de pé, e grita para outro telhado, a tentar também colocar-se de pé. O plano do filme está centrado lá em cima, e os telhados quase parecem ser o solo de duas casas, mas não. São telhados e estão frente a frente, a poucos metros de distância – e no meio há nada, um vazio. Um buraco que é, no fundo, o espaço entre duas casas; e o homem de um lado é a parte forte, e tenta ajudar a parte fraca, o menino, que nem sequer tem coragem par se pôr em pé. O adulto dá indicações ao menino par que ele consiga sair do telhado sem cair, mas o adulto pensa que é mais forte do que é realmente é, ou que é mais imortal, porque, de qualquer maneira, alguma coisa aconteceu, pois escuta-se um grito e, de repente, há dois telhados e só um menino, que continua a tentar equilibrar-se, meio curvado sobre o seu telhado, respeitando as alturas, as vertigens, o peso do corpo e o seu equilíbrio, respeitando, portanto, o seu próprio medo; e, sim, aquele homem que era tão bom que até queria ajudar o menino não respeitou o seu medo, foi um pouquinho arrogante, e o que acontece com os que são um pouquinho arrogantes é que caem de mais de vinte metros e morrem. (...) p. 135-136

## **Anexo VI**

### **Planificação da unidade de trabalho**

***O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho.***



## Escola Artística António Arroio

Curso de Produção Artística - Especialização em Realização Plástica do Espetáculo

Projeto e Tecnologias . 12ºH . 2015/16

### Planificação

#### “O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho”

A planificação da unidade de trabalho teve em consideração as seguintes finalidades, objetivos presentes no programa da disciplina de Projeto e Tecnologia da Especialização em Realização Plástica do Espetáculo do Curso de Produção Artística:

Gamito, M., Cordeiro, M., & Barros, J. C. (2007). *Programa de Projecto e Tecnologias - Curso de Produção Artística - Especialização em Realização Plástica do Espectáculo - 12ºano*. Ministério da Educação, Ensino Artístico Especializado Artes Visuais e Audiovisuais. Ministério da Educação.

---

#### **Finalidades:**

- *Assegurar uma formação técnico/artística adequada ao desenvolvimento e concretização de projetos, a nível profissional, na área da Realização Plástica do Espetáculo, nos domínios da Cenografia, Figurinos e Adereços;*
- *Consolidar a articulação entre os conhecimentos e as competências relativos à Produção Artística e à Realização Plástica do Espetáculo;*
- *Garantir os saberes e as competências técnico/artísticas específicos da Realização Plástica do Espetáculo contemporânea;*
- *Promover a articulação entre as dimensões teórica e prática no que se refere aos contextos, materiais (físicos e conceptuais) e objetos produzidos nos domínios da Cenografia, Figurinos e Adereços;*
- *Desenvolver competências comunicacionais e de interação eficazes, tanto a nível interpessoal como no contexto de um grupo de trabalho;*

---

#### **Objectivos gerais:**

- *Conhecer os contextos patrimoniais, conceptuais e tecnológicos da Realização Plástica do Espetáculo;*
- *Conhecer obras e autores de referência a nível nacional e internacional, de modo a adquirir uma consciência crítica relativamente aos processos de criação no domínio da Realização Plástica do Espetáculo;*
- *Aprofundar os conhecimentos no âmbito dos conceitos, processos, matérias e materiais, técnicas e tecnologias, específicos da Realização Plástica do Espetáculo;*
- *Desenvolver metodologias de apresentação de objetos produzidos nos domínios da Cenografia, Figurinos e Adereços, com apoio de materiais audiovisuais e/ou informáticos;*
- *Aplicar terminologia adequada no domínio da Realização Plástica do Espetáculo;*
- *Problematizar e ensaiar soluções no domínio da Realização Plástica do Espetáculo;*

**Conteúdos:**

- Os conceitos de lugar teatral, espaço cénico e cenografia;
  - As tipologias de espaços cénicos (*palco à italiana*, *black-box*, *white-cube* e *skyline*);
  - As problemáticas específicas da representação do espaço cénico (perspetiva e escala, iluminação de cena, ambiência), e a sua resolução mediante a aplicação dos valores expressivos dos elementos estruturantes do desenho (valores lineares, lumínicos e cromáticos).
- 

**Competências:**

Aprofundar os conhecimentos e desenvolver uma maior consciência crítica sobre:

- os conceitos, obras e autores de referência no âmbito da cenografia;
  - os processos e métodos de representação expressiva no âmbito do desenho de espaço cénico.
- 

**Objetivos específicos:**

Compreender, diferenciar e aprofundar os conhecimentos sobre:

- os conceitos de lugar teatral, espaço cénico e cenografia, assim como as diferentes tipologias de espaço cénicos (*teatro à italiana*, *black-box*, *white-cube* e *skyline*);
  - os métodos de representação expressiva do espaço cénico, atendendo às problemáticas específicas (perspetiva e escala, iluminação de cena, ambiência), e a sua resolução mediante a aplicação dos valores expressivos dos elementos estruturantes do desenho (valores lineares, lumínicos e cromáticos).
- 

**Atividade(s) / Estratégias:**

- Apresentação da unidade de trabalho;
  - Exposição oral e debate a partir das imagens exemplificativas presentes na apresentação digital: *Sobre o desenho de Espaço Cénico*<sup>1</sup>.
- 

**Recursos didáticos:**

- Equipamento Informático (computador, projetor e tela de projeção);
  - Apresentação em suporte digital (PowerPoint): *Sobre o desenho de Espaço cénico*.
- 

**Instrumentos de avaliação:**

- A avaliação das atividades será desenvolvida através da observação direta, atendendo aos critério de avaliação da disciplina e os resultados obtidos integram o sistema contínuo de avaliação formativa.
- 

---

<sup>1</sup> Consultar Anexo VIII - Apresentação digital: *Sobre o desenho de espaço cénico*.

**Conteúdos:**

- Os métodos de representação expressiva do espaço cénico através do desenho;
  - As problemáticas específicas da representação do espaço cénico (perspetiva e escala, iluminação de cena, ambiência), e a sua resolução mediante a aplicação dos valores expressivos dos elementos estruturantes do desenho (valores lineares, lumínicos e cromáticos).
- 

**Competências:**

Aprofundar os conhecimentos e desenvolver

- metodologias de representação expressiva do espaço cénico, atendendo às problemáticas próprias do mesmo (perspetiva e escala, iluminação de cena, ambiência), e à sua resolução mediante a aplicação dos valores expressivos dos elementos estruturantes do desenho (valores lineares, lumínicos e cromáticos);
  - enquadrar os registos na página, através da utilização de enquadrador previamente fornecido.
- 

**Objetivos específicos:**

Desenvolver e explorar:

- os métodos de representação expressiva do espaço cénico, atendendo as problemáticas específicas (perspetiva e escala, iluminação de cena, ambiência), e a sua resolução mediante a aplicação dos valores expressivos dos elementos estruturantes do desenho (valores lineares, lumínicos e cromáticos);
  - a capacidade de enquadrar os registos na página, através da utilização de enquadrador previamente fornecido.
- 

**Atividade(s) / Estratégias:**

- Resolução do enunciado: *O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho*<sup>2</sup>:  
**3ª e 4ª aula** - 1 . Perspetiva e escala – valores lineares;  
**5ª à 8ª aula** - 2 . Iluminação – valores lumínicos;  
**9ª à 12ª aula** - 3 . Ambiência – valores cromáticos;
  - Análise de monografias no âmbito do desenvolvimento projetual para cenografia.
- 

**Recursos didáticos:**

- Enunciado *O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho*<sup>3</sup> (incluindo o enquadrador em cartolina);
  - Materiais de suporte e riscadores, conforme especificado no enunciado;
  - Monografias no âmbito da prática de projeto para cenografia, para análise e consulta.
- 

**Produto / Outcome:**

- Realização de três registos gráficos (mínimo) em cada uma das alíneas do enunciado.
- 

**Instrumentos de avaliação:**

- Observação direta e recolha documental, atendendo aos critérios de avaliação de escola<sup>4</sup> e específicos da unidade de trabalho (apresentados em seguida).
- 

<sup>2</sup> Consultar Anexo VII - Enunciado da unidade de trabalho .

<sup>3</sup> *Idem*

<sup>4</sup> Consultar Anexo IX - Critérios de avaliação gerais e do Curso de Produção Artística – EAAA.

## Critérios de Avaliação

---

### 1ª fase:

Participa na análise e demonstra interesse sobre as imagens exemplificativas apresentadas através da apresentação digital *Sobre o desenho de espaço cénico*.

---

### 2ª fase:

Responde aos objetivos determinados no enunciado *O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho*, explorando a representação expressivamente o espaço cénico concebido:

- atendendo

- ao número de registos solicitado;
- à experimentação diversificada dos meios utilizados;
- à utilização coerente do enquadrador;

#### 1 . Perspetiva e escala – valores lineares:

- através do registo linear monocromático considerando:
  - a profundidade e perspetiva do espaço.
  - a morfologia, proporção e dimensão dos elementos cenográficos e do espaço;

#### 2 . Iluminação – valores lumínicos:

- através da representação monocromática das variações de claro-escuro, considerando:
  - a volumetria dos elementos propostos para o espaço;
  - a direção e a intensidade da iluminação de carácter cénico.

#### 3 . Ambiência – valores cromáticos:

- através da representação e técnica de colagem as variações cromáticas, considerando:
  - as variações cromáticas dos elementos, espaço e da iluminação de cena;
  - a ambiência de carácter cenográfico pretendida para o espaço.

## **Anexo VII**

**Enunciado da unidade de trabalho:**

***O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho.***



## **Escola Artística António Arroio**

Curso de Produção Artística - Especialização em Realização Plástica do Espetáculo

Projeto e Tecnologias . 12ºH . 2015/16

### **Enunciado**

## **“O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho”**

### **Conteúdos:**

Métodos de representação expressiva do desenho cénico: a exploração das problemáticas específicas da representação do espaço cénico, mediante a aplicação dos valores expressivos dos elementos estruturantes do desenho.

### **Objetivos:**

Tendo em consideração a solução final selecionada na Ficha Diagnóstico / Projeto I, mantenha ou revise o espaço cénico proposto, através da realização dos seguintes registos gráficos:

#### **1 . Perspetiva e escala – valores lineares:**

*(duração: 90 minutos)*

Represente através de um conjunto de registos lineares monocromáticos a morfologia do espaço e os elementos cenográficos que o compõem. Utilize um único meio riscador seco, recorrendo aos níveis de intensidade que considere necessários. Consulte a figura 01.

#### **2 . Iluminação – valores lumínicos:**

*(duração: 90 + 90 minutos)*

Mantenha a solução anteriormente escolhida e desenvolva-a monocromaticamente criando variações lumínicas relevantes de forma inequívoca. Utilize os meios riscadores que considere mais adequados e altere o enquadramento (relativamente ao registo anterior) caso pretenda destacar aspetos cenográficos e/ou lumínicos particulares. Consulte a figura 02.

#### **3 . Ambiência – valores cromáticos:**

*(duração: 90 + 90 minutos)*

Represente através da colagem os valores cromáticos e de superfície, necessários a um entendimento dos aspetos gerais e específicos da proposta. Consulte as figuras 03 e 04.

Enquadre os diferentes registos, utilizando o enquadrador em anexo, sobre suportes de formato A4, nas tipologias que considere adequadas. Mantenha sempre a mesma orientação dos suporte nos diferentes registos.

Desenvolva três registos (mínimo) em cada uma das alíneas.

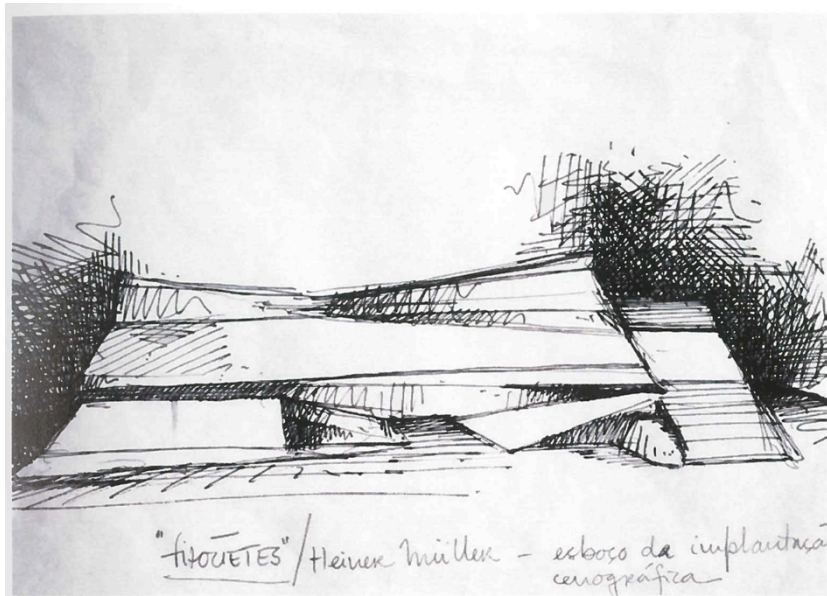


Figura 01: Esboço de implantação cenográfica para *Filoctetes*, de Heiner Müller, **José Carlos Faria**, 1986.  
[fonte: Ramos. F (2012) *25 Planos + 2, Teatro da Rainha 1985/2012 Desenhos de José Carlos Faria*, Caldas da Rainha: Teatro da Rainha. pp.19]

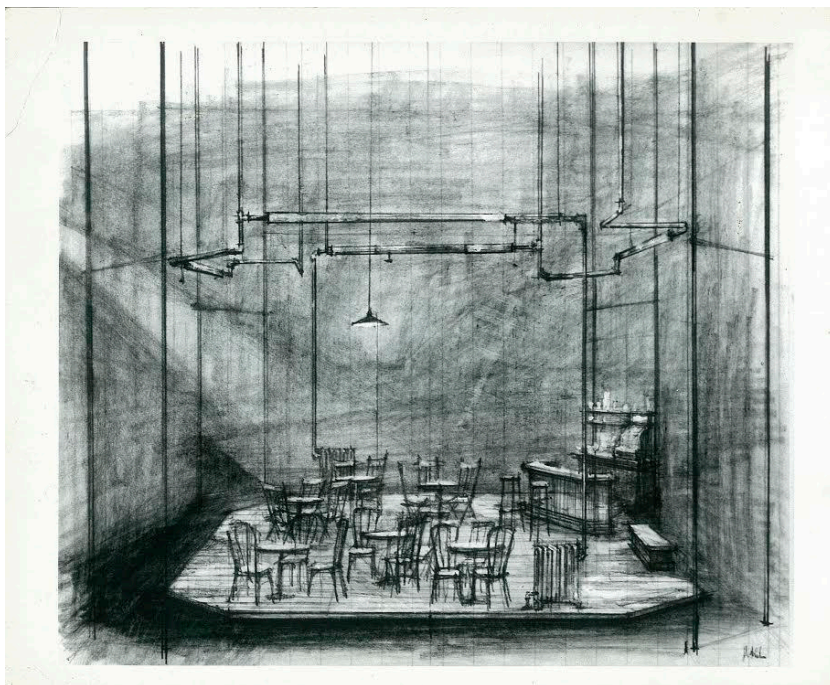


Figura 02: Estudo para cenografia de para *The Iceman Cometh*, **Ming Cho Lee**, 1968  
[fonte: <http://wnpr.org/post/yale-educator-artist-keeps-inspiring-future-generations-theater-designers#stream/0>]

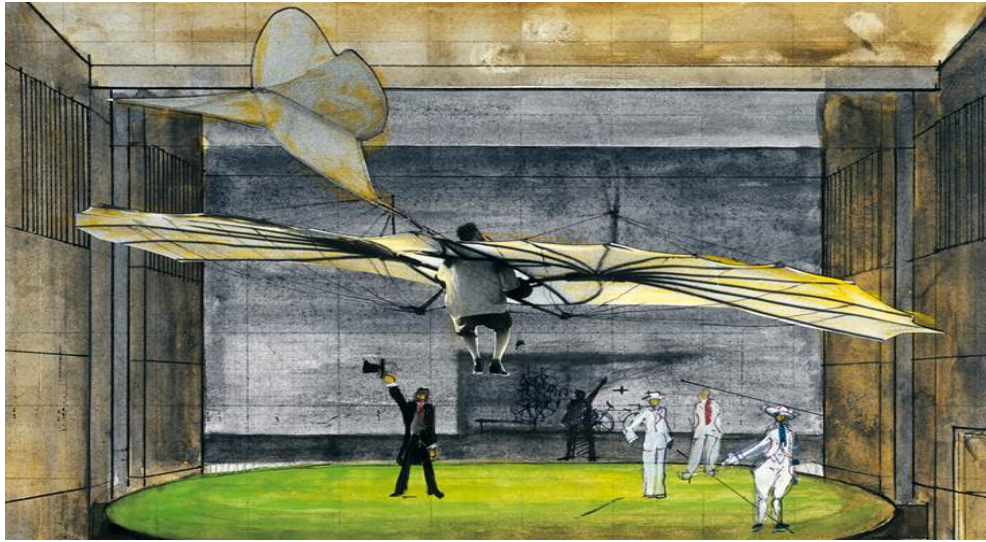


Figura 03: Estudo para cenografia de *Historia de la aviación*, técnicas mistas sobre papel. **Alejandro Luna**, 1979  
[<http://archivo.eluniversal.com.mx/cultura/69711.html>]



Figura 04: Estudo para cenografia de *O Beijo no Asfalto*. guache, nanquim e colagem sobre papel. **Gianni Ratto**,  
s/data

[fonte: <http://www.funarte.gov.br/brasilememoriadasartes/imagens/imagens-fotos/page/104/>]



## **Anexo VIII**

**Apresentação digital: *Sobre o desenho de espaço cénico.***

## Sobre o Desenho de Espaço Cénico

O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho.

