

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE BELAS-ARTES



Ver, desenhar, compreender

a descoberta do Gótico através da Literacia Visual
e do Desenho em História da Cultura e das Artes, 10.º ano

Carolina Branco

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo
Professor Doutor João Paulo Queiroz**

2018

Declaração de autoria

Eu, Carolina Branco, declaro que sou a única autora do trabalho intitulado “Ver, desenhar, compreender: a descoberta do Gótico através da Literacia Visual e do Desenho em História da Cultura e das Artes, 10.º ano” para a obtenção do grau de Mestre em Ensino em Artes Visuais pela Universidade de Lisboa.

Declaro ainda que o conteúdo do trabalho é original e que qualquer excerto de outros trabalhos ou obras está devidamente citado e referenciado, conforme as normas da APA.



Lisboa, Junho 2017

RESUMO

Autor: Carolina Branco

Pode o desenho complementar o ensino e a aprendizagem da disciplina bial de História da Cultura e das Artes, leccionada no curso de Artes Visuais durante o Ensino Secundário?

Nos últimos anos, as médias nacionais dos exames desta disciplina apresentam valores geralmente negativos. Sendo a História da Cultura e das Artes uma das disciplinas mais significativas e estruturantes para qualquer aluno de artes, estes resultados são alarmantes. A experiência pessoal e académica também revela que a maioria dos alunos não demonstra interesse ou reconhece o propósito em estudar uma disciplina teórica num curso predominantemente prático e visual. Contudo, este afastamento da História de Arte transforma-se numa incultura e inabilidade de perceção histórica, resultando numa inexperiência de reflexão sobre o mundo em que vivemos, de onde vimos e para onde vamos. A natural consequência deste paradigma é um aluno, cidadão e futuro profissional mal preparado e sem um integral entendimento do mundo artístico.

Partindo de um paradigma de investigação interpretativo e de uma abordagem qualitativa, a presente investigação procura observar, descrever e refletir a aprendizagem da arte gótica, numa turma completa de 10.º ano, através de um projeto gráfico que recorre ao desenho e ao ensino da literacia e à cultura visuais. A observação direta da unidade de trabalho, a análise dos inquéritos dos alunos e a interpretação dos dados recolhidos fundamentam um estudo focado na aprendizagem integral do aluno, como um habitante de uma sociedade cada vez mais visual e interligada, e no significado e sentido que este confere à unidade de trabalho experimentada.

PALAVRAS-CHAVE: *história, história de arte, literacia visual, cultura visual, desenho*

ABSTRACT

Author: Carolina Branco

Can drawing promote and add further learning skills in the study of Art History, a subject taught in the Visual Arts course in high-schools?

In recent years, the national GPA regarding the Art History's exam, which determines university entrance qualifications, has been a negative and weak one. Since Art History is one of the most significant and pivotal subjects of any art student, these results are baffling. Personal and academic experience further acknowledges the student's lack of interest in Art History or even the recognition of purpose in studying a theoretical subject in an art course. However, this dismissal of the importance of Art History creates a deficient culture and an inability of historical perception, resulting in a frailty thinking and understanding of the world in which we live in today. The legitimate consequence of this is a poorly prepared student, citizen, and future employee, whose grasp of the artistic world will eventually be feeble.

This research, based on an interpretative and qualitative paradigm, observes, describes and analyses a 10th grade's class project that focus on the learning progress of the gothic art chapter through drawing, visual literacy and visual culture. The direct observation of the project and its development, the analysis of the student's surveys and the interpretation of its collected data underlies this investigation, which focal point is the student's experience of this project and his/hers integral education as an active member of a visual and interconnected society.

KEYWORDS: *history, art history, visual literacy, visual culture, drawing*

*“I have learned that what I have not drawn,
I have never really seen,
and that when I start drawing an ordinary thing,
I realize how extraordinary it is, sheer miracle.”*

Frederick Franck

AGRADECIMENTOS

À Ana, Ana Sofia, Cássia, Inês, Leonor, Lucas, Margarida, Francisca, Madalena, Margarida, Margarida, Natália, Rita, Rodrigo, Tomás e Tomás, os alunos do 10.º D, pela sua dedicação, entusiasmo e por darem significado a esta vocação.

Ao professor João Moreno, pela confiança depositada, ajuda incansável e alegria.

Aos professores do Departamento de Artes, pelo seu acolhimento.

Ao Colégio de Santa Doroteia, pela hospitalidade e valores, tornando o colégio num lugar familiar.

Ao professor João Paulo Queiroz, pela sua serenidade e pela liberdade dada a esta investigação.

Aos amigos, pacientes com as ausências destes últimos tempos.

À Maria, pelo sentido de humor.

Aos meus pais, pela generosidade, exemplo, criatividade e cultura que sempre transmitiram.

Ao Miguel, por tudo.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	23
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	25
1.1 A questão da História e da História de Arte na educação	27
1.2 A cultura visual em HCA	32
1.3 A literacia visual em HCA	40
1.4 O desenho em HCA: ver, desenhar e compreender	43
1.5 A Taxonomia de Bloom na unidade de trabalho	45
2. ENQUADRAMENTO ESCOLAR	47
2.1 História e caracterização do CSD	49
2.1.1 Fundadora	49
2.1.2 Missão e valores	50
2.1.3 Caracterização do colégio	50
2.2 Caracterização geral da turma de 10ºano de HCA	54
3. UNIDADE DE TRABALHO: OBJETIVOS, METODOLOGIA E OPERACIONALIZAÇÃO	57
3.1 Objetivos e competências	59
3.2 Metodologia e estrutura da unidade de trabalho	60
3.3 Operacionalização	63
3.3.1 Planificação e materiais	63
3.3.2 Materiais, recursos e suportes	65

4. UNIDADE DE TRABALHO:	
DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO	68
4.1 Desenvolvimento da unidade de trabalho	70
4.1.1 A visita de estudo ao Convento de Cristo em Tomar	71
4.1.2 As aulas da unidade de trabalho	74
4.2 Avaliação	89
5. REFLEXÃO CRÍTICA	
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	92
6. CONCLUSÕES	99
6.1 Conclusão	101
6.2 Pistas futuras de investigação	102
BIBLIOGRAFIA	104
APÊNDICES	113
APÊNDICE A: Guiões da visita de estudo	115
APÊNDICE B: Apresentação “Ver, desenhar, compreender”	167
APÊNDICE C: Enunciados dos grupos de trabalho	180
APÊNDICE D: Materiais para os grupos de trabalho	192
APÊNDICE E: Ficha de auto-avaliação em grupo	208
APÊNDICE F: Ficha de auto-avaliação individual	212
APÊNDICE G: Ficha de re-visitação do projeto	218

ÍNDICE DE GRÁFICOS/QUADROS/TABELAS

Gráfico 1. Género dos alunos do 10.ºD, em percentagem, 2017/2018	56
Quadro 1. Quadro de planificação e conteúdos da unidade de trabalho do 10.ºD	66
Quadro 2. Quadro da avaliação final do trabalho	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Campanha “ <i>Secret Garden 2 - Versailles</i> ”, Outono-Inverno (2013), Dior.	36
Figura 2. Campanha “ <i>Create</i> ” da marca Lego (2014).	36
Figura 3. Filme <i>About Schmidt</i> (2002) de Alexander Payne.	37
Figura 4. Filme <i>Inception</i> (2010) de Christopher Nolan.	37
Figura 5. Flute de cristal da coleção <i>Charters</i> da Vista Alegre. Desenhado por Gerald Gulotta.	38
Figura 6. Coleção “Monreale” de Dolce & Gabbana (2017).	38
Figura 7. Kate Bosworth em Oscar de La Renta na Met Gala (2018).	38
Figura 8. Natureza morta: Viva la vida (1954) de Frida Kahlo.	39
Figura 9. Comparação do quadro <i>Sleep</i> (2008) de Vincent Desiderio com o vídeo-clip da música <i>Famous</i> (2016) de Kanye West.	39
Figura 10. Comparação da personagem Jim Crow (à esquerda) (c. 1830) com a posse de Childish Gambino (à direita) no vídeo-clip “ <i>This is America</i> ” (2018).	40
Figura 11. Fotografia do Instagram de Teresa Freitas (2015).	40
Figura 12. Fotografia do Instagram de Anna Devis e Daniel Rueda (2015).	40
Figura 13. Fotografia do Instagram de Anna Devis e Daniel Rueda (2015).	40
Figura 14. Entrada principal do colégio.	54
Figura 15. O grande auditório.	54
Figura 16. A biblioteca do secundário.	55
Figura 17. Uma das salas de artes e audio-visuais.	55
Figura 18. O portal sul.	74
Figura 19. A charola.	74
Figura 20. A janela manuelina.	74
Figura 21. Alguns alunos a desenharem a parte de fora do convento.	75
Figura 22. O grupo completo.	75
Figura 23. <i>Slide</i> da apresentação “Ver, desenhar, compreender”.	77
Figura 24. <i>Slide</i> da apresentação “Ver, desenhar, compreender”.	77
Figura 25. Texto escrito e revisto pelo grupo de arquitetura.	81
Figura 26. Desenho em <i>pop-up</i> do arco ogival e texto.	81
Figura 27. Pormenor do projeto.	82
Figura 28. Visão geral do projeto do grupo de pintura.	82
Figura 29. Projeto do grupo de escultura.	83
Figura 30. Pormenor do projeto de escultura.	83
Figura 31. O projeto do grupo de música.	84
Figura 32. Pormenor do projeto de música.	84
Figura 33. Conclusão do <i>booklet</i> do grupo de arquitetura.	84
Figura 34. Capa do <i>booklet</i> de arquitetura finalizada.	84
Figura 35. O grupo de iluminura a pensar numa solução que fosse ao encontro dos objetivos do projeto.	85

Figura 36. Uma aluna do grupo de iluminura a recortar o dragão desenhado para colá-lo numa nova folha.	85
Figura 37. O projeto final do grupo de iluminura.	86
Figura 38. Abertura do projeto final do grupo de iluminura.	86
Figura 39. O projeto final do grupo de escultura.	87
Figura 40. O projeto final do grupo de música.	88
Figura 41. O álbum do grupo de escultura, entre-aberto.	88
Figura 42. O álbum do grupo de escultura fechado.	88
Figura 43. O projeto final do grupo de pintura.	89
Figura 44. O projeto do grupo de pintura, fechado.	89
Figura 45. A capa e contra-capa do projeto final do grupo de arquitetura.	90
Figura 46. A página do arco ogival em <i>pop-up</i> .	90
Figura 47. A introdução do <i>booklet</i> do grupo de arquitetura.	90
Figura 48. As páginas sobre a verticalidade e a escultura na arquitetura gótica.	90
Figura 50. A página sobre a planta-tipo gótica.	90
Figura 51. As páginas sobre os vitrais e rosáceas.	90

SIGLAS

CSD — Colégio de Santa Doroteia

HCA — História e Cultura das Artes

INTRODUÇÃO

Dos vários conselhos que um aluno, a escrever uma dissertação, pode receber, o mais sensato será o seguinte: qualquer ideia final de uma investigação pode ser resumida e explicada num *post-it*.

Assim sendo, segue-se a ideia basilar desta mesma investigação:

Ver é compreender.

Desenhar é relembrar.

Este conselho, cedido por uma antiga professora, permitiu focar na importância da aprendizagem de literacia visual e no desenho como métodos didáticos. O conteúdo deste *post-it* acompanha cada passo deste trabalho; é, simultaneamente, a sua motivação e a sua finalidade.

A este conceito, junta-se o interesse pela História da Cultura e das Artes e a inquietação suscitada pelos resultados negativos obtidos nos últimos exames nacionais. De que forma pode a HCA renovar-se e ir ao encontro dos alunos e do que vivem atualmente? Para isso, é necessário que a HCA seja descoberta e apropriada por cada aluno - algo exequível, como defende a presente investigação, através do desenho da matéria de HCA. Considerando que o desenho é basilar a todo o ensino das artes visuais, porque razão este não é explorado ou trabalhado, na maioria dos casos, em HCA? Para além de auxiliar a memória e de analisar o meio envolvente, o desenho é, por norma, a disciplina predileta dos alunos dos cursos de artes visuais. Porque não beneficiamos desse fator essencial? E o que justifica a insistência numa leccionação puramente teórica quando esta disciplina é, na verdade, visual?

A presente investigação analisa estas questões, aprofundando-as ao longo deste trabalho e aplicando-as num projeto gráfico de desenho, no contexto de sala de aula, integrada na turma do 10.º D no Colégio de Santa Doroteia. Deste modo, o trabalho divide-se em seis capítulos: o enquadramento teórico, que desenvolve a questão da HCA na educação e propõe uma didática diferente através do desenho, literacia e cultura visuais; o enquadramento escolar do CSD e da respetiva turma; a planificação da unidade de trabalho; o desenvolvimento e a avaliação da mesma; as reflexões e as conclusões finais. Por último, os apêndices apresentam-se como os materiais fornecidos aos alunos ao longo da unidade de trabalho.

Capítulo 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

- 1.1. A questão da História de Arte na educação
- 1.2. A cultura visual em HCA
- 1.3 A literacia visual em HCA
- 1.4 O desenho em HCA: ver, desenhar e compreender
- 1.5. A Taxonomia de Bloom como metodologia

1. Enquadramento teórico

1.1 A questão da História e da História de Arte na educação

Naquele tempo existiu um homem. Ele existiu e existe, pois narramos a sua história.

Existiu porque nós existimos. Num certo tempo existirá um homem, uma vez que plantamos oliveiras para ele e desejamos que usufrua do horto.

Agnes Heller

A História sobrevive mediante a nossa existência pois, mesmo tratando-se de uma ciência ou de uma arte, trata-se de um ato deliberado. A História existe porque existe a vontade da sua própria existência. É certo que estas palavras, a um primeiro instante, poderão transformar-se numa observação redutora mas, se não o permitirmos, são, na verdade, uma reflexão fascinante. A História existe porque a escolhemos escrever - porque vive no Homem a necessidade da comunicação e de vencer a morte, possível apenas pelo registo e pela memória. É neste momento em que a História se torna cativante pois traduz tudo o que o Homem é: a sua consciência, motivação, ideias, inteligência, liberdade, experiência, escolhas, comunicação, dor, fé, relações. E quando aprendemos História, o *todo* do Homem daquele momento e as particularidades daquele evento histórico vêm incorporadas na matéria. Além disso, é uma disciplina calculista: a História que é estudada, desde o ensino primário até ao universitário, é uma História que foi escolhida e editada, logo, não é inocente. Por trás dessa escolha, pesam fatores temporais, geográficos, culturais, sociais, económicos e políticos. Em Portugal estudamos exaustivamente as vitórias sobre os exércitos dos reinos de Castela e Leão, mas quantas derrotas portuguesas não estudarão os alunos espanhóis? Como estudarão os americanos a Guerra do Vietname em comparação com os vietnamitas? Ou ainda de que forma é que os alemães aprendem a sua História do século XX?

Se por um lado a História analisa o passado, procurando determinar padrões de causa e efeito, por outro, a História é imprevisível devido à subjetividade de quem a escreve e de quem a lê, independentemente de se trabalhar com factos (Evans, 1997). Segundo Collingwood (2005), os historiadores atuais definem o propósito da história como multi-facetado, podendo ter um carácter científico ao procurar respostas a uma pergunta específica; um carácter contemplativo, preocupando-se com as ações humanas passadas; de interpretação dos factos; ou ainda de auto-conhecimento do homem. Não obstante a sua natureza interrogativa e tratamento de factos, a História dificilmente é

imparcial. Mesmo um historiador que trabalhe para ser objetivo, o que escolhe escrever ou omitir carrega sempre um contexto, uma escolha ou uma intenção (Barthes, 1986).

O passado não é um acontecimento isolado mas sim um conjunto de ligações e estruturas culturais, históricas, políticas e sociais que se relacionam entre si (Heller, 1982) e que nos constroem através de um consciente auto-conhecimento (Collingwood, 2005). Por essa razão, segundo Coelho (2014), a História é orgânica e necessita ser descoberta (apud Alves, 2014). É a partir desta conceção que a História deve ser ensinada: desconstruída e descoberta pelo aluno, de forma a que este lhe atribua ou reconheça um significado.

É também através da História que os alunos têm a oportunidade de desenvolver e amadurecer uma maior consciencialização do património cultural português. Este é, de resto, um dos princípios organizativos das escolas nacionais, bem como a integração no contexto europeu e a necessidade de relações solidárias entre os restantes países do mundo (Artigo 3º, LBSE, 1986). Esta necessidade (não apenas referente a Portugal) advém do contexto atual marcado por uma sociedade em constante progresso científico, profundamente inter-ligada através da tecnologia, que se torna cada vez mais numa “extensão do Homem” (McLuhan, 1962), mas que, paradoxalmente, ainda se encontra desequilibrada em questões humanas, como por e.g. o desconhecimento ou preconceito face a diferentes povos ou culturas. Segundo Martins e Mogarro (2010), a educação para a cidadania e para a multiculturalidade faz-se em disciplinas como a História; é nesta disciplina que o professor deve orientar o aluno a relacionar a matéria histórica (abstrata) com a sua vida real (concreta), ajudando-o a consciencializar-se da realidade social envolvente. Se existe a necessidade de educar para a compreensão humana (Morin, 2015), a História é a disciplina predileta para tal, pois é a única em que todas as vertentes sociais, culturais, políticas, económicas e demográficas do ser humano são abordadas (Schefer, 2017).

A formação de cidadãos democráticos, responsáveis, de espírito crítico, criativos e autónomos é um dos princípios da educação atual (Artigo 2º, LBSE, 1986). O propósito desta formação resulta num aluno como um cidadão global, alguém que entende o funcionamento complexo do mundo e sente como missão o seu papel ativo e de intervenção, respeitando e valorizando a diferença como uma riqueza e não como uma restrição (Oxfam, 2015). Para tornar esta intervenção fundamentada e efetiva, a consciência histórica do aluno é um dos pontos de partida. Se a cidadania é um pilar fundamental da civilização (Martins e Mogarro, 2010), a consciência do indivíduo é o seu primeiro campo de intervenção. E é a consciência histórica que estrutura o aluno de modo a compreender a

evolução dos vários laços entre povos e países, que (re)conhece as suas Histórias e que leva a uma ação mais fundamentada, aberta e tolerante. Se o Homem é, por natureza, um “animal político” é irónico que atualmente se afaste da História, acreditando que esta seja ultrapassada face à tecnologia. O Homem acaba por, na sua crescente incultura, isolar-se cada vez mais, ao mesmo tempo que reivindica um poder próprio por ser, não só consumidor, mas também produtor de conteúdo¹ devido à voz que lhe é conferida pela tecnologia e pelas redes sociais. Finalmente, o conteúdo que produz é, por vezes, irrefletido ou irresponsável e o que consome é absorvido sem capacidade de análise crítica. De maneira oposta, aprender História torna-nos responsáveis e é, por isso mesmo, imprescindível. Apesar de tratar de eventos passados, educa para o presente e para um discernimento do atual excesso de informação, conforme defendem Barros e Henriques (2011):

“O conhecimento histórico, tal como todas as outras áreas do conhecimento, está em constante mudança. Esta consciência e a capacidade de adaptação a essa realidade é uma das valências essenciais da História. Numa sociedade que acumula cada vez mais informação e a disponibiliza a todos, é fundamental que exista uma disciplina que saiba o que fazer com ela.”

Do mesmo modo que nos torna responsáveis, a História deve ser ensinada e aprendida de forma a que possa servir a vida (Nietzsche, 1874), ou seja, que leve o aluno a transformar o seu conhecimento teórico numa ação prática de serviço. Segundo o autor, nós “precisamos de História” - não de uma História teórica e abstrata, mas sim de uma História relacionável com o nosso dia a dia, de auto-conhecimento, que nos comprometa com a realidade e nos motiva a melhorar enquanto seres humanos. Também segundo Bruner (2003), o objetivo de qualquer ato de aprendizagem deve ser prático e servir-nos no futuro. Porém, aprendemos uma História que mumifica a vida, leccionada de modo teórico e baseada na memorização. Contrariamente, a História que resulta num ato prático gera vida. O desabafo de Nietzsche, descrevendo a disciplina como um ato nobre mas ensinada de forma inerte, foi escrito no século XIX; como é que ainda o praticamos no século XXI?