Escola Artística António Arroio  
Curso de Produção Artística - Especialização em Realização Plástica do Espetáculo  
Projeto e Tecnologias – 12ºH – 2015  
Hugo F. Matos

espaço cénico

cenografia

Espaço cénico:

"(...) É o lugar do acontecimento teatral, cumprindo, ainda que não de um modo obrigatório, uma função de representação. É o lugar da representação, mas também de permuta, de reunião de actores e público, de criação de uma comunidade de actores e espectadores que se encontram por um tempo determinado. (...)”

João Mendes Ribeiro <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ribeiro, J. M. (2008) *Arquitectura e espaço cénico: um percurso biográfico*. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp.23.

Cenografia:

"(...) cenografia significa o desenho, a concepção do espaço cénico e cenário, os elementos que se colocam neste espaço. Não há espetáculo teatral sem cenografia, mas ele pode não ter cenário, sendo um simples praticável vazio, a ser preenchido por actores (...) Assim, quando vemos alguns diretores (contemporâneos) afirmarem que o seu espetáculo não tem cenografia, eles apenas querem dizer que não usam cenários. (...)”

José Carlos Serroni <sup>2</sup>

<sup>2</sup> citado por Ribeiro, J. M. (2008) *Arquitectura e espaço cénico: um percurso biográfico*. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp.29.

Cenografia:

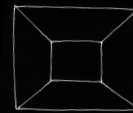
"(...) é a organização do espaço cénico, com o propósito de uma representação, desde um simples círculo de giz traçado num espaço público, ou um praticável, ou ainda um palco, com um cenário monumental. Trata-se de (re)criar um espaço, capaz de enquadrar, abrigar, dimensionar, caracterizar e expor o actor, a partir de um texto, uma acção, uma partitura ou um propósito. (...)”

João Mendes Ribeiro <sup>3</sup>

<sup>3</sup> Ribeiro, J. M. (2008) *Arquitectura e espaço cénico: um percurso biográfico*. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp.29.



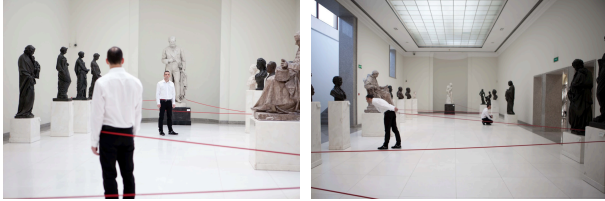
black box



white cube



sky line



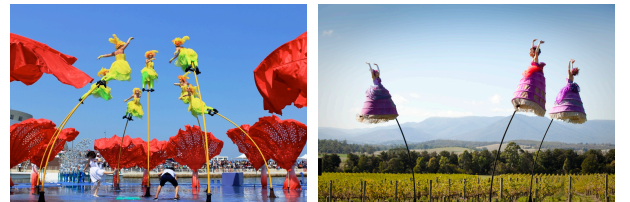
Performance *UNO - Parir* / pelo Teatro Plástico, Museu Nacional Soares dos Reis - Galeria de Escultura, 2015.  
 [fonte: <http://teatroplastico.blogspot.pt/2015/06/uno.html>]



Performance *The Kid Below* de Anastasia Ax, 2010.  
 [fonte: <http://anastasiiaax.se/work/the-kid-below/>]



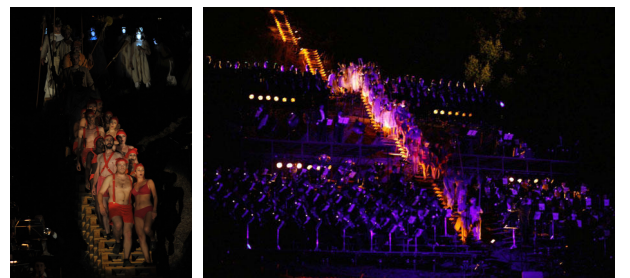
Carousel (Stainless steel version) e Anatro/Socio (Ride Facing Camera) dupla instalação de Bruce Nauman, Fondation Cartier, 2015.  
 [fonte: <http://ryperatarg.com/137324/make-step-against-bruce-nauman-is-out-of-idea/>]



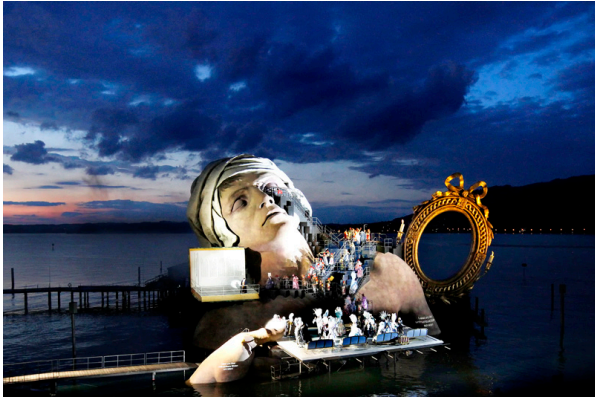
Performances de rua: Strange Fruits.  
 [fonte: <http://www.strangefruit.net.au/>]



Mais-Mesa de João Mendes Ribeiro para a curta metragem *A Sesta* de Olga Roriz  
 [fonte: <http://www.obando.pt/>]



Performance de rua: *Pino de Verão* com poemas de Eugénio de Andrade pelo Teatro O Bando  
 [fonte: <http://www.obando.pt/>]



Cenografia de David Fielding para a ópera *Andri Chtenier* de Umberto Giordano no The Bregenz Festival, Suíça, 2011.  
[Fonte: <http://www.davidfielding.co.uk/2012/08/wilde-chenier.html>]

“(…) Do desenho, transformado em paixão que me acompanha dia e noite e que secretamente se apodera de mim, sei sempre que é ele que generosamente me dá asas que torna possíveis os voos incessantes do sonho. (…) O desenho é sempre um dos primeiros pilares de tudo o que penso e faço, seja na Cenografia, na Arquitectura ou na Pintura. (…) quando através do desenho, entro para uma imagem, instável, não sei nunca o poder que terei sobre ela. (…)”

José Manuel Castanheira <sup>4</sup>

<sup>4</sup> Malva, F. (2011). Do Outro Lado dos fazedores de espaço. In Bites, J & Seródio, M (ed.) (2011). Do outro lado: Portugal. *Quaderns de Paga: espaço design e performance*. (pp. 99 - 100) Lisboa: Direcção Geral das Artes

## Desenho

enquanto

- ferramenta de concepção / representação

- resultante expressiva

do

## Espaço Cénico

“O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho”

## Espaço Cénico

Perspetiva / Escala / Iluminação / Ambiência

(problemáticas específicas)

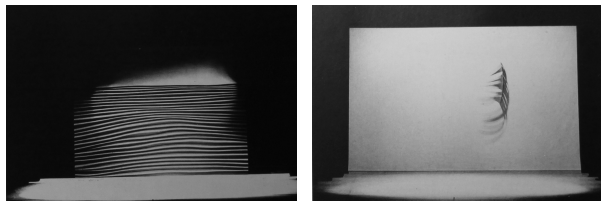
(elementos estruturantes do desenho, princípios formais da linguagem plástica)

Composição / Valores Lumínicos / Valores Cromáticos

## Desenho

# 01  
composição

perspetiva e escala



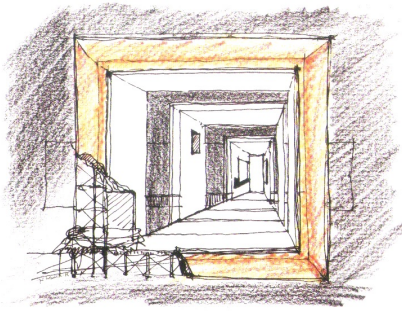
Cenografia de Lage Lindel para *Ilaros*, cenografia de Brigt Akerstrom, Stockholm, 1963.  
[Fonte: Lista G. (1997) *Le Scène Modern - Encyclopédie Mondiale des arts du spectacle dans la seconde moitié du XX siècle*. Paris: Editions Canebi. pp. 417]



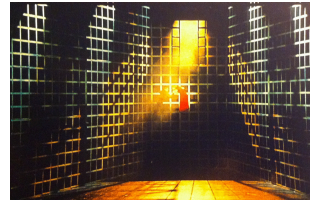
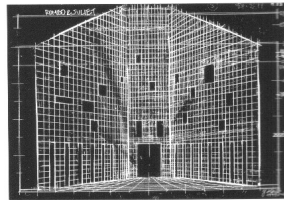
Cenografia de **Pedro Tudela**, para o *Doente Imaginário*, encenação: Rogério de Carvalho, Teatro Nacional São João, 2012.  
[fonte: <http://www.pedrotudela.org/en/141/>]



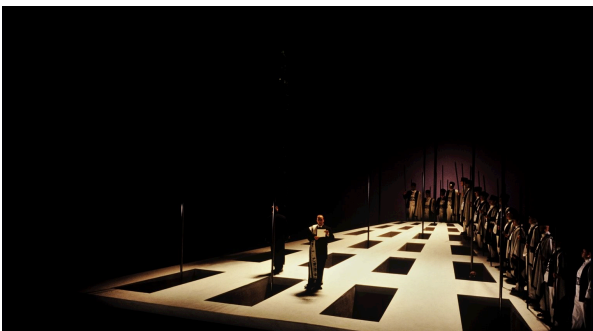
Cenografia de **Margherita Palli** para *Armida* de Giovanni Schmitt no Adriatic Arena, Rossini Opera Festival, Pesaro, 2014.  
[fonte: <http://www.margheritapalli.it/italian/125-3.html>]



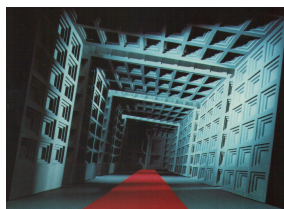
Estudo de **José Manuel Castanheira** para a cenografia de *A Voz Humana* de Jean Cocteau pelo Grupo Teatro Hoje, 1969.  
[fonte: Machado, C. (org.) (1993). José Manuel Castanheira. Sinégraphes 1972 - 1993. Portugal: Nôbleis, pp.96]



Estudo e Cenografia de **Yukio Hiroi**, da obra *Romeu e Julieta* de William Shakespeare, encenação de Yukio Ninagawa, para o Teatro Anjo Saitama, Tokio, 1998.  
[fonte: Davis, T. (2001). Escenografia. Barcelona: Roto Vision S.A. pp. 119 e 120]



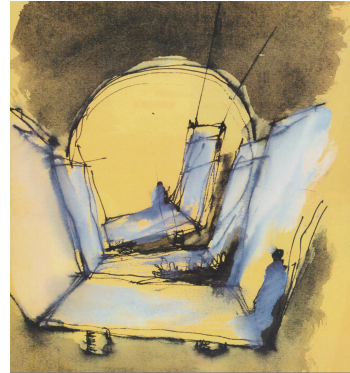
Cenografia de **Stéphane Braunschweig e Giorgio Barberio Corsi** para *Fidelio* de Ludwig van Beethoven, Paris, 1996.  
[fonte: <http://gallica.bnf.fr/>]



Estudos (fotografias de maquete) de **Richard Hudson**, para a cenografia de *Lucia de Lammermoor* de Gaetano Donizetti, para o Zurich Opera, 1989.  
[fonte: Davis, T. (2001). Escenografia. Barcelona: Roto Vision S.A. pp.134]



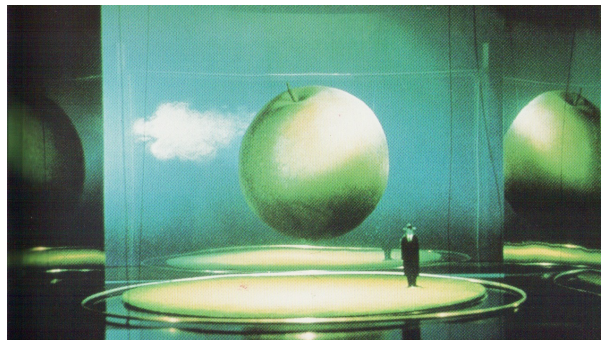
Cenografia de Margherita Palli para a obra *Lodoiska* de Luigi Cherubini, Teatro alla Scala di Milano, 1991.  
[fonte: <http://www.margheritapalli.it/italofoziska-08-3.html>]



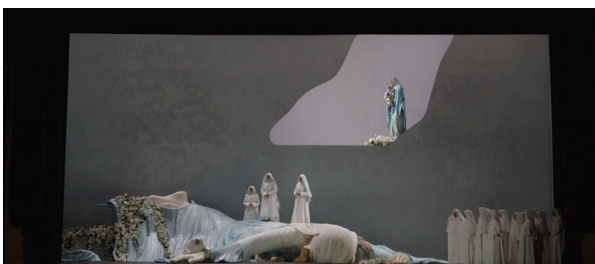
Estudo de José Manuel Castanheira para cenografia da obra *O Incerto Senhor Dom Hamlet* de Álvaro Cunheiro, Espanha 1991.  
[fonte: Machado, C. (org.) (1992). José Manuel Castanheira. *Cine Fúne en Construção*. Portugal: Notícia, pp.46]



Estudo de Jaroslav Malina para a cenografia de *Don Juán de Molière* para o Teatro Municipal Městské Divadlo, República Checa, 1995.  
[fonte: Davis, T. (2001). *Escenografia*. Barcelona: Roto Vazio S.A., pp.86]



Estudo (fotografia de maquete) de Raúl Kottai para a cenografia de *The Planets* de Gustav Holst, cenografia de David Bintley para o Royal Opera House Londres, 1990.  
[fonte: Davis, T. (2001). *Escenografia*. Barcelona: Roto Vazio S.A., pp.31]



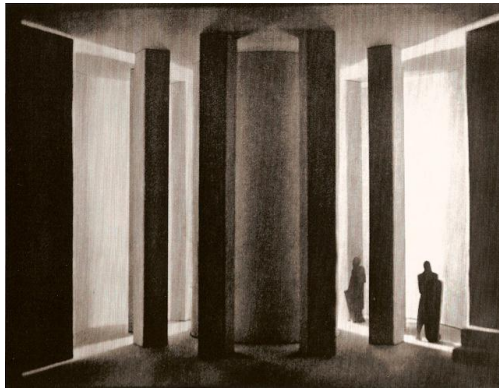
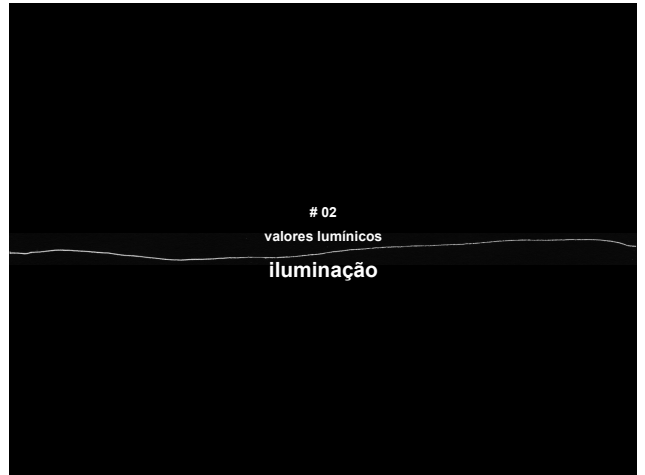
Cenografia de Margherita Palli para *Il Tristano* de Giacomo Puccini para Opera Nacional de Paris, 2010.  
[fonte: [http://www.margheritapalli.it/works\\_italyque-117-3.html](http://www.margheritapalli.it/works_italyque-117-3.html)]



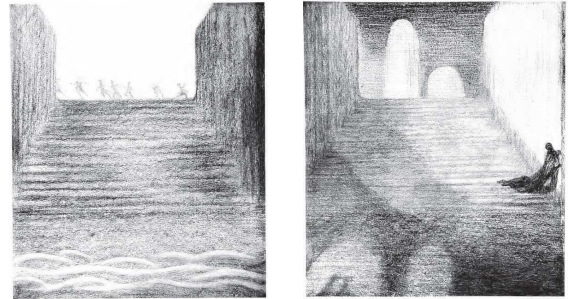
Cenografia de João Mendes Ribeiro para *Arranha-céus*, de Jacinto Lucas Pires para o Teatro Nacional São João, 1999.  
[fonte: Ribeiro, J.M. (2007). *Arquiteturas em Palco*. Coimbra: Alameda, pp.163]



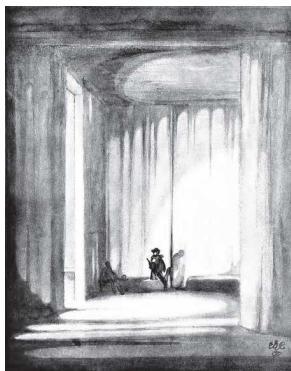
Cenografia de João Mendes Ribeiro para *O Céu de Sacadura*, de Lúcia Costa para o Teatro Nacional D. Maria II, 1998.  
 [fonte: Ribeiro, J.M. (2007) *Arquitetura em Palco*. Coimbra: Arnequina, pp.156]



Estudio de Edward Gordon Craig para *Hamlet*, 1911.  
 [fonte: Lista G. (1997) *La Scène Moderne - Encyclopédie Mondial des arts du spectacle dans la seconde moitié du XX siècle*. Paris: Editions Carné, pp. 113]