Então, compreendendo a importância desta disciplina, porque razão a História é cada vez mais desconsiderada, correndo o risco de se tornar num saber descartável (Barros e Henriques, 2011)? As notas dos exames nacionais são uma confirmação do desinteresse dos alunos. Curiosamente, o exame nacional de 2016 com o pior desempenho não pertence a disciplinas conotadas com maiores dificuldades, como Matemática ou Física e Química, mas sim ao de História A, registando uma média negativa de 9,5 valores. Existem vários fatores que podem contribuir para tal resultado,

¹ Atualmente chamado de “*user generated content*”.

mas um deles é infalivelmente a extensão do programa e matéria da disciplina (Leiria, 2017); assim, a História acaba por se tornar numa disciplina de memorização e não de compreensão. Resta lembrar que o que distingue a memorização da aprendizagem é a noção e a atribuição de significado (Orlin, 2013). Um aluno que decore um facto histórico por si só, facilmente esquecê-lo-á ao invés de um aluno que compreende, interpreta e analisa esse mesmo facto.

A História de Arte vive a mesma circunstância.

Também a média nacional dos exames da 1ª fase de HCA espelha a dificuldade desta disciplina: em 2015, a média foi de 9,6 valores, tendo subido para 10 valores em 2016 e, por fim, decrescido em 2017 para 9,8 valores. Sendo HCA uma das disciplinas mais significativas e estruturantes para qualquer aluno de artes, os resultados são alarmantes. A razão destes resultados relaciona-se com a mesma a de História A, a extensão do programa. Também é possível relacioná-la com a falta de importância dada à disciplina, sendo que esta não é obrigatória em todas as escolas para quem frequenta o curso de Artes-Visuais. Do mesmo modo, através da experiência pessoal é-me revelado que a maioria dos alunos não demonstra qualquer interesse numa disciplina teórica que trata o passado. Não compreendem a razão de ainda se estudar História de Arte, considerando-a como uma disciplina “maçadora” e sem impacto direto no seu futuro académico e profissional.

É certo que existem várias abordagens à definição de História de Arte: pode ser uma disciplina descritiva, explicando de forma cronológica, a evolução de estilos (Wickelmann, 1972); uma disciplina de análise formal (Wölfflin, 2012); uma narrativa científica, racional, cognitiva e psicológica (Gardner, 1982; Gombrich, 2017); ou ainda de interpretação semiótica (Bal, 1999). Independentemente das múltiplas definições, a História de Arte será sempre dividida em duas partes: o contexto histórico e as obras produzidas neste período. Contrariando Gardner (1982), o contexto histórico e os seus eventos são basilares para a conceção e entendimento de uma obra artística. O autor defende que creditar o contexto apenas justifica a obra e não lhe atribui significado. A presente investigação argumenta o oposto: se é a noção histórica que nos consciencializa, a História na História de Arte é igualmente importante para um melhor entendimento sobre a arte. Não deve ser ignorada. Contudo, a premissa de que uma obra é o reflexo da sua época não a isola de novas análises e interpretações; pelo contrário, esclarece a sua origem, ao mesmo tempo que questiona o aluno sobre a intenção da obra e o porquê de ser como é. E reforçando o papel do espectador (Bal, 1999), o aluno deve ser estimulado à análise e interpretação da obra; isto permite novos significados e a possibilidade de argumentação dos

mesmos num contexto de sala de aula. Para mais, vivemos numa realidade de pós-verdade, sendo necessário aprender a “lidar com a ambiguidade” e a criar “soluções imaginativas”, características que as artes estimulam devido às suas diferentes formas de pensamento (Eisner, 2008).

A HCA tem o privilégio de poder tornar-se num espaço onde os alunos compreendem o passado, analisam as obras, contemplam a sua estética e questionam a relevância da herança deixada, relacionando o currículo com a sua vida. Assim, é urgente que História e História de Arte se tornem numa aprendizagem independente, que seja “descoberta, interpretada e contextualizada” pelo aluno (Fry, Ketteridge e Marshall, 2015), para melhor o servir porque sem História, morre a memória e o património (Calado, 2014). Para além das consequências futuras na cultura, a ausência ou privação de HCA resulta num aluno mal preparado e sem um entendimento integral do mundo artístico. Embora seja indiscutível o valor de outras disciplinas do mesmo curso, como a Geometria Descritiva ou a Matemática B, a HCA é transversal a qualquer área artística, enquanto as restantes aplicar-se-ão a casos mais específicos, como o curso de Arquitetura ou de Design de Equipamento, entre outros. Porém, a HCA pertence a todas as áreas. Um pintor, escultor, designer gráfico, ilustrador, cinematógrafo, publicitário, *art director*, *copywriter*, entre outras profissões da área, indiferente à HCA será continuamente menos completo do que um artista consciente da evolução do mundo artístico.

1.2 A cultura visual em HCA

Qual é, então, a solução?

A citação de Mahatma Gandhi, “sê a mudança que queres ver no mundo”, é um lugar-comum. E o que podemos aprender com os *clichês*, os culpados pelas centenas imagens de pôr-de-sol, de gosto duvidoso, que enchem as redes sociais? É que contêm, quase sempre, um fundo de verdade - e a frase de Gandhi não é exceção.

Em educação, em momento algum existirá *a* solução correta. É uma área demasiado complexa e rica para se limitar a uma única via. Apesar disso, o ensino permanece estandardizado, oferecendo uma resposta pouco personalizada às necessidades de cada aluno e da comunidade (Robinson, 2013). Naturalmente, a ambição de atender a cada aluno é utópica devido ao contexto no qual os professores trabalham, como sejam as turmas superlotadas. Não obstante, o trabalho e a vontade de um professor devem partir dessa mesma ideia, a de chegar a cada aluno, como ainda da noção de que a inteligência é “diversa, dinâmica e distinta” (Robinson, 2006) e de que a vontade de aprender é intrínseca (Bruner, 1999). Logo, um padrão escolar uniformizado e fixo torna-se numa contradição à própria natureza do aluno. Segundo Bruner (1999), essa mesma vontade de aprender apenas se revela num obstáculo quando é aprisionada, como acontece atualmente nas escolas em que “o currículo é fixo, os estudantes estão confinados e o caminho é invariável”, algo recorrente nas disciplinas de História e HCA. O problema não são os alunos: a sua desmotivação provém do exterior, da chacina da espontânea vontade de aprender e da sua curiosidade. É, por isso, *urgente* cultivar um ambiente aberto, diversificado, motivador e de saudável competição² na sala de aula. E é por aí mesmo que se começa: pela sala de aula.

Assim, um professor que deseje que o objetivo da escola não passe pelos resultados, mas pela descoberta das capacidades e talentos de cada aluno, ativos e integrados na sua sociedade (Robinson, 2015), tem ele mesmo de ser “a mudança que quer ver no mundo”. A intervenção e consequente mudança na educação faz-se na sala de aula, a cada dia do ano letivo, “passo a passo”. A “ação é a base de todo o sucesso” e “o tempo de agir é agora” pois “a mudança nunca chegará se esperarmos por alguém” porque “somos nós a mudança que procuramos”. Se “cada um fizer a diferença, juntos mudamos o mundo” e para isso temos de “pensar globalmente e agir localmente”.

² *i.e.* que o aluno queira chegar mais longe.

Ser professor é uma vocação e é certo que, sendo vivida da forma acima descrita, se trata de um trabalho colossal, para uma vida inteira, mas “*keep calm and carry on*”, ou, ainda como diriam os alunos, “*YOLO*”³. Afinal, os lugares-comuns podem ser adequados.

Aceitando, assim, a inexistência de uma única solução para a educação, torna-se necessário hierarquizar prioridades e definir objetivos da matéria a lecionar, ajudando a uma maior clareza no caminho a seguir. No caso de HCA, como defende a presente investigação, a prioridade da educação é o processo de formação da identidade (Freedman, 2006) através do pensamento visual e do fornecimento de ferramentas, também elas visuais, ao aluno, para que possa ativamente construir o seu conhecimento a partir de experiências passadas (Fosnot, 1989). Segundo Slattery (1995), é na relação entre o *eu* do aluno e o currículo que a aprendizagem acontece (apud Freedman e Stuhr, 2004).

A disciplina de HCA, como já havia sido referido, encontra-se num lugar privilegiado pois o estudo das artes é inerente a vários aspetos da vida pessoal, podendo facilmente incentivar a relação *eu-currículo*. E a cultura visual é o campo ideal para trabalhar a HCA, uma vez que procura compreender e conceber a realidade através dos elementos visuais presentes nos meios culturais contemporâneos. Como refere Hernández (2005), a cultura visual é uma ponte entre o currículo e os “saberes híbridos e transdisciplinares” do dia a dia; assim, o conteúdo do estudo assenta em elementos familiares e conhecidos aos alunos como o telemóvel, a televisão, a internet, a publicidade e outros campos definidos pela sua visualidade. Ver já não faz parte do quotidiano, *é* o quotidiano (Mirzoeff, 2003). Perante esta definição, a cultura visual é integrante e inseparável da vida dos alunos; não deveria, então, ser tratada, pensada, questionada na escola (Salbego, 2015)?

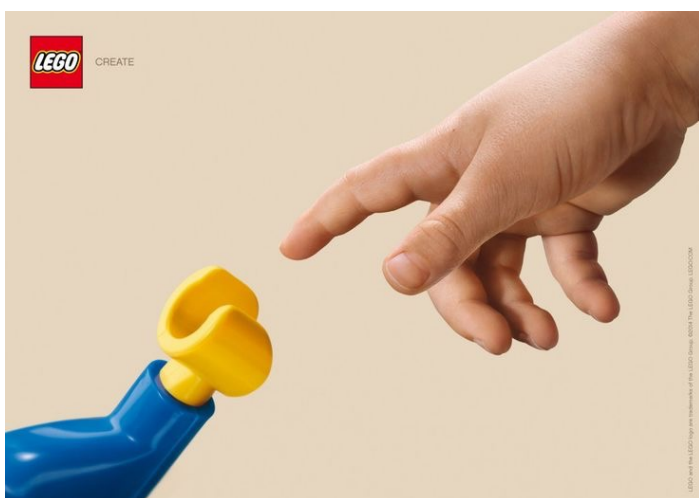
Se a experiência humana é “cada vez mais visual e visualizada” (Mirzoeff, 2003), estudar HCA através da cultura visual é oportuno, até crucial, pois é através desta que os alunos se apropriam do que observam à sua volta (Freedman e Stuhr, 2004). Atualmente, o significado de uma imagem ultrapassa o que representa (Berger, 1972), alterando-se consoante o contexto, o que permite múltiplas interpretações. Este impacto de imagens culturais transformar-se-á, inevitavelmente, em ações e atitudes, resultando em preferências, e.g. música, que constroem a identidade de cada um (Freedman e Stuhr, 2004). É necessário, por isso, formar e equipar os alunos com as ferramentas

³ “*YOLO*”, i.e., “*you only live once*”.

necessárias para que possam compreender, de modo crítico, a realidade e construir livre e conscientemente a sua identidade através do que consomem diariamente. Uma vez que vivemos numa era que configura uma encruzilhada de conhecimento transdisciplinar, inter-conectado e multi-cultural, o próprio ensino da HCA não deverá seguir apenas uma ordem cronológica, mas também temática, interligando conceitos semelhantes em épocas diferentes. Graças à sua “fluída estrutura interpretativa” (Mirzoeff, 2003), a cultura visual integra naturalmente a HCA. De facto, são incontáveis os exemplos de como a HCA influencia e transmite uma mensagem visual atualmente; ainda assim, um aluno, ao ser confrontado com a anterior afirmação, nega-la-á. Cabe aos professores dar vida à HCA e trazê-la para os dias de hoje, recorrendo à cultura visual. A partir da cultura visual, o aluno facilmente atribui significado à matéria e consegue relacionar e interpretá-la a partir de si próprio. As figuras abaixo representadas são alguns exemplos de como a HCA está presente em tantas áreas da vida do dia-a-dia mas, pelo seu desconhecimento, passam despercebidas:



O quadro *O Almoço sobre a relva* (1863) de Édouard Manet serve de inspiração para a campanha da Dior (Fig. 1). Será que a extravagância procurada por este anúncio é conseguida sem o conhecimento da obra de Manet?



A Fig. 2 apresenta-se como uma conceção mais óbvia, mas não menos intrigante, na transmissão da mensagem “Create”. A força desta campanha deve-se ao valor simbólico e profundo do fresco *A Criação de Adão* (c. 1511) de Miguel Ângelo, presente na Capela Sistina, no Vaticano.

Figura 1. Campanha “*Secret Garden 2 - Versailles*”, Outono-Inverno (2013), Dior.

Por Inez van Lamsweerde and Vinoodh Matadin | Fonte: <https://fashionista.com/2013/07/christian-diors-luncheon-on-the-grassado>

Figura 2. Campanha “*Create*” da marca Lego (2014).

Por Jung von Matt | Fonte: https://www.adsoftheworld.com/media/print/lego_create



A Fig. 3 surge no cinema como um momento de subtileza e alusão ao quadro *A morte de Marat* (1793) de Jacques-Louis David.

Figura 3. Filme *About Schmidt* (2002) de Alexander Payne.

Fonte: https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&biw=1379&bih=765&tbm=isch&sa=1&ei=w7f5WuB8w8qABtOYnogK&q=about+schmidt+jacques+louis+dauid&oq=about+schmidt+jacques+louis+&gs_l=img..3.0.35i39k1.183892.185730.0.186721.14.14.0.0.0.135.1477.7j7.14.0....0...1c.1.64.img..0.12.1298....0.p1UoeqU6wA#imgrc=C2hHVOAy9IBZJM:



Figura 4. Filme *Inception* (2010) de Christopher Nolan.

Fonte: https://www.google.com/search?biw=1379&bih=788&tbm=isch&sa=1&ei=Tb75WvGJJ8b6UOeQhLgF&q=inception+scenery+escher&oq=inception+scenery+escher&gs_l=img.3...6350.7004.0.7106.7.7.0.0.0.94.483.6.6.0....0...1c.1.64.img..1.0.0....0.enezljxlTHo#imgrc=7L8eGmiDE1CldM:

As influências da HCA no cinema são inúmeras e a Fig. 4 representa-as claramente: para além do cenário inspirado nas obras de M. C. Escher, a personagem Maurice Fischer presta homenagem ao próprio Escher, cujo primeiro nome é Maurits.



A marca Vista Alegre dispõe de várias coleções alusivas à História. A linha de copos Chartres inspira-se nas catedrais góticas, visível através da excessiva decoração do copo, da noção de verticalidade e do jogo de brilhos conseguidos através da lapidação do cristal.

Figura 5. Flute de cristal da coleção *Charters* da Vista Alegre. Desenhado por Gerald Gulotta.

Fonte: https://www.google.com/search?biw=1379&bih=788&tbn=isch&sa=1&ei=Tb75WvGJJ8b6UOaQhLgF&q=inception+scenery+escher&oq=inception+scenery+escher&gs_l=img_3...6350.7004.0.7106.7.7.0.0.0.94.483.6.6.0...0...1c.1.64.img..1.0.0...0.enezijxITHo#imgcr=7L8eGmiDE1CldM:

Também influenciada pelas artes medievais, a exposição de moda “*Heavenly Bodies: Fashion and the Catholic Imagination*” (2018) do Museu Metropolitano, em Nova Iorque, incorpora o pensamento religioso da época e a sua estética. A exposição reúne peças do Vaticano e ainda peças *haute couture*, desenhadas a partir de, por e.g., catedrais bizantinas. É o caso da coleção “Monreale”, da marca Dolce & Gabbana (2017) (Fig. 6). Também a gala anual de angariação de fundos, Met Gala, contou com a participação de várias celebridades vestidas de acordo com o tema da exposição, como é o caso da modelo Kate Bosworth, num vestido Oscar de La Renta (Fig. 7) inspirado no pintor barroco Francisco de Zurbarán.



Figura 6. Coleção “Monreale” de Dolce & Gabbana (2017).

Fonte: <https://www.metmuseum.org/exhibitions/listings/2018/heavenly-bodies>

Figura 7. Kate Bosworth em Oscar de La Renta na Met Gala (2018).

Fonte: https://www.google.com/search?q=kate+bosworth+met+gala+2018&client=safari&rls=en&source=inms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKewj1hOL-3oXbAhWfEsxQKHXXQC4UQ_AUoAXoECAAQAw&biw=1379&bih=788#imgcr=hemqzUjulP_yNM:



Figura 8. Natureza morta: Viva la vida (1954) de Frida Kahlo.

Fonte: <https://artsandculture.google.com/asset/viva-la-vida/bAGbsL-eW4XUXg?hl=en&ms=%7B%22x%22%3A0.5%2C%22y%22%3A0.5%2C%22z%22%3A9.314623294264129%2C%22size%22%3A%7B%22width%22%3A1.5531307444852944%2C%22height%22%3A1.2375000000000003%7D%7D>

O êxito musical *Viva la vida* (2008) da banda Coldplay é baseado num quadro de Frida Kahlo do mesmo nome (Fig. 5). O cantor Chris Martin elogia a sublimação de Kahlo, ao transformar a sua vida dolorosa numa obra alegre, com uma designação positiva.



Figura 9. Comparação do quadro *Sleep* (2008) de Vincent Desiderio com o vídeo-clip da música *Famous* (2016) de Kanye West.



Fonte: https://www.google.com/search?q=famous+kanye+west&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewISm9in5oXbAhWFchQKHSVLB-YQ_AUoAXoECAAQAw&biw=1379&bih=788#imgrc=DZnKwVr4fBrquM:

A controversa imagem do vídeo-clip *Famous* (2016), que retrata várias figuras públicas de modo invasivo e vulnerável devido à nudez representada, é, na verdade, baseada na obra de Vincent Desiderio, *Sleep*.

Recorrendo ainda ao panorama da música atual, Childish Gambino/Donald Glover, autor da música “*This is America*”, encenou um polémico vídeo-clip, publicado em Maio de 2018. A crítica social à questão racial nos Estados Unidos é acompanhada por uma representação gráfica da violência exercida sobre os afro-americanos, repleta de simbolismos e episódios concretos (e.g. o massacre de Charleston, 2015). A mais interessante, relativamente à HCA, será a pose inicial de Gambino que

facilmente passa despercebida mas que é, na verdade, um *statement* feito a partir de uma personagem de teatro e folclore, Jim Crow, popular entre os escravos. Crow retrata um típico afro-americano, segundo a visão de um norte-americano caucasiano. É uma personagem cultural tão famosa quanto impactante, chegando a dar o nome às leis de segregação racial (*The Jim Crow laws*). Assim, a pose de Gambino apresenta um outro nível de interpretação ao projectar para um problema histórico, e não apenas atual, enraizado num povo e numa cultura que ainda não soube aprender com o seu passado.



Figura 10. Comparação da personagem Jim Crow (à esquerda) (c. 1830) com a pose de Childish Gambino (à direita) no vídeo-clip "This is America" (2018).

Fonte: https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&biw=1379&bih=765&tbm=isch&sa=1&ei=69X5Wt6GLMeuU83imKAD&q=childish+gambino+jim+crow&oq=childish+gambino+jim+crow&gs_l=img_3...2625.3571.0.3681.9.8.0.1.1.0.148.745.2j5.7.0...0...1c.1.64.img_1.4.367...0j0i30k1j0i10i30k1j0i19k1.0.tHMCJmkyl00#imgrc=zKMTUM1.OZH1KM:

Finalmente, no mundo digital e das redes sociais, tão familiares aos alunos, também a HCA deixa a sua marca, como é o caso da *instagrammer* nacional Teresa Freitas, considerada uma das dez contas de Instagram mais criativas de todo o mundo (The Huffington Post, 2015) ou ainda da dupla de *instragemmers* Anna Devis e Daniel Rueda, de Valências, Espanha. O trabalho (Figs. 11, 12 e 13) destes três artistas expressa o surrealismo do belga René Magritte de forma atual.