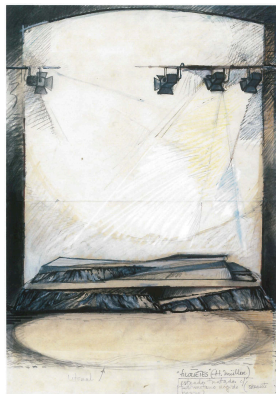
Estudios de Edward Gordon Craig: *The Steps, II Mood & The Steps, IV mood*, 1912.  
 [fonte: Craig, E. G. (1973) - *Towards a New Theatre*. London: J. M. Dent & sons, p.42 & 46]



*Venice Preserved* de Edward Gordon Craig, 1913.  
 [fonte: Craig, E. G. (1973) - *Towards a New Theatre*. London: J. M. Dent & sons, p.31]



Estudio de Pier Luigi Samaritano, para a cenografia de *Eugenio Onegin* de Tchaikovski, Florença, 1975  
 [fonte: Lista G. (1997) *La Scène Moderne - Encyclopédie Mondial des arts du spectacle dans la seconde moitié du XX siècle*. Paris: Editions Carné, pp. 113]



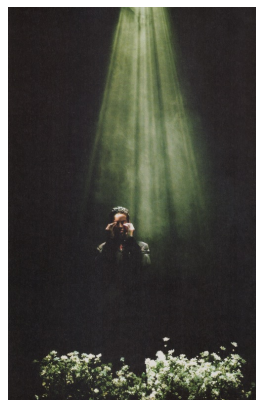
Estudo de José Carlos Faria para cenografia de *Filodetes*, de Heiner Müller, 1996.  
 [fonte: Ramos, F. (2012) 29 Planos - 2. Teatro da Rainha 1992/2012. Desenhos de José Carlos Faria. Casas da Rainha: Teatro da Rainha, pp.19]



*Boxes & Spotlight*, tinta sobre papel de fotografia, Emma Macleod, 2011.  
 [fonte: [http://www.emmamacleod.co.uk/#painting-and-drawing/zoom/cctfimage\\_110](http://www.emmamacleod.co.uk/#painting-and-drawing/zoom/cctfimage_110)]



*Staged Green Cone*, acrílico sobre cartão de Emma Macleod, 2013.  
 [fonte: [http://www.emmamacleod.co.uk/#painting-and-drawing/zoom/cctfimage\\_184](http://www.emmamacleod.co.uk/#painting-and-drawing/zoom/cctfimage_184)]



Cenografia de João Mendes Ribeiro para *Não Desejamos os Mal-Me-Queres*, de Cláudio Torres, 2002.  
 [fonte: Ribeiro, J.M. (2007) *Arquiteturas em Palco*. Coimbra: Almedina, pp.165]

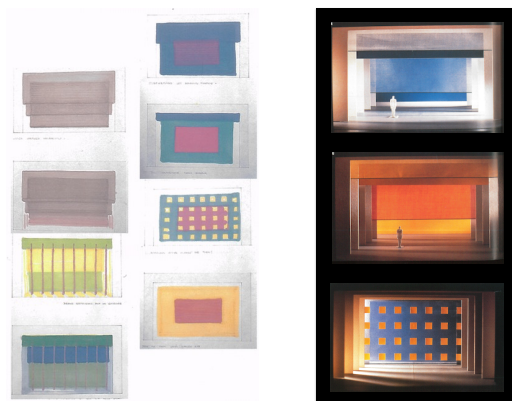


Cenografia de Hugo F. Matos para *Não é Beckett não é nada*, de Armando Nascimento Rosa pelo Teatro do Azulejo, no Teatro da Comunidade, 2009.  
 [fonte: <http://www.hugofmatos.com/who-is-beckett-not-a-thing/>]



Cenografia de Hugo F. Matos para *A esperança que resiste*, pelo Teatro Antília, 2013.  
 [fonte: <http://www.hugofmatos.com/la-esperanza-que-resiste/>]

# 03  
valores cromáticos  
ambiência



Estudos e fotografia de maqueta de Adrienne Lobel para a cenografia de *L'Allegro, il Penseroso ed il Moderato* de Frederick Handel e John Milton para o Théâtre de la Monnaie Brucelas, Bélgica, 1988.  
[Fonte: Davis, T. (2001). *Escenografia*. Barcelona: Roto Vision S.A., pp.144, 145]



Cenografia de Fernando Velloso para *Zi*, encenação e cenografia de Rodrigo Pedreira, pelo Grupo Corpo, Rio de Janeiro, 1992.  
[Fonte: <http://www.grupocorpo.com.br/obra/z1/>]



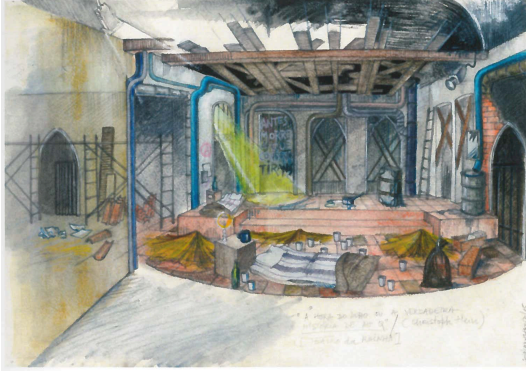
Cenografia de Yukio Ninagawa, para a obra *Romeo e Julieta* de William Shakespeare, encenação de Yukio Ninagawa, para o Teatro Arte Satsuma, Tóquio, 1998.  
[Fonte: Davis, T. (2001). *Escenografia*. Barcelona: Roto Vision S.A., pp.119 e 120]



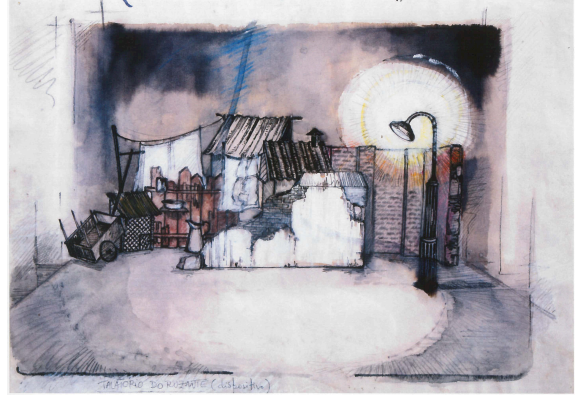
Estudo de Yves Brayer para a cenografia de *Mithridate* de Jean Racine, 1952.  
[Fonte: Lisa G. (1987). *The Scene Modern - Encyclopédie Mondiale des arts du spectacle dans la seconde moitié du XX siècle*. Paris: Editions Carné, pp. 415a]



Estudos de Jaroslav Malina para a cenografia de *Leonce and Lena* de George Büchner, República Checa, 1976.  
[Fonte: Davis, T. (2001). *Escenografia*. Barcelona: Roto Vision S.A., pp.69]



Estudo de José Carlos Faria para cenografia de *A hora do lobo ou a verdadeira história de ANQ*, de Christoph Heinke, 1985.  
 [Fonte: Ramos, F. (2012) 25 Planos + 2. Teatro da Rainha 1985/2012. Desenhos de José Carlos Faria. Caixa da Rainha: Teatro da Rainha, pp.13]



Estudo de José Carlos Faria para a cenografia de *Falatório do Ruzante desorientado de guerra*, de Angelo Biondo, 1985.  
 [Fonte: Ramos, F. (2012) 25 Planos + 2. Teatro da Rainha 1985/2012. Desenhos de José Carlos Faria. Caixa da Rainha: Teatro da Rainha, pp.9]

## **Anexo IX**

**Critérios de avaliação gerais e do Curso de Produção Artística – EAAA.**

## SOBRE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Da leitura da legislação e da literatura publicada, resultante da investigação realizada sobre a matéria, relativa à avaliação nas suas dimensões formativa e sumativa, observa-se a existência de aspectos incontornáveis, do ponto de vista conceptual, a que importa atender na definição dos critérios de avaliação da escola. A explicitação desses aspectos deve ser objecto de clarificação, devendo ser esse um princípio que norteia a tomada de decisões em todas as sedes em que tal se supõe.

Os critérios de avaliação devem *"indicar com clareza os actos que os alunos devem executar quando se encontram em situação de aprendizagem e, por outro lado, as características que o produto final dessa aprendizagem deve apresentar"*. [1]

Segundo documento publicado pelo Ministério da Educação, (ME Setembro de 2001) deve ser assegurada a adequação da lógica classificativa às necessidades da avaliação de desempenho. Segundo este autor, não é admissível que o esforço concertado realizado por professores e alunos no sentido de desenvolver uma avaliação participada, contextualizada e alinhada pelo currículo seja comprometido por concepções e práticas de classificação individualistas, casuísticas e reveladoras de um excesso sancionador e comparativista, mais preocupadas com as subtilezas do pormenor do que com a riqueza do essencial: a promoção do desenvolvimento global do aluno através das aprendizagens adequadas". [2]

É fundamental que "os critérios, isto é, as normas ou modelos segundo os quais as aprendizagens dos alunos são apreciadas, sejam explicitados", apontando este autor uma proposta de tipologia defendida por Nunziati (1990), segundo a qual os critérios deverão organizar-se em torno do conceitos de critérios de realização e critérios de sucesso.

Os critérios de realização tratam-se de critérios de incidência formativa que visam, em última análise, a regulação da aprendizagem, permitindo a sua (re) orientação. Indicam os actos concretos que se esperam dos alunos quando se lhes pede para executar uma determinada tarefa ou obter um determinado produto, estando ligados ao próprio processo de aprendizagem, do qual constituem um instrumento, exprimindo os procedimentos a desenvolver pelos alunos com vista a obter os resultados que deles se esperam e a atingir os objectivos propostos.

Nos critérios de realização, deve haver a preocupação de garantir que estes indicam com clareza quais as operações a realizar para levar a termo determinada tarefa ou desenvolver adequadamente determinado processo, devendo ser formulados o mais concretamente possível para que os alunos «vejam» com clareza aquilo que deles se espera.

Os critérios de sucesso, sendo critérios de incidência sumativa, referem-se aos produtos obtidos e estabelecem as condições de aceitabilidade desses resultados. São critérios menos centrados nos proces-

sos de aprendizagem e que apontam mais aos produtos obtidos.

Nos critérios de sucesso podem incluir-se critérios como a *pertinência* (o produto ou resposta obtidos pelo aluno correspondem àquilo que é pedido), a *completude* (todos os elementos esperados estão presentes), a *exactidão* (ausência de erros ou, em certos casos, a percentagem de erros admitidos), a *originalidade* (definida enquanto raridade da solução encontrada), o *volume de conhecimentos ou ideias* mobilizados na obtenção do resultado produzido. [3]

De acordo com José Augusto Pacheco, numa avaliação integrada, a recolha de dados é feita a partir de diversas fontes, através de instrumentação diversa e tem o contributo de professores, alunos encarregados de educação. Segundo Bélair (1999), avaliar é comunicar, o que contempla a intenção (clarificação de objectivos competências), a instrumentação (negociação dos instrumentos e critérios de avaliação), o julgamento (negociação dos juízos de valor formulados a partir de critérios específicos) e a decisão (transmissão dos resultados de avaliação). [4]

Uma das condições para a construção de uma avaliação reguladora é a de que os objectivos pedagógicos sejam claros e os critérios de avaliação sejam conhecidos e estejam assimilados pelos actores mais directamente envolvidos no processo de ensino - aprendizagem. Só deste modo eles podem identificar sucessos e insucessos e, em função disso, (re) orientar as suas acções no sentido de reforçar os primeiros e tentar ultrapassar os segundos.

Isso obriga a garantir que:

- Os alunos são suficiente ou claramente informados sobre as aprendizagens que é suposto terem de realizar, os objectivos que devem atingir, as tarefas a desenvolver, o caminho a percorrer.
- Os alunos devem conhecer os critérios por referência aos quais as suas aprendizagens (processos e produtos) são avaliadas, por forma a conseguir que percebam a relação entre o que se ensina e se espera que eles aprendam.
- As situações de aprendizagem planificadas e estruturadas devem ser adequadas ao desenvolvimento dos objectivos propostos e à realização das aprendizagens desejadas.
- Os critérios de avaliação realmente utilizados pelos professores devem coincidir com aqueles que eles explicitam (para si próprios e para os alunos), devendo ser garantida a coincidência entre aquilo que é ensinado e aquilo que é avaliado.
- Os alunos deverão apropriar-se dos critérios de avaliação, devendo haver a preocupação de aferir da correcção das interpretações que se venham a observar. [3]

Retomando José Augusto Pacheco, na definição de critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos e tendo em conta a necessária "transparência do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados" devem ser claros os objectos de avaliação, a instrumentação (modalidades de avaliação, a natureza e pertinência dos dados a recolher e os

instrumentos de avaliação), a conversão de resultados (sublinha-se a necessidade da convergência de indícios - os avaliadores, sobretudo os professores, devem considerar os dados que possuem dos alunos, aceitando a ideia de que o processo de notação é uma operação subjectiva apesar dos critérios objectivos em que se baseiam), a credibilidade da avaliação (a existência de critérios que funcionam como um verdadeiro código de conduta e de postura ética).

No domínio da credibilidade da avaliação, de acordo com as propostas do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, deverão ter-se em atenção quatro condições:

- A avaliação deve ser útil. Os critérios devem assegurar que uma avaliação proporcione as informações práticas de que necessita uma audiência determinada.

- A avaliação deve ser exequível, viável. Os critérios estão concebidos para assegurar uma avaliação realista, prudente, diplomática e moderada.
- A avaliação deve ser ética. Os critérios estão concebidos para permitir que uma avaliação seja realizada legal e eticamente.
- A avaliação deve ser exacta, rigorosa. Os critérios estão estabelecidos de modo que uma avaliação revele e transmita uma informação exacta acerca do que está a ser julgado. [4]

Tendo em conta a clarificação destes aspectos, entendeu-se dever proceder à elaboração do documento que se segue, sendo assumido como referencial a sujeitar aos ajustamentos que no quadro da realidade de cada área curricular disciplinar se imponham, cabendo aos departamentos e professores a sua operacionalização, atendendo ao que acima se refere.

## Referências

- [1] FERRAZ, M. J., CARVALHO, A., DANTAS, C., CAVACO, H., BARBOSA, J., TOURAI, L., NEVES, N. & FERNANDES, Domingos - coord, (1994), *Avaliação Criterial / Avaliação Normativa* in *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, Lisboa, IIE.  
[http://sitio.dgicd.min-edu.pt/secundario/Documents/avaliacao\\_criterial.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/secundario/Documents/avaliacao_criterial.pdf)
- [2] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Avaliação e Desempenho* – Texto de Apoio.  
[http://sitio.dgicd.min-edu.pt/secundario/Documents/avaliacao\\_desempenho.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/secundario/Documents/avaliacao_desempenho.pdf)
- [3] BARBOSA, João, ALAIZ, Vitor e CARDOSO, Carlos – coord (1994), *Explicitação de Critérios - exigência fundamental de uma avaliação ao serviço da aprendizagem* in *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, Lisboa, IIE.  
[http://sitio.dgicd.min-edu.pt/secundario/Documents/explicitacao\\_criterios.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/secundario/Documents/explicitacao_criterios.pdf)
- [4] PACHECO, José Augusto (2002), *Critérios de avaliação na escola* in Abrantes, P. e Araújo, F. (coord.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*, Lisboa, M.E.  
[http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/384/ReorgC\\_AvaliacaoAprend.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/384/ReorgC_AvaliacaoAprend.pdf)

**CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO**

DOMÍNIO	MUITO INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	MUITO BOM
COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	Tem dificuldade em comunicar em português, exprimindo-se de forma incompreensível.	Comete frequentemente erros de ortografia e/ou de construção de frases.	Exprime-se de forma clara e compreensível em português.	Exprime-se correctamente, comunicando de forma clara e objectiva em português.	Exprime-se correctamente, comunicando de forma clara e objectiva em português.
	Não recolhe a informação de que necessita.	Tem dificuldades de interpretação e não recolhe a informação necessária ou não sabe seleccionar o que é relevante.	Recolhe informação relevante em obras de referência, publicações, exposições, na internet e noutros meios e suportes.	Recolhe e selecciona, de forma crítica, a informação em obras de referência, publicações, exposições, na internet e noutros meios e suportes.	Recolhe e selecciona, de forma crítica, a informação em obras de referência, publicações, exposições, na internet e noutros meios e suportes.
	Não apresenta trabalhos ou apresenta como seus partes de textos e imagens que copiou /plagiou de outros autores	Apresenta trabalhos que não são inteiramente originais e/ou não refere autores, documentos e páginas Web consultados ou citados.	Os trabalhos são originais e referem devidamente outros autores consultados ou citados.	Os trabalhos são originais e referem as devidas consultas e referências autorais.	Os trabalhos são originais e referem as devidas consultas e referências autorais.
	Não utiliza as TIC para os seus trabalhos ou para comunicar.	Os trabalhos são mal apresentados em suporte digital e outros.	Apresenta os trabalhos de forma adequada, utilizando <i>software</i> de processamento de texto, de imagem e de apresentações e outros suportes.	Apresenta os trabalhos de forma adequada e com aspecto visual equilibrado, utilizando <i>software</i> de processamento de texto, de imagem, de apresentações e outros suportes.	Os trabalhos são muito bem redigidos e apresentados de forma visualmente equilibrada, recorrendo a ferramentas gráficas e tecnológicas diversificadas.
	Não revela interesse pelos acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo.	Revela pouco interesse pelos acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo.	Interpreta coerentemente os acontecimentos dos universos culturais, artístico, científico e desportivo.	Interpreta crítica e coerentemente os acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo.	Revela respeito pela propriedade intelectual. Revela criatividade. Interpreta de forma crítica, coerente e original os acontecimentos dos universos cultural, artístico, científico e desportivo