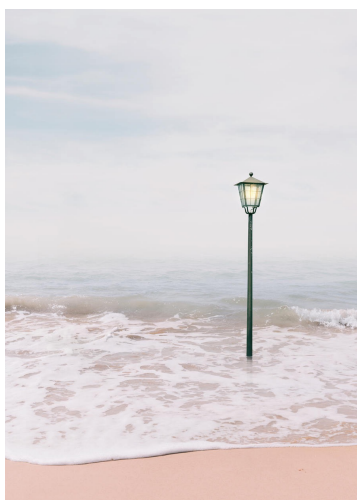


Figura 11. Fotografia do Instagram de Teresa Freitas (2015).

Fonte: <https://www.instagram.com/teresacfreitas/>



Figura 12. Fotografia do Instagram de Anna Devis e Daniel Rueda (2015).

Fonte: <https://www.instagram.com/anniset/>
<https://www.instagram.com/drcuerda/>



Figura 13. Fotografia do Instagram de Anna Devis e Daniel Rueda (2015).

Fonte: <https://www.instagram.com/anniset/>
<https://www.instagram.com/drcuerda/>

A juntar a esta reduzida amostra, encontram-se inúmeros outros exemplos de onde os professores de HCA podem partir para ensinar o passado artístico. Para além das vantagens culturais e introspectivas, a atenção e a motivação dos alunos serão potenciadas devido ao interesse numa matéria que lhes é acessível e familiar; apenas aprendemos o que conseguimos compreender e o que nos interessa (Wurman, 2002).

Mas, para que isto seja possível, é essencial *aprender a ver*.

1.3 A literacia visual em HCA

O que vemos quando olhamos para algo?

Segundo Arnheim (2005), quando *vemos*, captamos as características relevantes dos objetos, partindo, por norma, de uma estrutura geral para uma particular. Para o olho, é inconcebível assimilar *toda* a informação visual exposta à nossa frente, como se de uma câmara se tratasse. Devido ao desenvolvimento como um “auxílio biológico para a sobrevivência”, a visão é selectiva (Arnheim, 2005). O próprio sistema humano de visão é concebido para reconhecer e compreender padrões (Bridgeman, 2013) e, ao fazê-lo, interpreta a realidade de forma organizada; logo, ver é compreender (Arnheim, 2005; Sousa, 1980). No entanto, torna-se demasiado fácil cair no preconceito de que as artes não pertencem à esfera intelectual ou cognitiva. Isto é comprovado pela persistente influência de Platão e do valor que este atribuiu às artes, enganadoras por partirem da visão e das emoções, ou ainda, pelos nossos sistemas educativos, focados nas ciências e números (Robinson, 2006). Por ser tão natural e instintiva, a perceção visual é desvalorizada e negada como uma atividade cognitiva. Nada podia estar mais longe da verdade; a perceção visual não é um ato isolado ou passivo mas um raciocínio ativo, passando por processos mentais, como *problem - solving*. Tal como a memória, o pensamento e a aprendizagem são operações cognitivas, que “recebem, armazenam e processam” informação, exactamente da mesma forma se pode classificar a perceção visual (Arnheim, 1997). O próprio ato de perceber algo implica involuntariamente um raciocínio que “explora, identifica e atribui significado à realidade visível” (Almeida, 2017).

“Visual perception is visual thinking”
(Arnheim, 1997)

Ver é uma capacidade mental, indissociável do intelecto e do funcionamento cognitivo pois estes funcionam como um todo (Arnheim, 2005), tornando-se desequilibrado quando a visão fracassa (Arnheim, 1997). Segundo o mesmo autor, “toda a perceção é um pensamento, todo o raciocínio é uma intuição e toda a observação é uma criação”. Consequentemente, o pensamento visual e a respetiva capacidade de representação gráfica são universais. O mito da inspiração dos artistas, independentemente da questão de talento ou génio inato, é inválido pois qualquer pessoa pode aprender a desenhar e a pensar visualmente. Um simples exemplo é a aprendizagem da escrita, em que cada letra é, na verdade, um desenho.

Para além da capacidade natural de percepção, a sociedade emergente é visual (Mirzoeff, 2015). Segundo o autor, é através das imagens que, atualmente, percebemos o mundo e o nosso papel nele. A confirmação está nos números exorbitantes de imagens partilhadas, rondando um trilião anualmente (2017), ou ainda nos cinco mil milhões de vídeos visualizados diariamente (2018). E não só: também a nossa comunicação é cada vez mais visual devido às incontáveis mensagens trocadas e visualizadas nas redes sociais e noutras plataformas; dos símbolos gráficos do mundo virtual que comunicam a uma grande escala; e até dos insuspeitos *emojis*, mapeadores de sentimentos e estados de espírito. Devido à cultura imagética em que vivemos, é indispensável aceitar que o conceito de literacia visual é tão eficaz quanto o de literacia textual ou numérica, podendo extrair o mesmo tipo de informação a partir de uma só imagem (Elkins, 2008). Que não restem dúvidas: a comunicação visual é uma ferramenta poderosa e a forma de a dominarmos é através da literacia visual e da sua aprendizagem nas escolas.

A literacia visual define-se como a capacidade de ler, compreender e extrair significado de imagens, mas, ao contrário da escrita e da leitura, não é ensinada nas escolas. Kennedy (2013) relembra-nos que o sistema educativo atual é estruturado a partir, em primeiro lugar, da literacia textual, seguido da literacia computacional e, por fim, da literacia sensorial (cujo sentido dominante é o visual). O autor lamenta que a hierarquia coloque a literacia visual em último lugar, sendo que, para mais, esta é inseparável da literacia textual e computacional. Yenawine (1997) vai mais longe ao assegurar que a literacia visual não é reconhecida sequer como um processo intelectual de vários estádios. De acordo com o autor, é um equívoco esperar uma total compreensão de imagens apenas a partir de uma visualização direta, sem qualquer formação. Tal como a leitura, a literacia visual decorre de processos de capacidade cognitiva, como a memória, percepção e raciocínio (Wolf, 1977) e evolui em diferentes graus, que variam entre fatores, como a experiência e a formação pessoal (Yenawine, 1997). Se aprendemos a ler, também devemos aprender a ver.

Ainda que a visão seja o sentido por onde reunimos, intuitivamente, o maior número de informação (Ware, 2004), a literacia visual não nos é natural e por isso, tal como a escrita e a leitura, exige ser pensada e trabalhada. Apesar de ser transdisciplinar, a literacia visual pode encontrar um ponto de partida nas disciplinas de artes. Isto não elimina a importância de ser abordada noutras áreas dado que o reconhecimento, a compreensão e a interpretação de imagens

estão presentes em disciplinas como as ciências, a matemática e a economia. Porém, as artes⁴ apresentam-se como o local ideal para o ensino da literacia visual devido ao conteúdo imagético próprio da área e ao seu ambiente subjetivo e imaterial que promove através da reflexão e discussão de conceitos abertos como a cultura, a humanidade, a própria arte, entre outros.

Assim, tendo a literacia visual componentes objetivas e subjetivas, como, respetivamente, a observação direta e a construção de significado a partir do que vemos (Kennedy, 2013), é necessário aprender o seu vocabulário, as suas regras, gramática e estrutura. Isto leva os alunos a complementar a intuição visual, tornando-se receptores críticos de informação visual, uma meta educacional fundamental (Bahia e Trindade, 2013).

Dondis (1973), tal como Arnheim (1997, 2005), analisa os elementos e princípios visuais para uma maior perceção e clareza dos fundamentos que constituem uma imagem. Refere ainda a psicologia da forma, a *gestalt* (Koffka, Köhler e Wertheimer) e os seus princípios envolventes (forma-fundo, proximidade, semelhança, simetria, entre outros) como um pertinente exemplo e ponto de partida para os alunos. Esta teoria compreende as construções formais, e.g. padrões, da perceção humana, basilares para a literacia visual. Assim, para uma melhor reflexão sobre a História de Arte e da cultura visual, os vários elementos (linha, forma, cor, espaço e textura) e princípios visuais (harmonia, equilíbrio, movimento, proporção, ritmo, unidade, ênfase, variedade) devem ser abordados e trabalhados nas disciplinas artísticas, algo que, surpreendentemente, por vezes não acontece. A presente investigação trabalhará a literacia visual nas aulas de HCA (ver Apêndice A, p. 177) através da exposição de obras de arte e, como indicado no capítulo seguinte, do desenho.

⁴ Educação visual e tecnológica, Educação visual, Desenho A, HCA, Geometria Descritiva, Oficina de Artes.

1.4 O desenho em HCA: ver, desenhar e compreender

“When you draw an object, the mind becomes deeply, intensely attentive.

And it’s that act of attention that allows you to really

grasp something, to become fully conscious of it.”

Milton Glaser, 2008

Um desenho clarifica *sempre* uma ideia. Apesar da sua aparente simplicidade, trata-se de um meio que reúne vários elementos com o objetivo da criação de um significado uno (Lowenfeld e Brittam, 2011). Durante o desenho de um objeto, tornamo-nos conscientes do que observamos: percebemos a sua forma e as suas características, o seu todo e as partes que o constituem. Para além do desenho ser um meio pelo qual o aluno trabalha a perceção visual, traduzindo-a graficamente é também um fim em si mesmo, pois a sua concretização “espelha a experiência e a aprendizagem feita” (Bartolomeu, 2010). Esta aprendizagem é reconhecida através da memorização da informação; de acordo com Wammes, Meade & Fernandes (2016), desenhar ajuda-nos a memorizar a informação, sendo um meio duas vezes mais eficaz do que a escrita, independentemente da qualidade estética do desenho (Andrade, 2009). A memória, capacidade de armazenar e recuperar informação, é basilar para a perceção visual e possui três componentes: a memória sensorial, recolhimento de informação sensorial, a memória de curto-prazo, processo que obtém estímulo a partir da memória sensorial e da de longo-prazo, e, por fim, a memória de longo prazo, informação armazenada para uso futuro (Atkinson-Shiffrin, 1968). Quando desenhamos, o nosso raciocínio ativa o funcionamento da memória (Barros, 2004): segundo a autora, o desenho de observação e o de memória recorrem a elementos já experienciados, percebidos e armazenados, ou seja, o desenho vincula-se com as “estruturas da memória visual para a sua realização”. Conforme foi mencionado no capítulo anterior, a perceção visual implica imediatamente um raciocínio e, somente através deste, podemos desenhar “correctamente”, ou seja, aprendemos a desenhar quando aprendemos a ver (Edwards, 1999; Nicolaïdes, 1990). Isto reforça a importância da aprendizagem da literacia visual. E é através do desenho que a perceção organiza a informação observada (Barros, 2004), interpretando-a num gesto físico, diretamente numa folha de papel. O próprio gesto, *i.e.*, a ação de desenhar, explora, analisa e sintetiza dinamicamente a informação observada e a reter. Assim, o processo criativo resulta num natural desenvolvimento cognitivo de aprendizagem (Gardner, 1982) e, de acordo com Barros (2004), ainda é:

“(…) veículo para três importantes funções relativas à formação pessoal e social: proporcionado como formação geral, a sua prática pode permitir que o sujeito aprenda a estruturar ideias, estimule a capacidade de análise, desenvolva sensibilidade estética, sentido crítico e auto-crítico, conhecimento do vocabulário plástico, estimule a criatividade, perca estereótipos em benefício de uma percepção visual mais aguda, valorize tarefas que não apresentam um resultado imediato, domine meios gráficos de comunicação e experimente prazer pessoal.”

Cabe sublinhar o último excerto da passagem acima descrita, o prazer pessoal, como um fator importante em qualquer aprendizagem. Este é pouco procurado ou incentivado durante as aulas, o que é lamentável quando existe uma maior facilidade em aprender quando nos confrontamos com algo que nos interessa e entusiasma. Se o sistema escolar não ensina do mesmo modo que aprendemos (Gopnikjan, 2005), cabe ao professor contornar essa circunstância. A presente investigação vai ao encontro desse mesmo ideal, de motivar e de aproximar o aluno da matéria, através do meio preferido dos estudantes de artes visuais, o desenho. Deste modo, para além do trabalho visual e aprazível, o desenho em HCA decorre como um estudo preparatório e complementar da matéria a aprender.

Um desenho feito a partir da matéria de HCA transformar-se-á numa imagem do que o aluno “vê e compreende” (Arnheim, 1997), auxiliando a memorização das características de cada período artístico, como poderemos observar no Capítulo 4, pp. 79-91, e no Capítulo 5, p. 94.

1.5 A Taxonomia de Bloom na unidade de trabalho

A Taxonomia de Bloom apresenta-se como uma estrutura, de valor hierárquico, de organização dos objetivos de educação relativamente a um problema ou matéria específica. Ao hierarquizar os objetivos a alcançar, os professores usam uma ferramenta que ajuda a uma clara transmissão da matéria (organizada e priorizada), permitindo uma maior compreensão por parte dos alunos, tornando-os conscientes do que lhes é esperado.

Segundo Bloom (1979), a Taxonomia de Bloom, relativamente ao domínio cognitivo, divide-se em seis níveis (aquisição, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação), sendo cada uma delas mais complexa e abstrata do que a anterior.

No primeiro nível, a aquisição, o aluno recolhe o conhecimento (e.g. dados, factos) e escolhe a forma como irá trabalhar essa informação; no segundo nível, a compreensão, o aluno traduz, compreende, descreve e interpreta a informação (e.g. formulação de hipóteses) que recolheu na fase anterior; no terceiro nível, o da aplicação, o aluno seleciona, transfere e aplica o conhecimento recolhido para resolver o problema proposto. Nesta fase, o aluno relaciona-se com problemáticas da sua vida, que conhece intuitivamente. No nível seguinte, o de análise, o aluno distingue, tria, classifica e analisa o conhecimento, começando a conceber uma solução através de princípios de organização relativos aos objetivos da problemática; no quinto nível, a síntese, o aluno concebe, cria e desenvolve uma solução que combina e integra as várias relações de conhecimento que analisou na fase anterior, produzindo, então, um discurso único através de padrões por ele estabelecidos e direcionados para a conclusão do projeto; no sexto nível, a avaliação, o aluno julga, critica, justifica e avalia o seu próprio trabalho e a solução final segundo um determinado critério (por norma, orientado pelo professor e pelos objetivos propostos). Contudo, este último nível poderá estar presente noutras etapas (e.g. síntese), ajudando o aluno na sua evolução.

A metodologia adotada para a estrutura da unidade de trabalho foi baseada nesta mesma Taxonomia de Bloom, procurando ser uma ajuda no planeamento dos objetivos a atingir e na sua consequente avaliação (ver Planificação, pp. 59-67).

Capítulo 2

ENQUADRAMENTO ESCOLAR

2.1. História e caracterização do CSD

2.1.1 Fundadora

2.1.2 Missão e valores

2.1.3 Caracterização do colégio

2.2. Caracterização da turma de 10.ºano de História da Cultura e da Artes

2. Enquadramento escolar

A reflexão sobre a temática da presente investigação tem vindo a desenvolver-se ao longo de vários anos letivos, quer a um nível pessoal e enquanto aluna, quer a um nível geral e didático. Por conseguinte, a escolha da instituição educativa foi rigorosa e procurou um projeto educativo que reflectisse a aprendizagem integral e que, simultaneamente, valorizasse as artes visuais, em especial o ensino e o gosto pelo desenho. Assim, a conceção e a execução da unidade deste trabalho estão vinculadas ao pensamento e propósito educativo do CSD. Este capítulo serve, então, para o enquadramento do colégio e da turma para qual a unidade de trabalho foi criada, distinguindo as componentes estruturais, como os alunos, o professor cooperante e o departamento de artes visuais, que permitiram a realização desta investigação.

2.1 História e caracterização do CSD

O CSD é uma escola católica no Campo Grande, pertencente e dirigida pela Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia. O colégio abriu em 1936 com 134 internas mas a sua inauguração oficial foi no ano seguinte, com o reconhecimento oficial do Ministério da Educação. Desde 2013, após a aprovação do estatuto do ensino particular e cooperativo de nível não-superior (Decreto-lei n.º 152/2013, de 4 de Novembro), o colégio exerce autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Atualmente, é um colégio católico misto, com alunos desde o 2º ciclo até ao Ensino Secundário (cursos científico-humanísticos).

2.1.1 Fundadora

A 3 de Março de 1789, nasce Paula Frassinetti, fundadora do CSD. Em 1834, é fundada a Congregação das Irmãs de Santa Doroteia, uma congregação de religiosas católicas dedicada à educação e comunidades carenciadas. O ideal da fundadora, “O Amor seja a maior força educativa”, ainda presente no colégio e respetivos projetos educativos, engloba os alunos, os pais, os professores e o pessoal não-docente como elementos da comunidade educativa, na qual todos têm um papel ativo, podendo:

- **Acolher:** o acolhimento inclusivo de todos, indiferente a culturas, credos, origem ou capacidades;

- **Formar integralmente:** a formação integral é exigente pois valoriza, incentiva e trabalha as várias dimensões da pessoa em si mesma e inserida numa comunidade;
- **Conviver:** um convívio familiar e simples (despretensioso), definido pelo diálogo construtivo e pela evolução individual;
- **Servir:** experiências solidárias que promovam a fraternidade, a justiça e a paz resultando numa alegria no serviço (entrega).

2.1.2 Missão e valores

Tendo por base o ideal apresentado, o CSD tem como missão a educação integral dos alunos, sendo estruturada a partir dos valores cristãos e, naturalmente, do carisma educativo de Paula Frassinetti. Os valores basilares da escola são a verdade, a justiça, dignidade do outro, solidariedade, liberdade e responsabilidade.

O processo educativo do CSD, guiado pela fé cristã, oferece um currículo focada nesses mesmos valores. Por essa razão, todos os anos escolares contam com:

- **Educação para a Interioridade:** as aulas semanais de quarenta e cinco minutos acontecem num espaço próprio (Sala da Interioridade) e abrange conteúdos próprios e adaptados a cada faixa etária. Os objetivos da aula são a integração emocional, abertura à transcendência e o trabalho corporal;
- **Formação Humana:** focada na formação integral, as aulas de formação Humana contribuem para a reflexão sobre os valores universais da vida e da fé cristã, através de exemplos e experiências concretas;
- **“Escola de Serviço”:** o projeto abrange toda a comunidade educativa e é trabalhado na aulas de formação Humana. Pretende desenvolver o serviço a uma comunidade ou instituição específica, através do envolvimento voluntário e da transformação pessoal e comunitária do aluno.

2.1.3 Caracterização do colégio

O CSD encontra-se fisicamente dividido em duas escolas, ambas em Lisboa: a Infantil e o 1º ciclo do Ensino Básico localizam-se no Externato do Parque, na Rua Artilharia Um; os restantes anos escolares (2º e 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário) concentram-se no CSD, situado no Campo Grande. Por se encontrar no centro da cidade, o colégio goza de um ambiente energético ao mesmo tempo que tranquilo: é rodeado de espaços de restauração, de campos de ténis/*paddle* e do

jardim do Campo Grande (distância a pé, c. 2 minutos). Pela sua localização, também os acessos são vários, podendo utilizar a Avenida da República ou 2ª circular, no caso de carro próprio ou, ainda o metropolitano (linha verde, saída Campo Grande) e autocarros (782, 783, 793, 794).

Relativamente ao enquadramento sócio-económico, o CSD segue uma política de discriminação face ao meio social dos alunos e habilitações literárias dos encarregados de educação. Por observação, e por se tratar de um colégio privado, é possível afirmar-se que os alunos pertencem a um meio sócio-económico médio e médio-alto. Não obstante o anterior facto, o colégio integra estudantes de realidades sociais diversas, oferecendo apoio económico às famílias que dele necessitam, em linha com os seus ideais de inclusão social e de educação de comunidades carenciadas.