DOMÍNIO	MUITO INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM	MUITO BOM
COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS	Não é assíduo. Não é pontual. Não traz para a aula o material necessário.	Chega atrasado às aulas. Falta sem motivo relevante. Frequentemente, não tem o material necessário para a aula.	É assíduo e pontual. Cumpre os prazos estabelecidos para entrega de trabalhos. Traz o material necessário ao decorrer da aula.	É assíduo e pontual. Cumpre os prazos estabelecidos para entrega de trabalhos. Traz o material necessário ao decorrer da aula.	É assíduo e pontual. Cumpre os prazos estabelecidos para entrega de trabalhos. Traz o material necessário ao decorrer da aula.
	Não entrega os trabalhos que lhe são solicitados. Não participa nas actividades escolares ou perturba os trabalhos.	Não entrega alguns trabalhos ou não cumpre os prazos estabelecidos. Participa pouco nas actividades escolares ou participa desadequadamente. Solicita frequentemente o auxílio do professor ou dos colegas para realizar as suas tarefas, sem se esforçar para as fazer sozinho.	Realiza os trabalhos que lhe são solicitados, com alguma autonomia. Participa nas actividades escolares. Cumpre os prazos estabelecidos.	Tem a iniciativa de participar na aula com trabalhos e intervenções pertinentes e relevantes, mesmo sem ser solicitado. Revela autonomia na condução da sua aprendizagem.	Tem a iniciativa de participar na aula com trabalhos e intervenções pertinentes e relevantes, mesmo sem ser solicitado. Revela autonomia na condução da sua aprendizagem.
	Recusa-se a trabalhar em equipa ou impede os outros de trabalhar.	Não interage com os colegas ou não deixa espaço para a participação dos outros no trabalho de grupo.	Trabalha em equipa, em interacção com os colegas, cumpre a sua parte nas tarefas e sabe ouvir os outros.	Nos grupos em que trabalha, tem um papel activo e auxilia os colegas nas suas dificuldades.	Traz para o grupo ou para a turma informações e propostas que melhoram as aprendizagens de todos.
	Trata colegas e professores de forma incorrecta.	Não respeita o professor, os colegas ou os outros elementos da comunidade escolar.	Respeita todos os elementos da comunidade escolar.	Respeita todos os elementos da comunidade escolar.	Respeita todos os elementos da comunidade escolar.
	Contribui para a deterioração das instalações e dos equipamentos. Não respeita as regras de higiene e segurança.	Utiliza as instalações e os equipamentos com algum cuidado, mas não respeita algumas regras de higiene e segurança.	Utiliza e preserva as instalações manuseando os equipamentos correctamente. Cumpre as regras de higiene e de segurança.	Utiliza e preserva as instalações manuseando os equipamentos correctamente. Cumpre as regras de higiene e de segurança.	Contribui para a manutenção das instalações e dos equipamentos. Cumpre as regras de higiene e de segurança.

## CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

### CURSO DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA | Cerâmica | Ourivesaria | Realização Plástica do Espectáculo | Têxteis

A avaliação na disciplina de Projecto e Tecnologias é realizada de acordo com o programa e com os critérios gerais de avaliação aprovados em conselho pedagógico

DOMÍNIO	MUITO INSUFICIENTE 0 a 6	INSUFICIENTE 7 a 9	SUFICIENTE 10 a 13	BOM 14 a 17	MUITO BOM 18 a 20
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b>	<p>Revela graves lacunas de identificação e de aplicação dos conceitos básicos e da terminologia específica</p> <p>Revela falhas graves ou inexistência de trabalho de pesquisa e de representação de ideias/conceitos/objectos</p>	<p>Reconhece incorrectamente os contextos conceptuais e tecnológicos básicos e aplica com falhas a terminologia específica</p> <p>Pesquisa e representa incorrectamente ideias/conceitos/objectos revelando falhas elementares na resolução do seu trabalho</p>	<p>Reconhece com algumas lacunas (nem sempre de forma adequada) os contextos conceptuais e tecnológicos referenciados aos campos da produção artística</p> <p>Pesquisa com algumas falhas ideias/conceitos tanto na procura de resolução de problemas concretos como na sua representação</p> <p>Representa ideias/ conceitos/ objectos com meios/processos pouco correctos e nem sempre ajustados aos requisitos do projecto</p> <p>Organiza e gere de forma pouco estruturada o plano e o tempo de execução do trabalho</p>	<p>Reconhece com adequação os contextos conceptuais e tecnológicos (tradicionais e contemporâneos) referenciados a campos específicos da produção artística</p> <p>Procurando resolver problemas concretos representando as suas ideias/conceitos contextualizados a referentes temáticos, formais, materiais, funcionais e técnicos específicos</p> <p>Representa com correcção, rigor e expressividade através de meios, métodos e técnicas bi e tridimensionais</p> <p>Organiza e gere com algum rigor o plano e o tempo de execução do trabalho de projecto e de produção em oficina</p>	<p>Os mesmos do anterior e:</p> <p>Apropria-se com inovação, iniciativa e eficácia dos contextos conceptuais e tecnológicos (tradicionais e contemporâneos, convencionais e alternativos) correlacionados com os campos específicos da produção artística</p> <p>Cria, produz e apresenta/expõe com iniciativa e autonomia os projectos/objectos revelando um desempenho polivalente e de elevado domínio dos contextos, conceitos e processos específicos da produção artística</p> <p>Demonstra com sistematização e consequência atitudes selectivas, críticas e criativas de elevada qualidade de comunicação</p>
Tem dificuldades em concretizar os projectos/objectos por ausência ou falhas graves	Concretiza/executa com graves lacunas sem utilizar os processos necessários à produção de peças que dificilmente são realizadas	Concretiza/executa os projectos/objectos com alguma dificuldade revelando algum esforço em adequar processos construtivos para a sua realização	Concretiza/executa os projectos/objectos utilizando com adequação os materiais e processos construtivos específicos necessários à boa gestão do trabalho	Concretiza/executa os projectos/objectos utilizando com adequação os materiais e processos construtivos específicos necessários à boa gestão do trabalho	Concretiza/executa os projectos/objectos utilizando com adequação os materiais e processos construtivos específicos necessários à boa gestão do trabalho
Ignora as normas elementares do trabalho oficial	Manuseia com incorrecção os diferentes materiais sem revelar esforço em utilizar procedimentos ajustados aos requisitos do projecto	Manuseia com alguma correcção os equipamentos, ferramentas e materiais revelando esforço em melhorar a utilização dos mesmos	Manuseia com correcção e destreza equipamentos, ferramentas e materiais no âmbito do trabalho oficial	Manuseia com correcção e destreza equipamentos, ferramentas e materiais no âmbito do trabalho oficial	Manuseia com correcção e destreza equipamentos, ferramentas e materiais no âmbito do trabalho oficial
Revela falhas graves na organização e construção de materiais para apresentação dos projectos/objectos ou inexistência de trabalho que permita a sua realização	Organiza com dificuldades o trabalho realizado por estar incompleto e fragmentado	Seleciona de forma pouco organizada as realizações dos projectos/objectos	Seleciona e organiza com correcção e eficácia as realizações conceptuais e técnicas dos projectos/objectos relativas ao seu desenvolvimento e concretização	Seleciona e organiza com correcção e eficácia as realizações conceptuais e técnicas dos projectos/objectos relativas ao seu desenvolvimento e concretização	Seleciona e organiza com correcção e eficácia as realizações conceptuais e técnicas dos projectos/objectos relativas ao seu desenvolvimento e concretização
Dificilmente descreve os fundamentos dos projectos/objectos ou recusa-se a fazê-lo	Constrói com lacunas graves materiais visuais e suportes digitais para apresentação dos projectos/objectos revelando falhas elementares	Constrói com algumas falhas soluções apropriadas (portefólios) revelando algum esforço em adequá-las aos diferentes contextos de apresentação/ dos projectos/objectos	Constrói com algumas falhas soluções apropriadas (portefólios) revelando algum esforço em adequá-las aos diferentes contextos de apresentação/ dos projectos/objectos	Constrói com algumas falhas soluções apropriadas (portefólios) revelando algum esforço em adequá-las aos diferentes contextos de apresentação/ dos projectos/objectos	Constrói com algumas falhas soluções apropriadas (portefólios) revelando algum esforço em adequá-las aos diferentes contextos de apresentação/ dos projectos/objectos
Tem dificuldades em apresentar os projectos/objectos por ausência ou falhas graves	Descreve com incorrecção e lacunas graves os fundamentos dos projectos/objectos	Descreve os fundamentos dos projectos/objectos (memória descritiva e técnica, relatórios) com alguma incorrecção e incompletude	Descreve os fundamentos dos projectos/objectos (memória descritiva e técnica, relatórios) com alguma incorrecção e incompletude	Descreve com objectividade e clareza os fundamentos contextuais, conceptuais e de produção/realização dos projectos/objectos (memória descritiva e técnica, relatórios críticos e técnicos) aplicando terminologia específica	Descreve com objectividade e clareza os fundamentos contextuais, conceptuais e de produção/realização dos projectos/objectos (memória descritiva e técnica, relatórios críticos e técnicos) aplicando terminologia específica



## **Anexo X**

**Questionário de avaliação da unidade de trabalho:**

***O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho.***



## **Escola Artística António Arroio**

Curso de Produção Artística - Especialização em Realização Plástica do Espetáculo

Projeto e Tecnologias . 12ºH . 2015/16

### **Questionário**

#### **“O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho”**

Nome: .....

1) De que modo considera que a sessão expositiva “Sobre o Desenho de Espaço Cénico” contribuiu para a resposta ao enunciado?

2) Do contacto com os vários elementos estruturantes do desenho (valores lineares, lumínicos e cromáticos) com qual deles considera ter respondido eficazmente à construção do espaço cénico? Porquê?

3) De acordo com a experiência na unidade de trabalho, como avalia a relação do desenho com o espaço cénico na sua dupla valência: elemento de representação e resultante expressiva.

4) Como avalia a utilidade da unidade de trabalho no contexto de futuros projetos a resolver neste domínio?

Muito Útil

Útil

Pouco Útil

Inútil

**1) De que modo considera que a sessão expositiva “Sobre o Desenho de Espaço Cénico” contribuiu para a resposta ao enunciado?**

“A sessão expositiva foi útil para saber exatamente o que era necessário. Fiquei esclarecida relativamente ao que é necessário para apresentar (usando o desenho) o espaço cénico.”

“A sessão expositiva contribuiu positivamente para a resposta ao enunciados, sendo que sem essa mesma exposição ser-me-ia impossível entender o enunciado e responder-lhe corretamente. Para além de que adquiri variados conhecimentos para a apresentação do espaço cénico através do desenho.”

“Sim, contribuiu pois conseguimos vários exemplos para o exercício que iríamos fazer a seguir. Mostrando as diferentes maneiras de criar o espaço cénico e o cruzamento de várias técnicas para a criação do mesmo.”

“Contribuiu no âmbito em que vimos exemplos”

“Abriu-nos a mente para diferentes formas de representação e ideias mais concretas do que resulta e transmite melhor as sensações e ambiências pretendidas para a cenografia / adereço a fazer. Também, deu-nos noções mais técnicas e concretas acerca das componentes do desenho de espaço cénico.”

“Contribuiu, para ganhar uma noção do espaço e iluminação para além disso deu-nos informação base para saber como desenhar um espaço.”

“Através da sessão expositiva consegui perceber claramente o enunciado no que consta à parte prática do exercício, principalmente devido aos exemplos de desenhos dados.”

“Contribui de forma a nos ajudar a perceber como projetar a luz em um desenho, a perceber o foco de luz e sombra de um cenário e de que forma aplicamos isso ao desenho.”

“Eu faltei à aula onde foi exposta a sessão, por questões de indisposição. Portanto não tive em consideração ao responder ao enunciado.”

“Fez com que alerta-se para certos pontos importantes a ter em atenção na construção de um espaço cénico, e a sua representação.”

**2) Do contacto com os vários elementos estruturantes do desenho (valores lineares, lumínicos e cromáticos) com qual deles considera ter respondido eficazmente à construção do espaço cénico? Porquê?**

“A construção do espaço cénico foi mais eficaz com valores lumínicos porque estes conseguem determinar bem o espaço e tudo o que o envolver. Temos também uma melhor percepção dos volumes.”

“Considero que os valores lumínicos são claramente os mais importantes, sendo que o exercício de colagem com representação de perspetiva e luz foi a forma de construção com a que melhor expressei o meu espaço cénico.”

“Os valores lumínicos considero ser o mais eficaz para a construção do espaço cénico porque dá facilmente a noção da profundidade e o volume que têm as peças presentes no palco. Para além disso ajuda na criação do ambiente cénico, estruturando os principais focos de luz.”

“Valores lumínicos, porque penso que até os consegui representar bem.”

“Para mim foram muito importantes os valores lumínicos e cromáticos, a linha senti que era importante no conjunto ou uma forma de representar criativamente, mas sozinha não satisfaz a necessidade de compreensão total do espaço cénico.”

“No segundo exercício, a luz considero ter-me saído bastante bem.”

“Acho que os valores lineares e lumínicos são essenciais sendo que o cromático é também importante devido às diferenças de claro e escuro.”

“Acho que o elemento como o qual me identifiquei mais e tive facilidade de entender foi os valores lumínicos. Acho que consegui realizar bem e perceber como passar isso para o papel.”

“Considero ter respondido mais eficazmente ao desenho lumínico. Por uma questão de gosto pessoal e acho que foi de todos os desenhos os que estavam mais explícitos e bem conseguidos. Não sei se a utilização de colagens é a melhor para chegar à resposta cromática, é uma forma mas não deve ser a única. Primeiro acho que se utilizar meios mais livres e talvez depois colagens? Pelos menos para mim, um trabalho tão detalhado não é muito bem conseguido com colagens.”

“Acho que o espaço cénico tem de ser uma composição visual com a integração dos três elementos, pois enriquece a interpretação que conseguimos ter.”

### **3) De acordo com a experiência na unidade de trabalho, como avalia a relação do desenho com o espaço cénico na sua dupla valência: elemento de representação e resultante expressiva.**

“O desenho é importante para expor as diferentes ideias e explorar várias formas de representar um cenário. É importante para planificar bem tudo o que envolve o espaço cénico”

“O desenho tem ambas as finalidades, tanto como veículo de exploração de novas ideias e perspetivas das mesmas como representação do espaço cénico para entendimento do mesmo por parte de outros.”

“O desenho é bom para a criação das primeiras ideias para depois obter uma opção. Acho que depois essa opção deveria ser explorada, numa maquete para ficar mais perto da realidade e para saber melhor a sua definição.”

“Muito importante. Como forma de representação do espaço cénico e dos valores lumínicos e expressivos e cromáticos.”

“A experiência fez perceber claramente a mais valia do desenho como motor de busca e espaço de exploração de ideias, mas também como forma clara e eficaz de comunicar todas as ideias acerca de um projeto – desde as emoções que pretendemos transmitir aos pormenores que destacam e melhoram um objeto.”

“Penso que o desenho é a única forma de representar uma ideia num espaço, sem se gastar recursos excessivos. Logo, acho que ambas as técnicas se completam.”

“Com base no exercício 1 de representarmos o espaço cénico com monocromatismo levou-me a realizar o trabalho dando grande valor ao desenho, mais especificamente o traço. Assim, percebi que o traço é o elemento fulcral à materialização do espaço cénico porque é através dele que temos em conta as diferentes opções e que vemos se faz sentido ou não, aquilo que idealizamos.”

“Acho que a relação entre os dois é muito importante, acho que precisamos do desenho de forma a entender o que temos em mente, e de forma a planificar o que queremos, as nossas ideias.”

“Eu penso que o desenho do espaço cénico é essencial para o materializar. E todos os processos são necessários para chegar a um resultado final. Talvez podemos primeiro ter uma ideia já desenhada e depois “desenhar” em espaço cénico e voltar a desenhar para chegar a um resultado final.”

“Acho que o desenho é bom pois serve de estudo, aperfeiçoamento para que o resultado final seja bem conseguido.”