A respeito da população escolar, no ano letivo 2017/2018, o colégio acolhe um total de 842 alunos, sendo que a maioria concentra-se no 3.º ciclo (349 alunos), seguindo-se o Ensino Secundário (278 alunos) e por fim o 2.º ciclo (215 alunos).

Cada turma do Ensino Secundário tem uma média de 20 alunos, à exceção das turmas de artes visuais que contêm, apenas, 16 alunos (10ºano), 8 alunos (11ºano) e 5 alunos (12ºano), sendo a última a turma mais pequena do colégio inteiro.

O CSD encontra-se dividido em dez departamentos: pastoral, português, matemática, línguas estrangeiras, ciências sociais e humanas, ciências socio-económicas, ciências naturais, ciências físico-químicas, educação física e artes visuais. Em média, cada departamento conta com 10 professores, sendo que o menor (Educação Física) tem apenas 6 professores. No total, o colégio tem 92 professores e ainda 74 auxiliares.

O departamento de artes visuais integra treze professores (oito do sexo feminino e os restantes do sexo masculino) e é responsável pelas disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, Oficina de Artes, Materiais e Tecnologias, Geometria Descritiva, Desenho e História de Arte (HCA).

Por fim, o CSD ocupa o 4º lugar no ranking das escolas de 2017, sendo a média geral do secundário de 14,09 valores, reafirmando a sua reputação pela excelência académica.

A nível de instalações, o colégio apresenta boas condições físicas; apesar do edifício do colégio datar de 1936, encontra-se em bom estado, limpo e pensado para o bem-estar da comunidade escolar - algo visível através do bom ambiente de trabalho, tanto entre alunos como professores. O edifício principal (Fig. 14), grande em estatura, é constituído por cinco andares nos quais existem a secretaria, a capela, um grande auditório (Fig. 15), a biblioteca dos 2.º e 3.º ciclos, a biblioteca do Ensino Secundário (Fig. 16), duas salas de audio-visuais/reuniões (Fig. 17), dois laboratórios de química, dois laboratórios de ciências, um laboratório de informática, um refeitório e duas cafetarias, uma cozinha e copa e uma zona de *self-service*. O colégio conta ainda com um ginásio, respetivas instalações desportivas e um amplo jardim.



Figura 14. Entrada principal do colégio.

Fonte: http://www.csdoroteia.edu.pt/imagens_instalacoes/edificio_1.jpg



Figura 15. O grande auditório.

Fonte: http://www.csdoroteia.edu.pt/imagens_instalacoes/edificio_1.jpg



Figura 16. A biblioteca do secundário.

Fonte: http://www.csdoroteia.edu.pt/imagens_instalacoes/audiovisuais_2.jpg



Figura 17. Uma das salas de artes e audio-visuais.

Fonte: http://www.csdoroteia.edu.pt/imagens_instalacoes/audiovisuais_2.jpg

Numa escola onde o foco central é o aluno e o seu desenvolvimento integral, é importante referir o papel e a notoriedade dados às artes e formas de expressão, que resultam em diversas formas de aprendizagem, em particular aprendizagens significativas. São exemplos deste destaque a disciplina do 2ºciclo, “Experimenta” (onde é estimulada a aprendizagem por experimentação - muitas vezes estética e visual), a disciplina do 3ºciclo “Artes de Palcos” (disciplina inter-disciplinar - Português e Formação Humana - que incentiva competências de expressão), atividades musicais transversais a todos os anos e ainda um forte e exigente currículo de Educação Visual (3ºciclo) e de Desenho A (Ensino Secundário). No caso de Desenho A, é organizada uma viagem anual, “A semana de artes”, de quatro a cinco dias, para todos os alunos da área de artes visuais; esta viagem, para além de marcante, centra-se na importância do desenho à vista *in loco*.

2.2 Caracterização geral da turma de 10ºano de HCA

A unidade de trabalho desenvolvida foi implementada na disciplina de HCA, no 10.ºD, da área de Artes Visuais do Ensino Secundário.

A turma é constituída por dezasseis alunos, com idades compreendidas entre os catorze e quinze anos, sendo que doze são raparigas e os restantes quatro são rapazes - esta dissonância entre o número de alunas e o alunos é algo que ocorre frequentemente nos cursos de artes visuais (Gráfico 1).

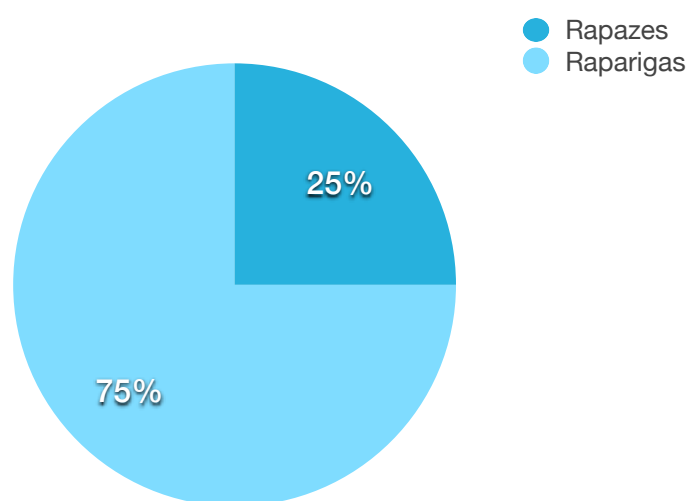


Gráfico 1. Género dos alunos do 10ºD, em percentagem, 2017/2018

É possível afirmar que os alunos, no geral, pertencem a um meio sócio-económico médio: quatro alunos usufruem de apoio económico por parte do colégio e somente os pais de dois alunos não concluíram uma formação superior. Não existem casos de filhos únicos; com efeito, em média cada aluno tem 2 ou 3 irmãos e, sendo mais novos ou mais velhos, a maioria frequenta o colégio. Apenas um aluno tem os pais separados; existe também o caso de uma aluna que vive com uma irmã maior de idade, por escolha própria - os seus pais vivem fora de Portugal mas concederam que as filhas continuassem a viver em Portugal, ainda que sozinhas. Existe também uma aluna adoptada que vive com os pais adoptivos bem como uma irmã, também ela adoptada.

A maioria dos alunos tem nacionalidade portuguesa havendo apenas duas alunas de outra nacionalidade, oriundas do Brasil e de Angola.

É possível concluir que a turma é um caso de homogeneidade, quer em idade, ambiente sócio-económico e familiar.

Um dos pontos fortes da turma, para além do número reduzido de alunos, é o seu comportamento: é, por norma, uma turma calma e focada, que se mostra sempre interessada nas aulas. Existe apenas uma aluna com um comportamento mais excessivo, devido à sua condição de hiperatividade. Quando necessário, o professor cooperante concede-lhe liberdade para sair da sala e se tranquilizar. A aluna em questão responde e respeita muito bem a esta liberdade, sendo raro fazer uso dela.

Outro ponto forte é a existência de laços de amizade de longa data, dado que a maioria frequenta o colégio desde o 2º ciclo, o que possibilita o início e manutenção de várias amizades e conhecimentos cruzados. Não aparenta haver nenhum aluno deslocado ou desintegrado e mostram ser generosos uns com os outros.

Por último, não existem também retenções, porém, a média dos testes de avaliação do 1.º período da turma é de 10 valores, havendo uma grande desigualdade e discrepância entre os alunos com notas mais baixas (4 e 5 valores) e os de notas mais altas (17 e 18 valores).

Capítulo 3

UNIDADE DE TRABALHO: OBJETIVOS, METODOLOGIA E OPERACIONALIZAÇÃO

3.1 Objetivos e competências

3.2 Metodologia e estrutura da unidade de trabalho

3.3 Operacionalização

3.3.1 Planificação e Conteúdos

3.3.2 Materiais e recursos

3. Planificação

3.1 Objetivos e competências

“Objetivos fundamentais: Ensinar/aprender a ver (...)”

Metas Curriculares do Programa de História da Cultura e das Artes, 10º, 11º, 12º anos.
Ministério da Educação (2004)

A presente unidade de trabalho foi desenvolvida a partir do princípio “ver é compreender” (Sousa, 1980) e, mesmo tratando-se de uma disciplina teórica, tem como principal objetivo a promoção da literacia visual e do desenho como meios de leitura e compreensão, não menos essenciais que a escrita. Ensinar literacia visual, especialmente desde cedo⁵, permite desenvolver competências cognitivas, de perceção, ajuda a formação do sentido estético de cada aluno, a comunicação, o pensamento, a aprendizagem e a linguagem visual - capacidades indispensáveis no mundo artístico - e, por fim, a capacidade de reflexão crítica. Complementar a educação do olho com um exercício prático de desenho capacita o aluno a expandir a sua criatividade, a trabalhar a sua memorização (ver p. 97) e ainda, por ser em grupo, a aprendizagem cooperativa (ver p. 97).

O desenvolvimento destas competências acompanha alguns dos objetivos enunciados nas metas curriculares da disciplina de HCA, como sejam o estímulo do gosto pela criação artística; o reconhecimento e entendimento da obra no seu contexto cultural; a identificação dos elementos que caracterizam cada cultura logo cada movimento e obra; e o estruturamento do pensamento crítico do aluno face à história, relacionando-a com a sua atualidade.

A presente unidade de trabalho vai ao encontro dessas mesmas competências, explorando ainda o valor da aprendizagem integral do aluno. Este valor torna-se, por vezes, difícil de integrar nas aulas habituais. Por essa razão, a unidade de trabalho defende a apropriação da matéria pelo aluno para que possa, em grupo e autonomamente, trabalhá-la a partir de si e do que conhece da sua realidade. Isto aproxima o aluno da matéria e convida a um maior envolvimento através de um raciocínio ativo

⁵ Segundo Freedman e Stuhr (2004), as crianças e os adolescentes são os mais influenciáveis à cultura visual. Para os jovens, existe uma maior facilidade em absorver a linguagem, códigos e valores da cultura visual. Por essa razão, é pertinente ensinar literacia visual aos alunos (em particular de artes visuais), para que possam apreender e refletir sobre esses mesmo códigos, pensar visualmente, como comunicar dessa mesma forma e, por fim, compreender como tudo isso constrói ou destrói a sua identidade pessoal bem como a sua noção estética.

e crítico. Para mais, a realização de um projeto gráfico é um elemento diferenciador, que cativa a atenção e motivação do aluno, resultando num maior empenho na disciplina. Também conforme for criando o seu projeto, o aluno trabalha a sua memória e análise visual através do desenho e do pensamento visual.