### **4) Como avalia a utilidade da unidade de trabalho no contexto de futuros projetos a resolver neste domínio?**

8 - Muito Útil

2 - Útil

0 - Pouco Útil

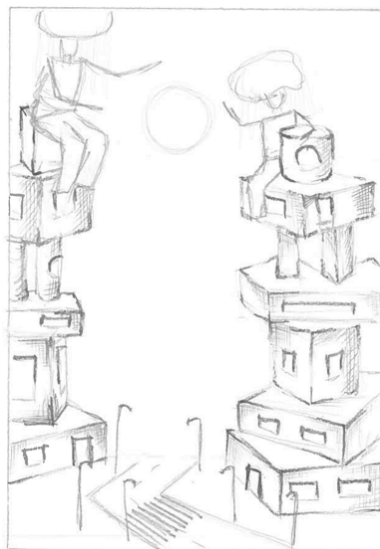
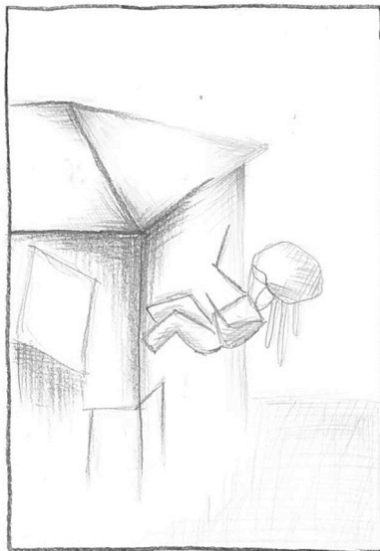
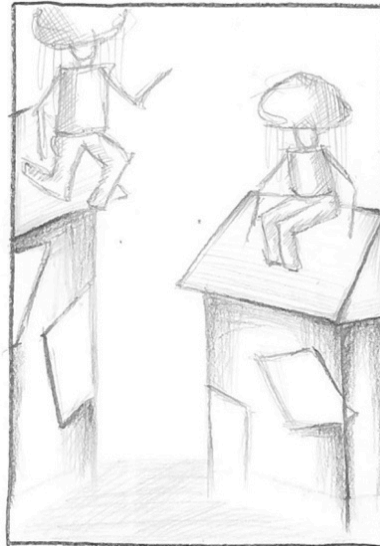
0 - Inútil



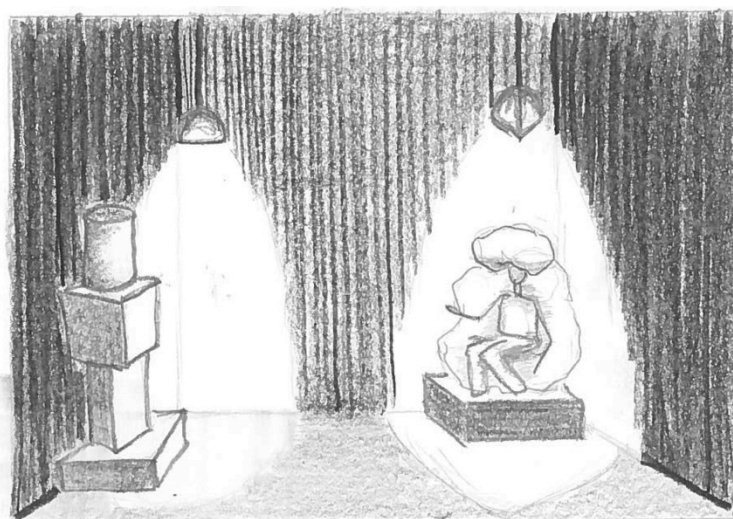
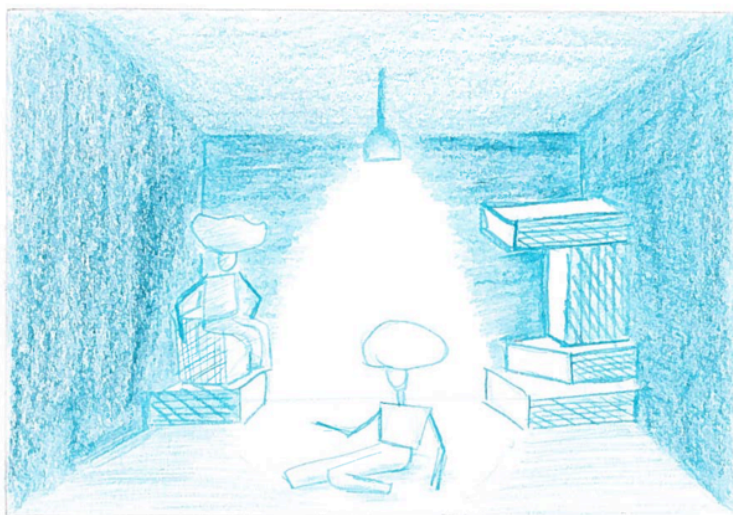
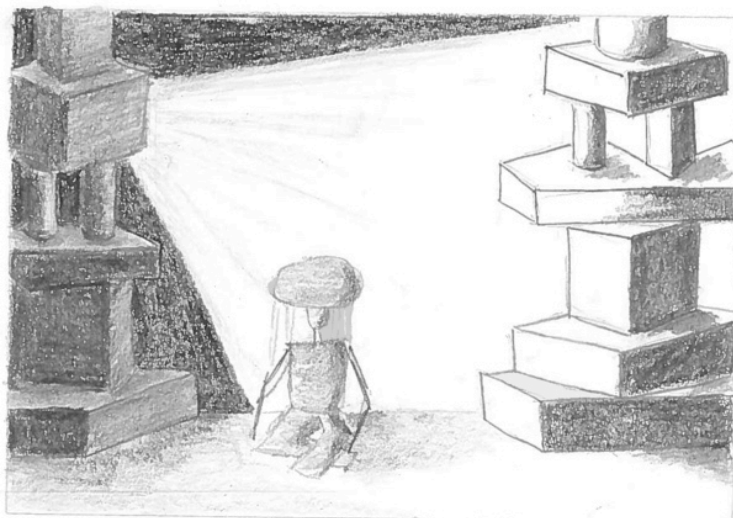
## **Anexo XI**

**Registos realizados pelos alunos na unidade de trabalho.**





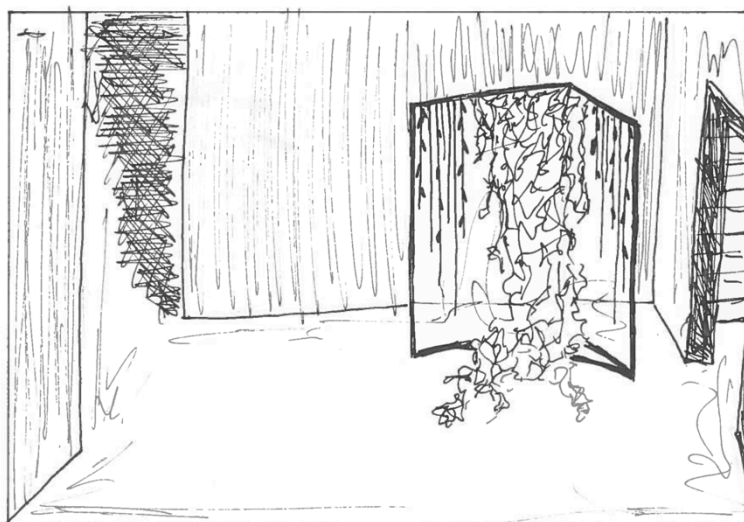
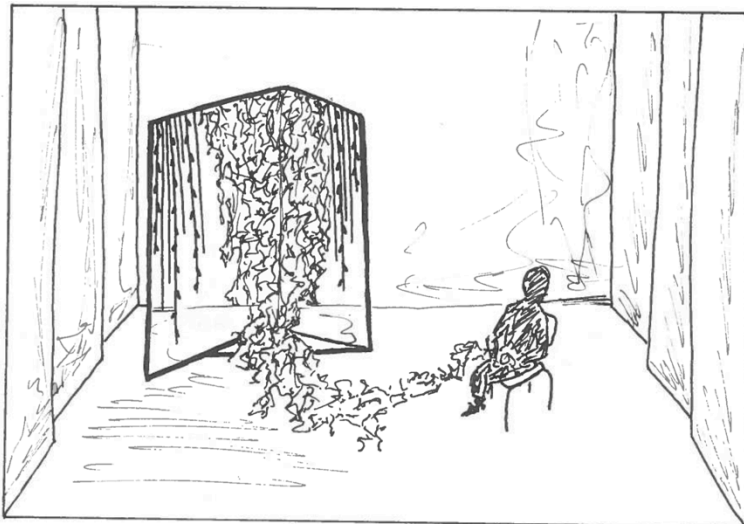
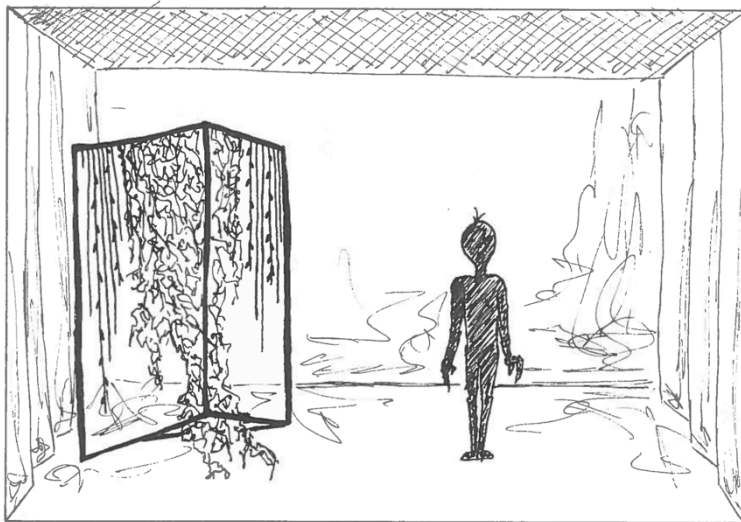
Denise Santos, *Registos realizados em resposta ao 1º exercício*, 2015.



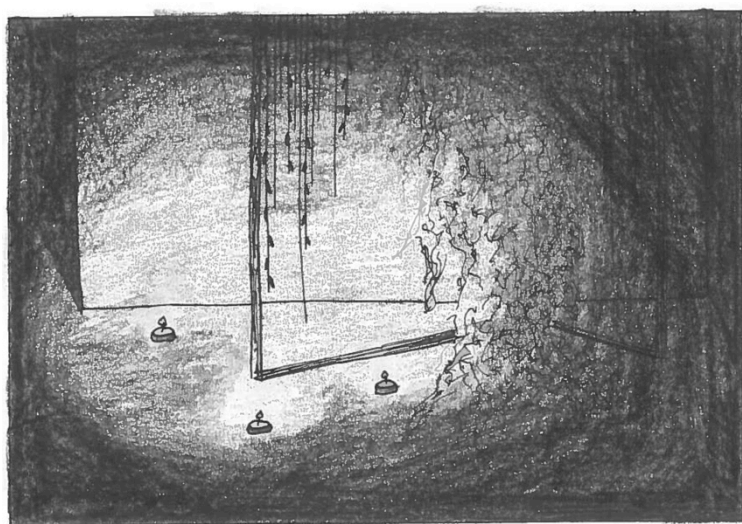
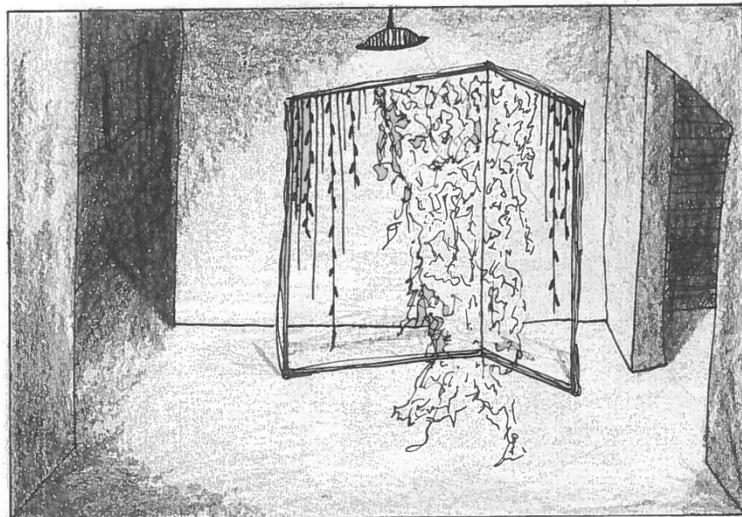
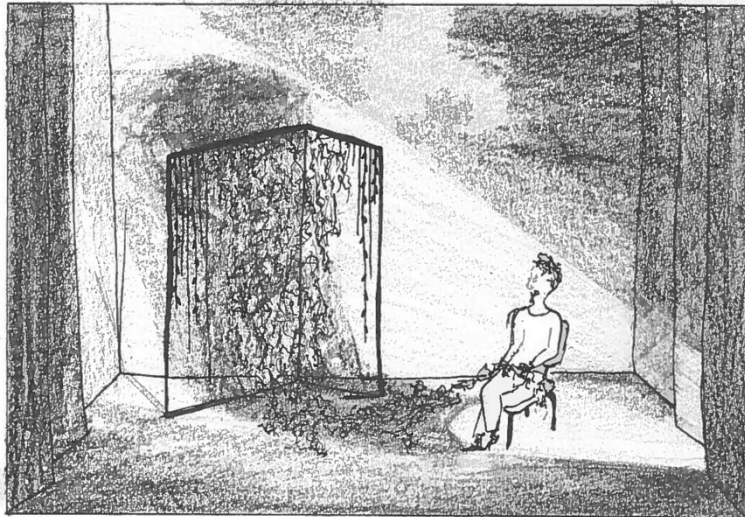
Denise Santos, *Registos realizados em resposta ao 2º exercício*, 2015.



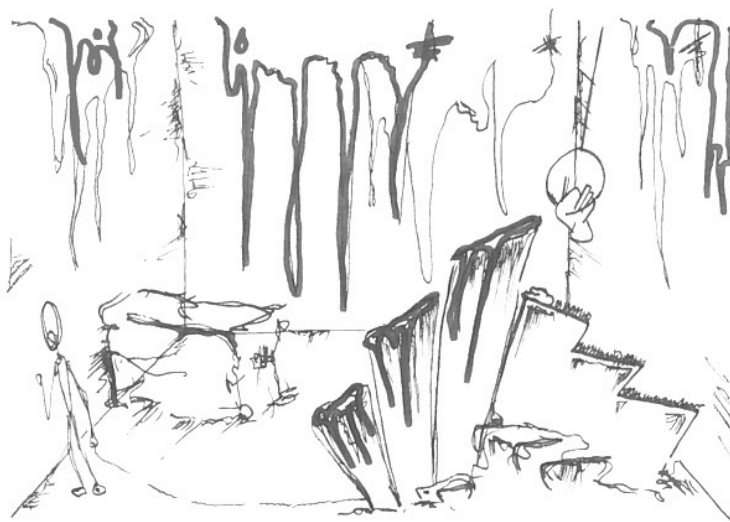
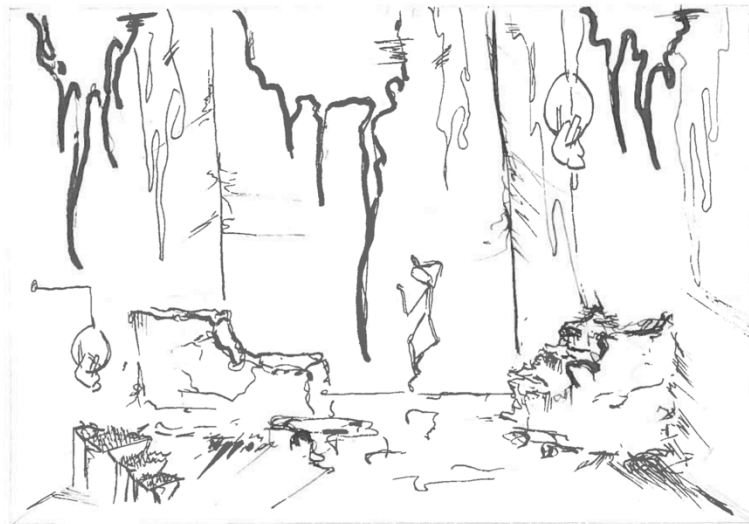
Denise Santos, *Registos realizados em resposta ao 3º exercício*, 2015.



Irene Peraltinha, *Registos realizados em resposta ao 1º exercício*, 2015.



Irene Peraltinha, *Registos realizados em resposta ao 2º exercício*, 2015.



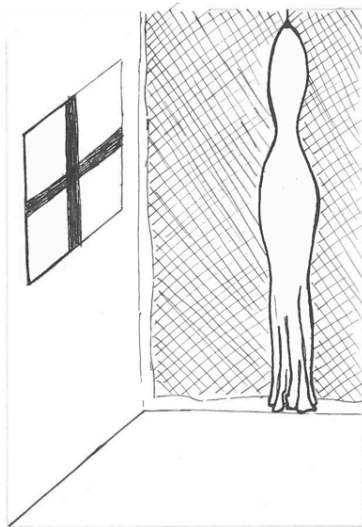
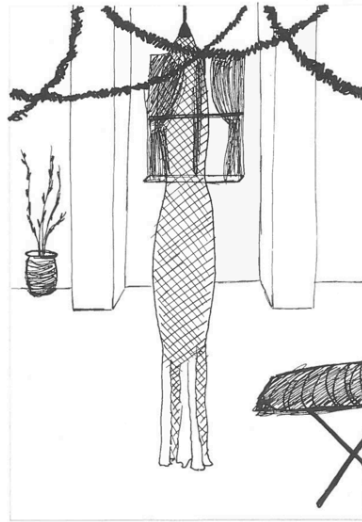
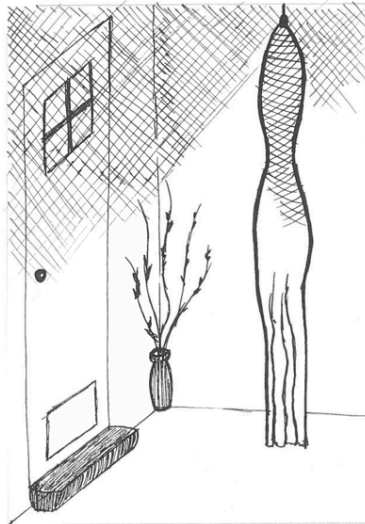
Jéssica Vital, *Registos realizados em resposta ao 1º exercício*, 2015.



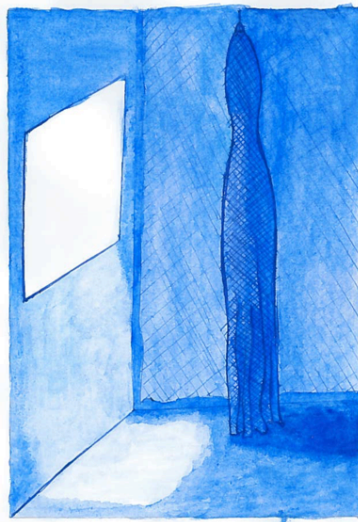
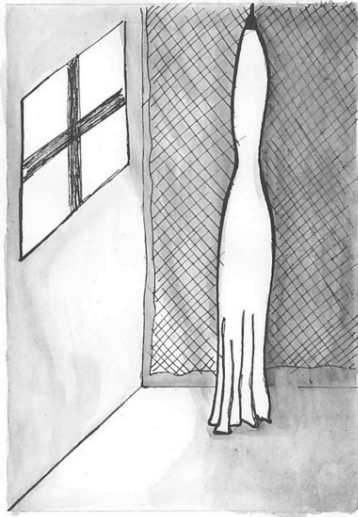
Jéssica Vital, Registos realizados em resposta ao 2º exercício, 2015.



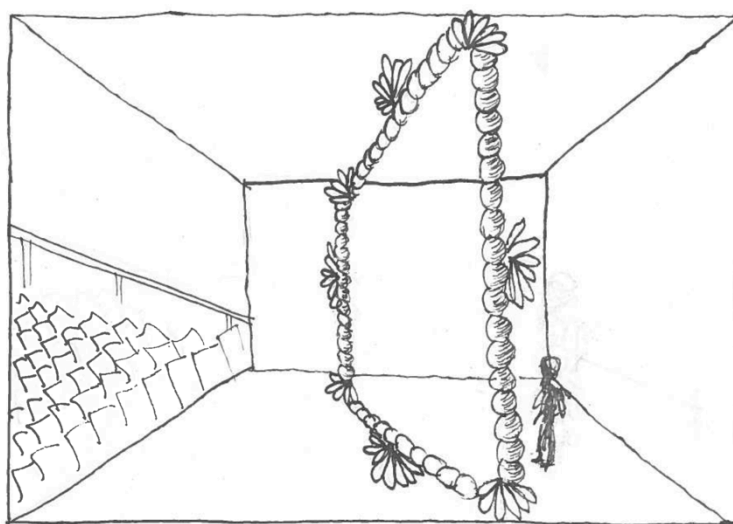
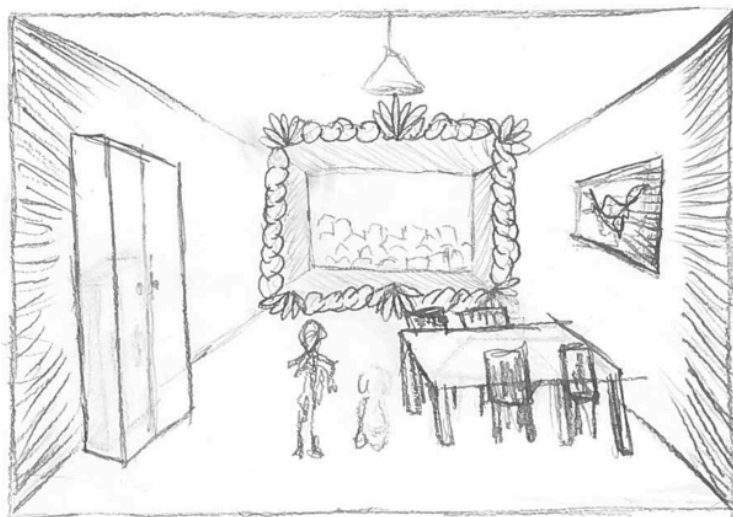
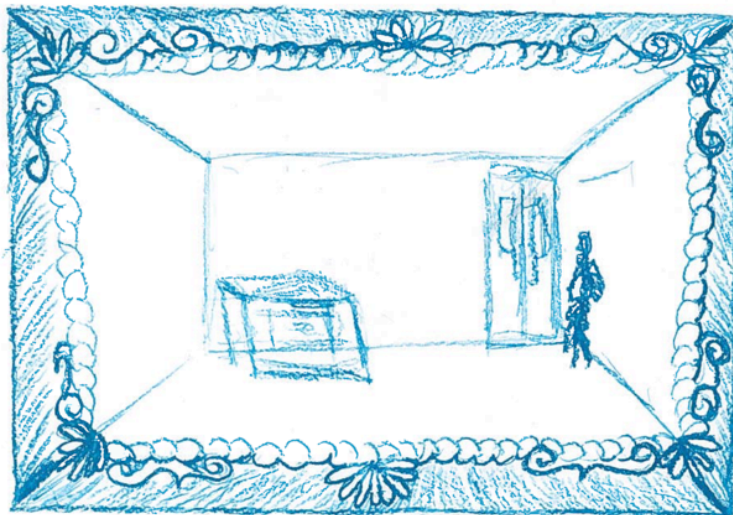
Jéssica Vital, *Registos realizados em resposta ao 3º exercício*, 2015.



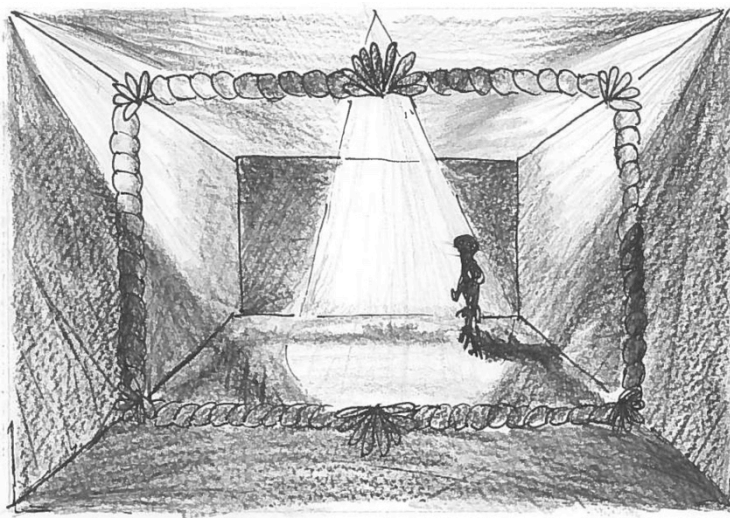
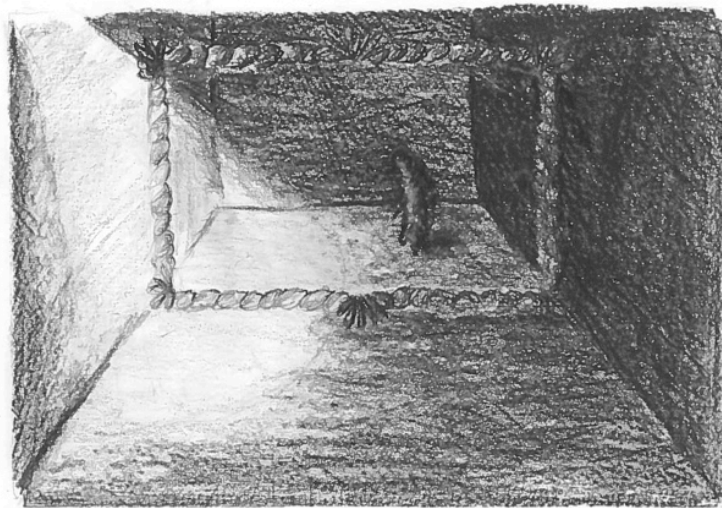
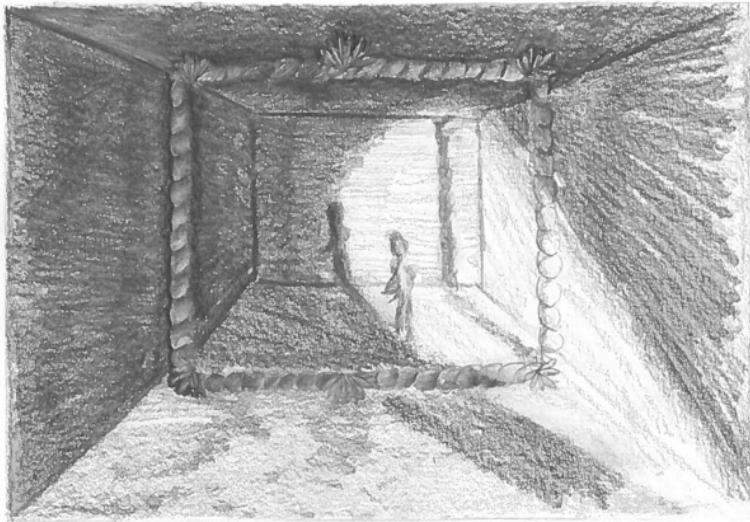
Joana Espada, *Registos realizados em resposta ao 1º exercício*, 2015.



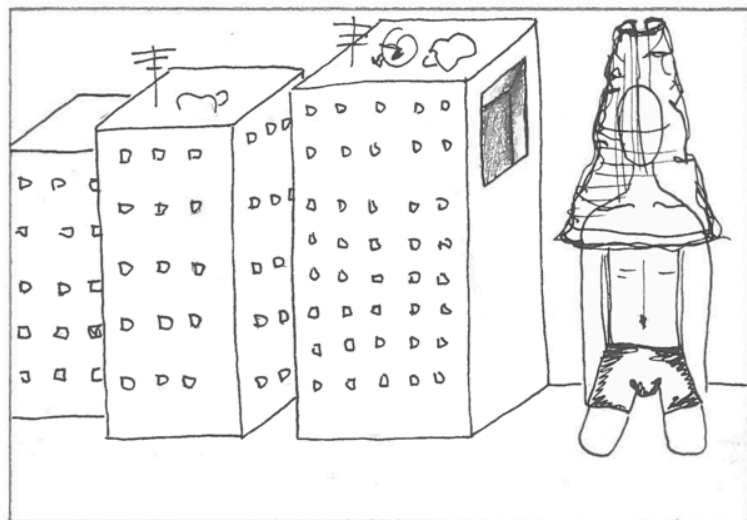
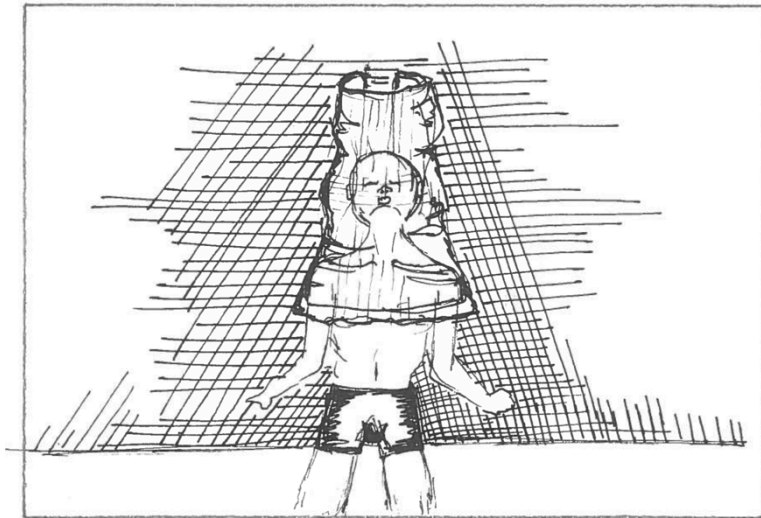
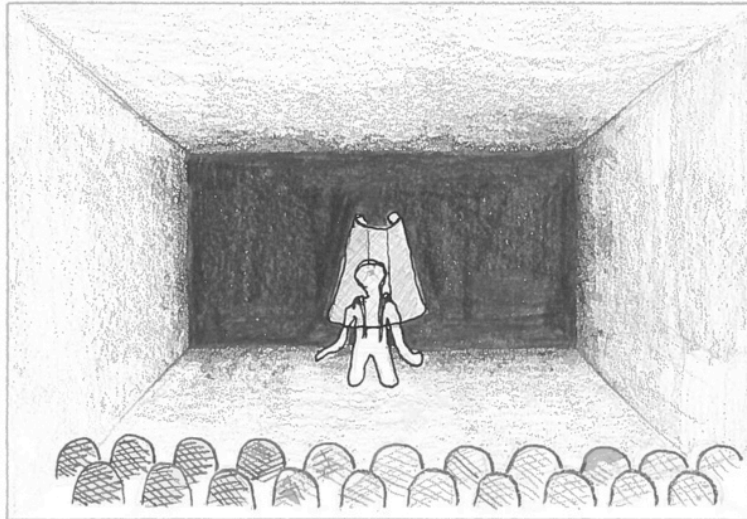
Joana Espada, *Registos realizados em resposta ao 2º exercício*, 2015.



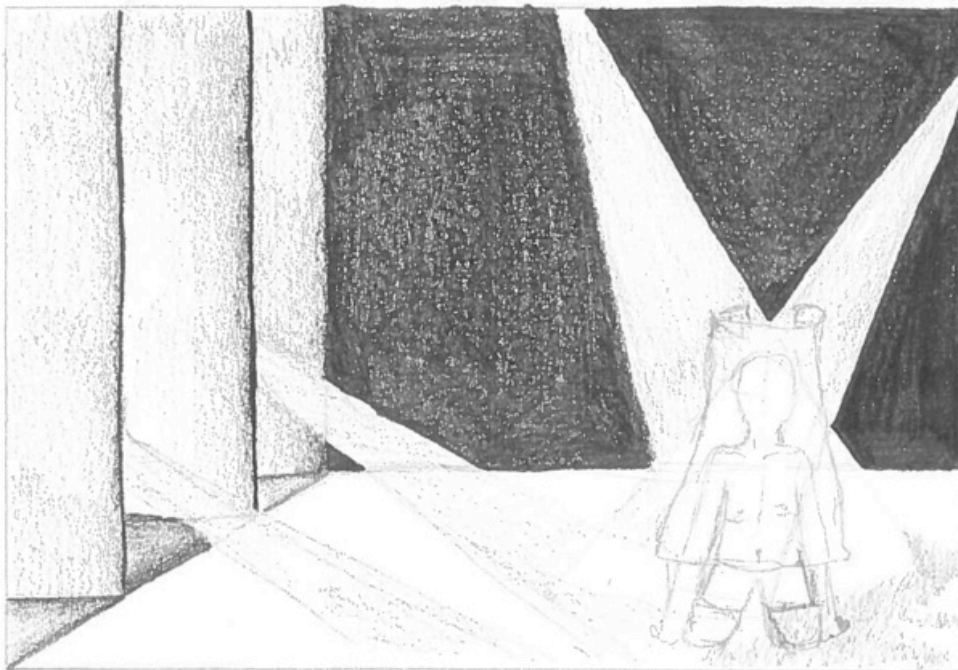
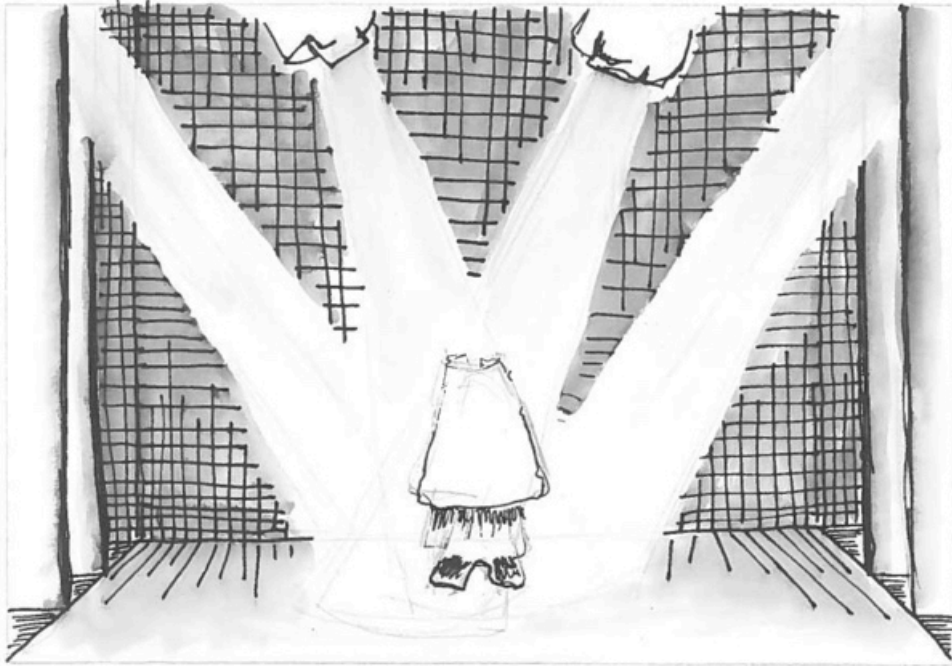
Laysla Gervásio, *Registos realizados em resposta ao 1º exercício*, 2015.



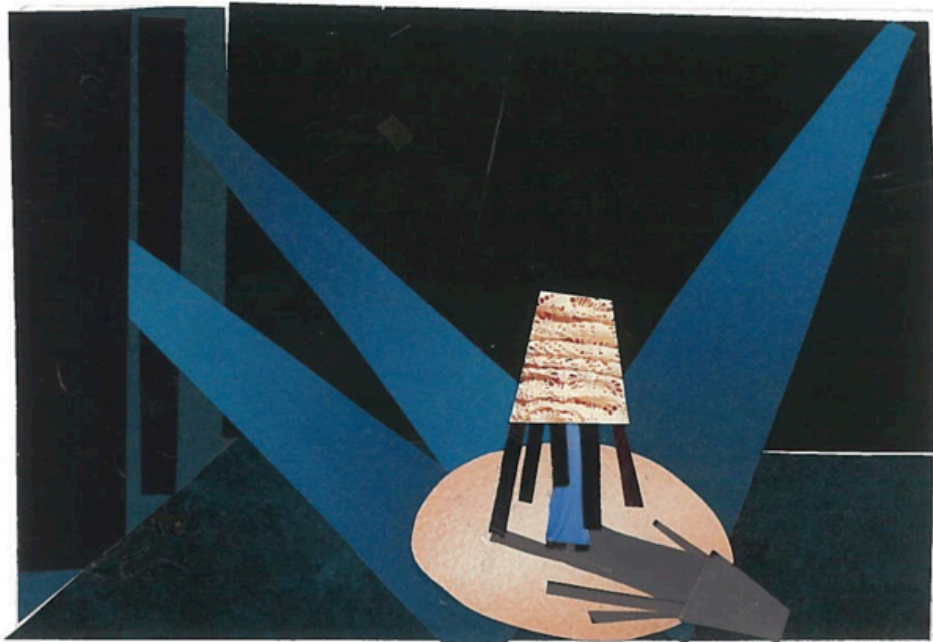
Laysla Gervásio, *Registos realizados em resposta ao 2º exercício*, 2015.



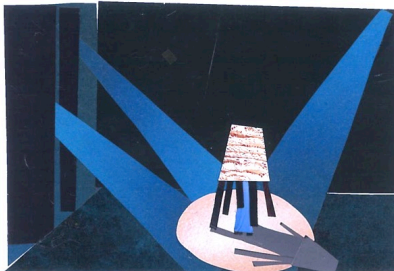
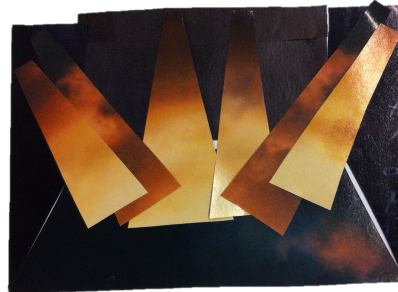
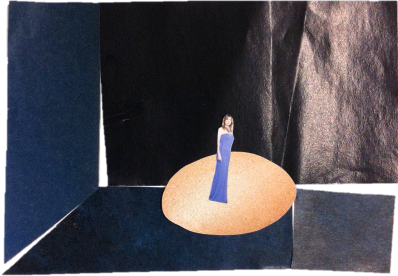
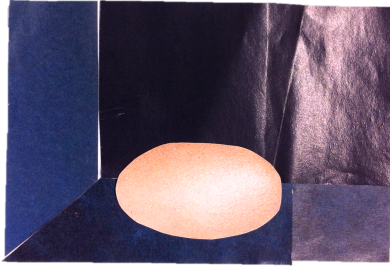
Luzia Cruz, *Registos realizados em resposta ao 1º exercício*, 2015.



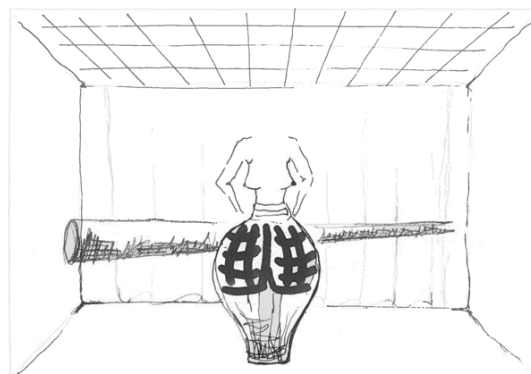
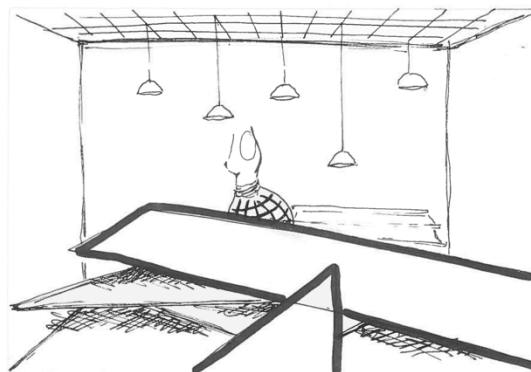
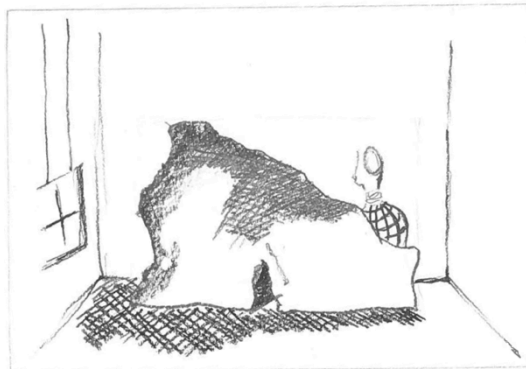
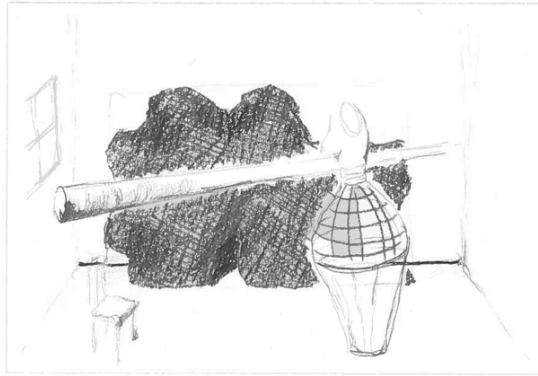
Luzia Cruz, *Registos realizados em resposta ao 2º exercício*, 2015.



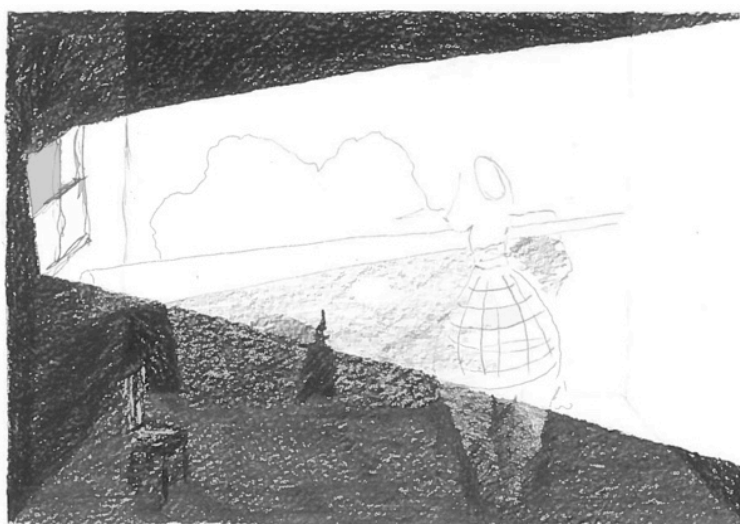
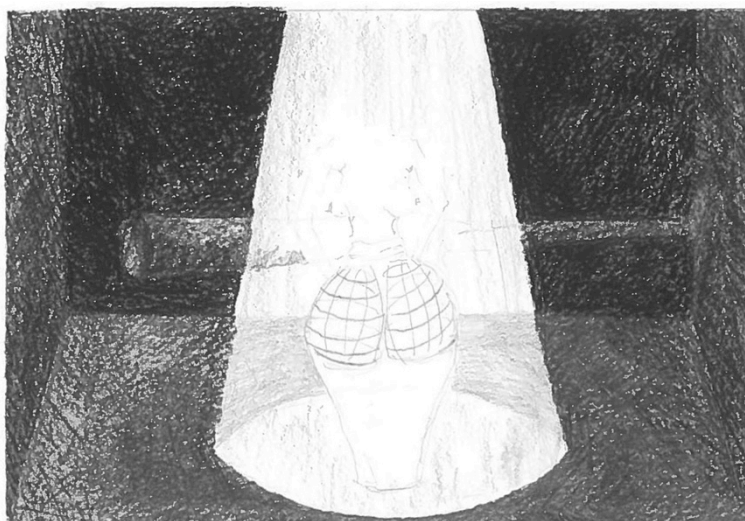
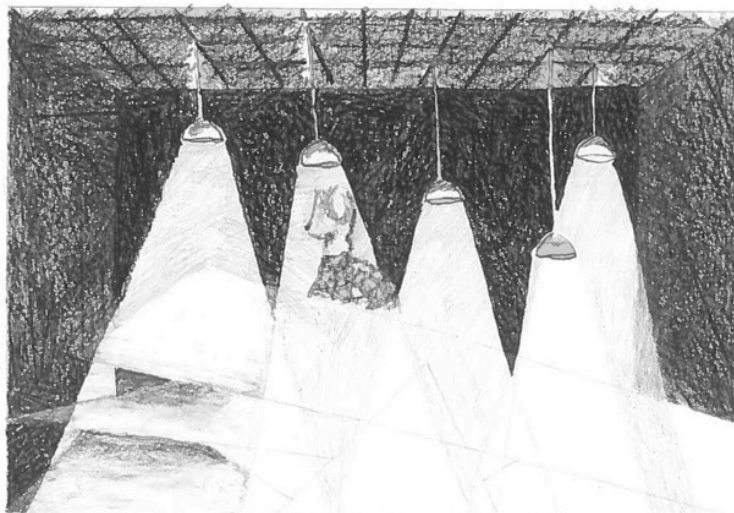
Luzia Cruz, *Registos realizados em resposta ao 3º exercício*, 2015.



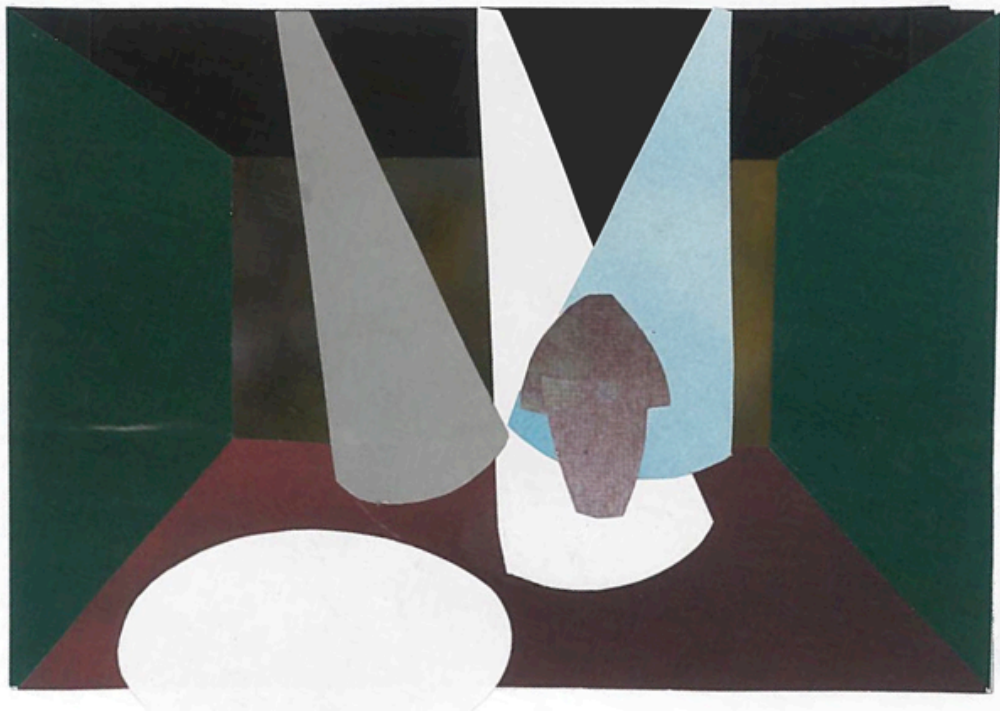
Luzia Cruz, *Construção dos registos realizados em resposta ao 3º exercício*, 2015.



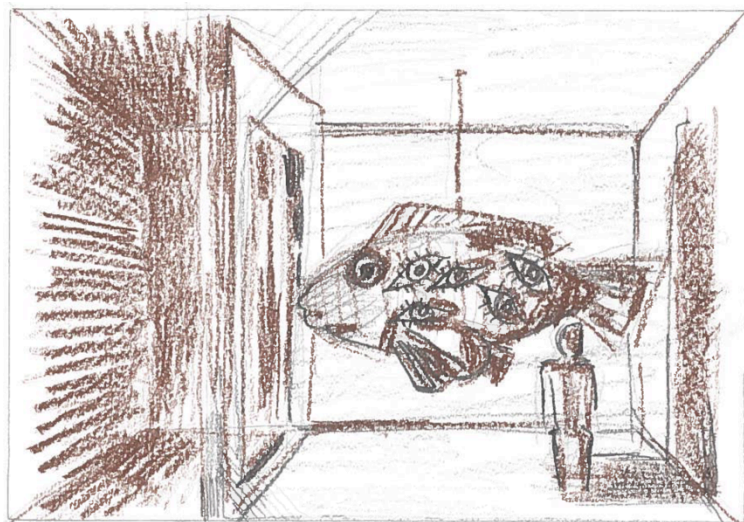
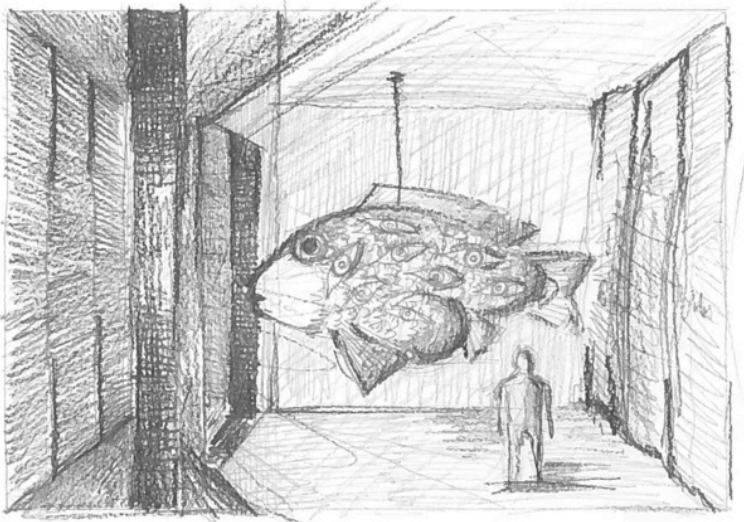
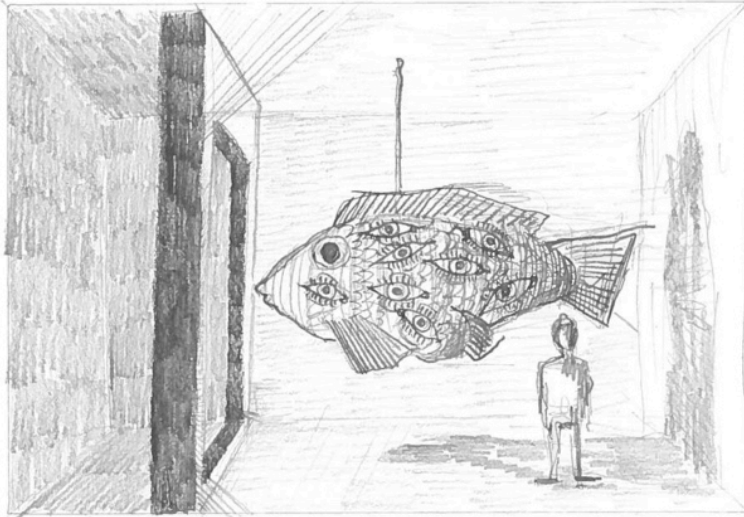
Maria José Correia, *Registos realizados em resposta ao 1º exercício*, 2015.



Maria José Correia, *Registos realizados em resposta ao 2º exercício*, 2015.



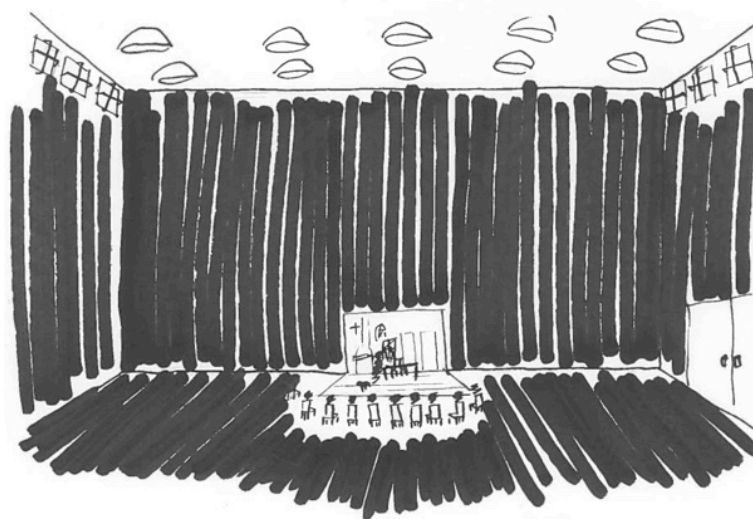
Maria José Correia, *Registos realizados em resposta ao 3º exercício*, 2015.



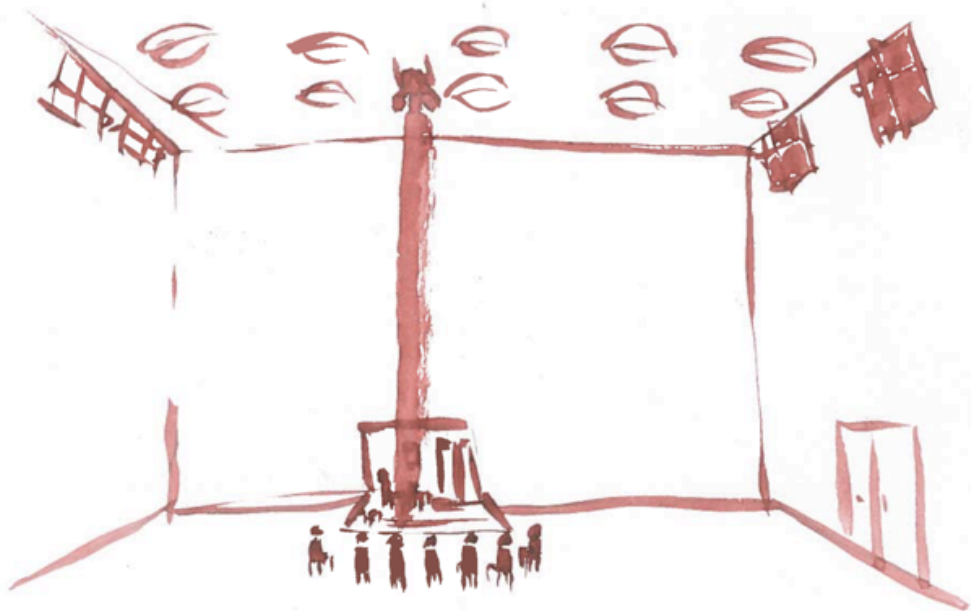
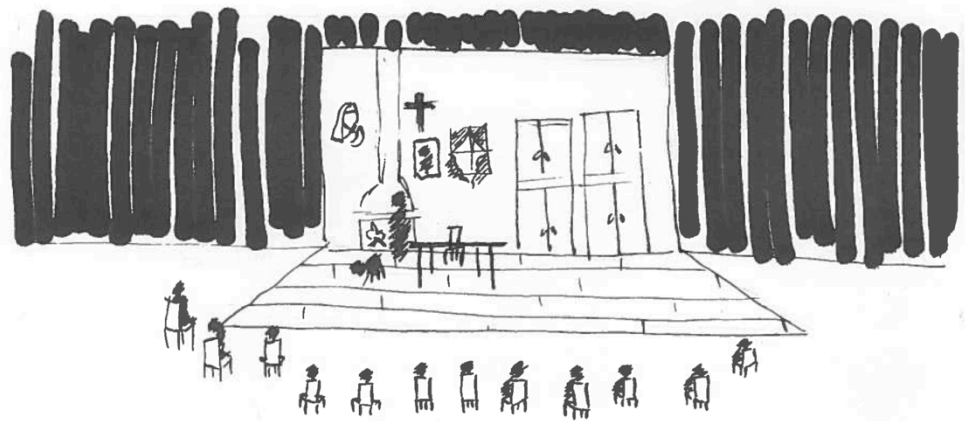
Margarida Arroz, *Registos realizados em resposta ao 2º exercício*, 2015.



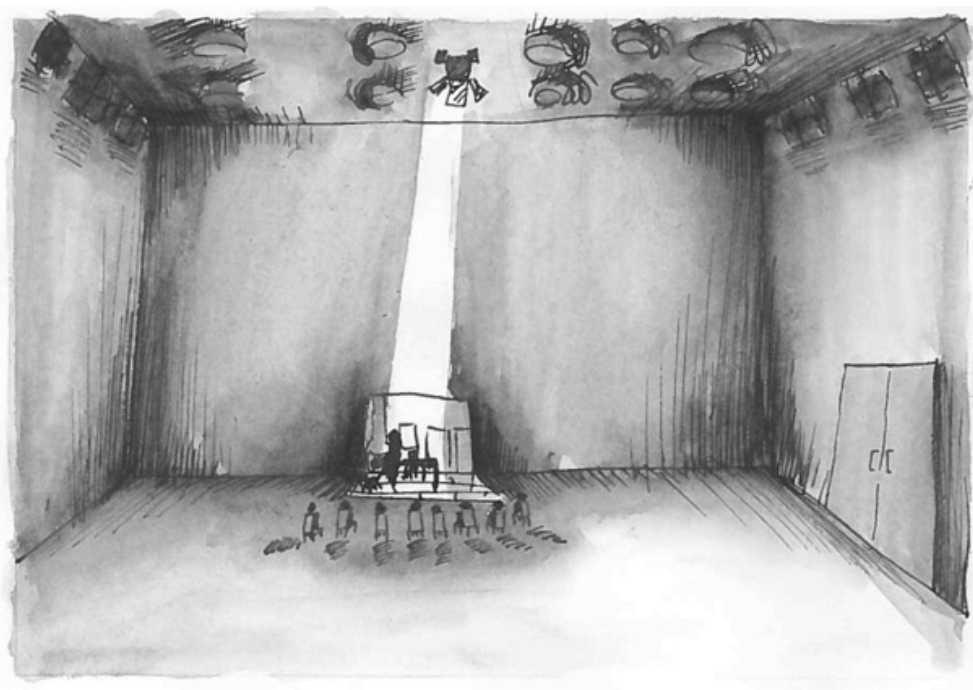
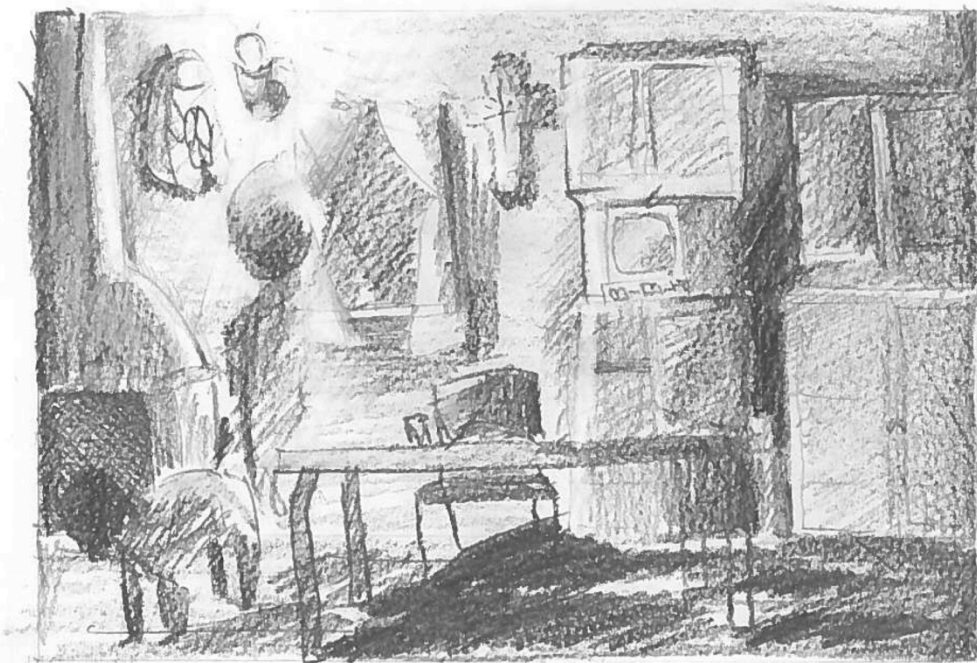
Margarida Arroz, *Registos realizados em resposta ao 3º exercício*, 2015.



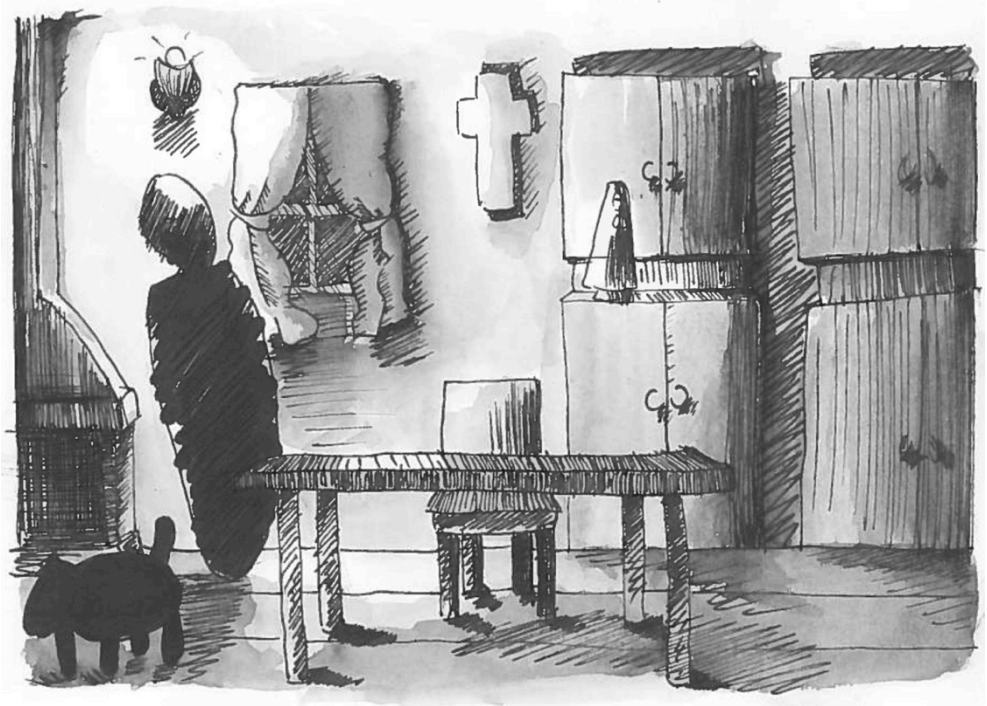
Matilde Salsa, *Registos realizados em resposta ao 1º exercício*, 2015.



Matilde Salsa, Registos realizados em resposta ao 1º exercício, 2015.



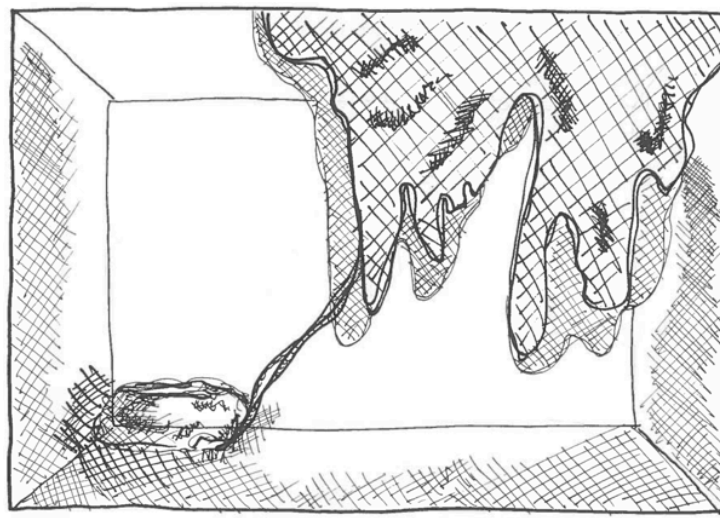
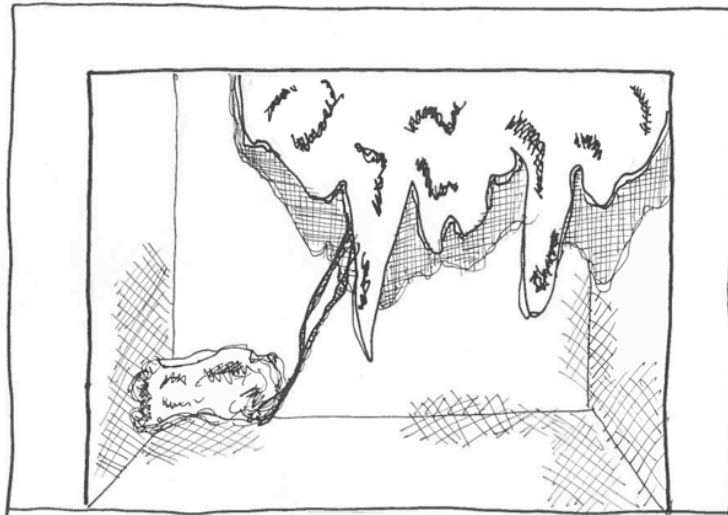
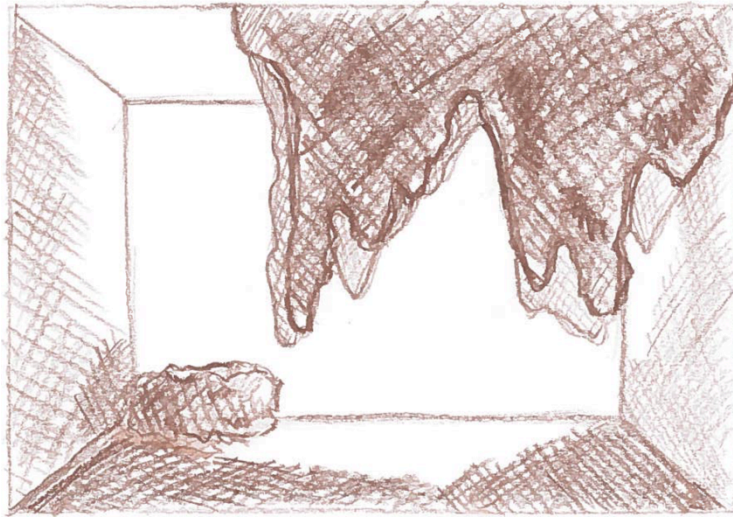
Matilde Salsa, *Registos realizados em resposta ao 2º exercício*, 2015.



Matilde Salsa, *Registos realizados em resposta ao 2º exercício*, 2015.



Matilde Salsa, *Registos realizados em resposta ao 3º exercício*, 2015.



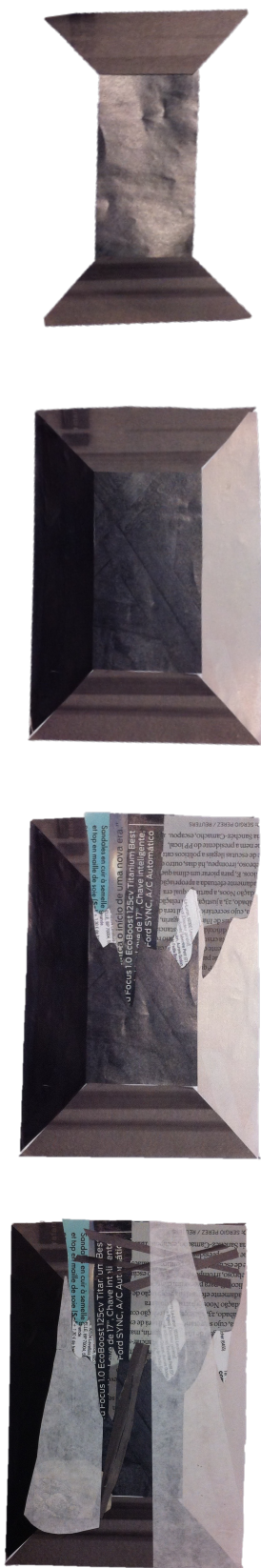
Rita Loureiro, *Registos realizados em resposta ao 1º exercício, 2015.*



Rita Loureiro, *Registos realizados em resposta ao 2º exercício*, 2015.



Rita Loureiro, Registos realizados em resposta ao 3º exercício, 2015.



Rita Loureiro, *Construção de um dos registos realizados em resposta ao 3º exercício*, 2015.

**Anexo XII**  
**Relatório da Professora Cooperante.**



Refere-se o presente relatório à Prática de Ensino Supervisionada, realizada pelo mestrando Hugo F. Matos, durante os anos letivos 2014/15 e 2015/16, ao abrigo do protocolo estabelecido entre a Escola Artística António Arroio e a Universidade de Lisboa – Instituto de Educação e Faculdade de Belas-Artes, no âmbito do programa de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário.

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida na componente de projeto da disciplina de Projeto e Tecnologias - 12º ano da especialização em Realização Plástica do Espetáculo do Curso de Produção Artística, sendo a tecnologia de cenografia (integrada na disciplina) leccionada pelo mestrando ao longo dos últimos cinco anos.

A conciliação entre a realização da prática de ensino supervisionada, com a leccionação da Tecnologia de Cenografia, embora se tenha revelado em alguns momentos impeditiva no processo de observação de aulas, constituiu-se como um desafio para o mestrando e um fator de motivação que o levou a desenvolver um acompanhamento incondicional e participativo em todo o processo pedagógico, didático e organizacional da componente de projeto.

A preparação e implementação da unidade de trabalho “O desenho de espaço cénico e o espaço cénico como desenho”, foi desenvolvida em estreita cooperação e supervisão, atendendo ao contexto e em resposta às necessidades formativas da disciplina e da turma. O mestrando revelou uma atitude responsável e idónea, baseada no diálogo, na autoavaliação e na exigência como garantias dos níveis de qualidade do ensino praticado. Os resultados positivos revelaram o desenvolvimento das capacidades de sistematização dos procedimentos didáticos, operativos e relacionais, refletindo e confirmando as aptidões e práticas pedagógicas do mestrando.

Deste modo, reconhece-se como muito positivo e consistente todo o longo percurso desenvolvido e realizado. Onde o mestrando refletiu e consolidou um conjunto vasto de competências essenciais ao exercício da atividade docente, atendendo às dimensões científicas e pedagógicas, de participação e de relação com a comunidade escolar.

A professora cooperante,

Carla Isidro

18 Julho 2016