3.2 Metodologia e estrutura da unidade de trabalho

A metodologia adotada para a estrutura da unidade de trabalho foi baseada na Taxonomia de Bloom (ver p. 47) A escolha deste método visa uma maior simplificação e compreensão dos objetivos a atingir como procura também ser uma ferramenta de auxílio mediante a avaliação e a auto-avaliação dos alunos. Como referido anteriormente, a Taxonomia de Bloom do domínio cognitivo divide-se em seis níveis: aquisição, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação (Bloom, 1979).

A unidade de trabalho será constituída por uma visita de estudo (ver pp. 73-75) e por dez aulas (ver pp. 76-91), nas quais os alunos realizarão um projeto gráfico sobre a arte gótica. Partindo do princípio “ver é compreender” e do valor de uma aprendizagem independente, a primeira etapa da unidade de trabalho é a visita de estudo ao convento de Cristo, em Tomar, em que os alunos descobrirão a arte gótica por si, através de um *peddy-paper*. A elaboração dos guiões do *peddy-paper* (Anexo A, pp. 117-169) exigiu uma ida prévia ao convento, onde foram recolhidas as fotografias necessárias para cada pergunta e onde também foram desenhados os vários percursos. De entre os vários monumentos góticos existentes em Portugal, o Convento de Cristo apresenta-se como uma escolha menos óbvia por englobar vários estilos artísticos e não apenas o gótico. Contudo, a escolha deste monumento é pertinente: a visualização e confronto com vários outros estilos estimulam a um olhar mais cuidado e investigativo, desafiando os alunos a recolherem informação ao mesmo tempo que a compreendem, através da seleção da informação que lhes é importante (a arte gótica).

Assim, com a estrutura da unidade de trabalho (abaixo descrita) a partir da Taxonomia de Bloom, os alunos passam pelos níveis de aquisição e de compreensão durante a visita de estudo ao Convento de Cristo. Aqui, os alunos, divididos em cinco grupos (abaixo descritos), são desafiados a recolher a

informação através da realização de um *peddy-paper*. Nas aulas⁶, os alunos passam, num primeiro momento, pelo nível de aplicação ao selecionar e usar a informação levantada por eles; no nível de análise, é esperado que os alunos façam uma triagem e analisem a informação aplicada para que comecem a desenhar uma possível solução para o projeto (abaixo descritos). Na fase da síntese, os alunos produzem a solução para o projeto, interligando os vários conhecimentos da fase anterior. Por fim, na fase de avaliação, os alunos expõem o trabalho final numa apresentação à turma e avaliam o seu próprio trabalho através de uma ficha de auto-avaliação (individual e em grupo).

Durante a visita de estudo e longo das dez aulas da unidade de trabalho, a turma é dividida em cinco grupos previamente pensados, de forma a garantir grupos diversificados e equilibrados. Assim, os alunos com melhores notas são distribuídos um por grupo e o mesmo é feito com os alunos com maiores dificuldades. Após a divisão dos alunos por notas, é necessário construir cada grupo a partir das diferentes personalidades e tipos de aprendizagem de cada aluno; por e.g., no grupo de arquitetura, juntar-se-á uma aluna racional, teórica e objetiva com um aluno disperso mas fortemente visual uma vez que, em contexto de sala de aula, estes alunos não se escolheriam um ao outro para parceiro de trabalho por causa das suas diferenças. A junção de alunos com diferentes habilidades em grupo de trabalho torna-se tão vantajoso quanto eficiente, tanto para os bons e maus alunos (Slavin, 1990). Assim, a constituição do grupo de trabalho é o resultado de uma séria observação de cada aluno, das suas capacidades e dificuldades e, mediante estas, o potencial que o aluno poderá atingir.

Cada grupo trabalha um projeto gráfico, referente a uma expressão artística do gótico, enquadrado num enunciado já delineado, sendo eles:

- Grupo de arquitetura gótica: criação de um dicionário visual sobre a arquitetura gótica e os cinco dos seus elementos estruturantes (escolhidos pelos alunos);
- Grupo de pintura gótica: recriação de uma pintura gótica, integrando a matéria (cinco características da pintura escolhidas pelos alunos) na própria pintura;
- Grupo de música gótica: os alunos escolhem um excerto de canto gregoriano e representam a música e o seu contexto;
- Grupo de iluminura gótica: tal como os monges copistas, os alunos criam um *spread*

⁶ Nota: É essencial reforçar o facto de que o professor guia os alunos seguindo o ritmo de cada um e de cada grupo.

- (trad. página dupla), uma ilustração e paginam um texto bíblico (à escolha), seguindo os a letra manuscrita e desenhos góticos, mas numa composição contemporânea;
- Grupo de escultura gótica: criação de um painel, retratando um adolescente do século XXI, desenhado através das características góticas da escultura.

Relativamente à estrutura do projeto, distinguem-se em dois momentos:

- **A visita de estudo ao Convento de Cristo, em Tomar:** a turma é dividida em cinco grupos (de arquitetura, pintura, escultura, música e iluminura) e cada grupo preenche um *peddy-paper* sobre o próprio tema. O *peddy-paper* está desenhado para que cada grupo percorra diferentes percursos e que possa descobrir as respostas através da observação e do desenho do próprio monumento. Depois de completo, é feita uma visita de estudo convencional e os alunos são incentivados a recolher a informação que consideram relevante e necessária para a sua pesquisa e trabalho em aula. O maior objetivo da visita de estudo e da sua planificação é a de que o aluno descubra a História por si. O próprio colégio é promotor de várias visitas de estudo ao longo do ano letivo e de que os alunos (de artes visuais) as registem de variadas formas;
- **As aulas:** a unidade de trabalho tem uma duração de dez aulas de quarenta e cinco minutos cada, ou seja, decorre no período de uma semana e meia (excluindo a visita de estudo):
 - Aula 1 e 2: apresentação do conceito “ver enquanto leitura” e apresentação da arte gótica através da literacia visual; apresentação do projeto; pedido dos materiais necessários para a aula seguinte e, no tempo restante, cada grupo discute a realização do seu projeto.
 - Aula 3, 4, 5, 6, 7 e 8: desenvolvimento do projeto em sala de aula. A sala é re-arranjada para que cada grupo tenha o seu espaço de trabalho e respetivos materiais. Cada grupo e aluno é responsável pelo seu ritmo de trabalho e de concretização do projeto. Os professores acompanham e guiam cada projeto. Através da diferenciação pedagógica, é possível corresponder às necessidades dos alunos ao mesmo tempo que o aluno é motivado a chegar à meta prevista e, por vezes, ultrapassá-la (Levy, 2008).
 - Aula 9 e 10: apresentação final de cada projeto à turma. No final de todas as apresentações, cada grupo preenche uma ficha de auto-avaliação de grupo e uma individual.

3.3 Operacionalização

3.3.1 Planificação e materiais

Segundo Arends (1995), a planificação por parte do professor é vital para o ensino e relaciona-se com *todas* as “funções executivas” do mesmo. O processo de planificação, segundo a perspectiva tradicional e racional-linear (Arends, 1995) desenvolve-se a partir das metas e dos objetivos a atingir; apenas posteriormente, o professor escolhe a sua “estratégia” de operacionalização. Apesar da imprevisibilidade das ações por parte dos alunos - podendo alterar o processo prévio de planificação -, das diferentes metas resultantes ou, ainda, de um “futuro incerto” (apud Weick, 1979), o modelo de planificação escolhido é o racional-linear. A seleção deste modelo justifica-se por partir de um objetivo muito concreto: a aprendizagem de uma disciplina teórica através de um projeto gráfico.

A existência de uma meticulosa planificação apresenta-se como uma mais-valia para alcançar objetivos a atingir porque ajuda o professor a dar um sentido de orientação coerente ao projeto e a manter o foco na finalidade do mesmo. A planificação, porém, não deve limitar o que de novo ou inesperado ocorre em sala de aula; isto exige flexibilidade e tolerância ao professor. Ter uma planificação pensada e delineada é tão importante quanto saber quando questioná-la face à realidade que ocorre em aula. Isto aplica-se plenamente à presente unidade de trabalho porque, ao interligar várias áreas (HCA, literacia visual e desenho), é necessária uma forte organização prévia bem como de uma atitude de compreensão e agilidade, por parte do professor, caso surjam novas ideias (ver p. 80).

Assim, a planificação da unidade de trabalho segue conforme no quadro representado na página seguinte:

Quadro 1. Quadro de planificação e conteúdos da unidade de trabalho do 10.ºD

Atividade/fase	Conteúdos	Objetivos	Recursos	Duração	Tax. de Bloom
Visita de estudo ao Convento de Cristo em Tomar	- Autonomia do aluno (descobrir a matéria através do peppy-paper) - Trabalho em grupo	- Descobrir a História de arte (através do peddy-paper) - Desenhar os elementos góticos	- Peddy-paper - Diário gráfico para registar os elementos góticos	Um dia inteiro de aulas	Aquisição
Apresentação sobre “aprender a ver”	- O conceito “ver”, como fazemos, porque é que é preciso aprendê-lo	- Ativar e motivar a consciência do aluno para a necessidade de aprender a ver	Powerpoint do professor	Aula 1 e 2 (20 minutos)	Aquisição
Como ver e analisar uma obra de arte (usando uma obra gótica)	- Voltar ao básico: analisar uma obra de arte através da visão e de conceitos visuais	- Compreender a organização visual do olhar	Powerpoint do professor	Aula 1 e 2 (40 minutos)	Compreensão
Lançamento do exercício	Transformação da matéria teórica num projeto visual que a explique de forma igualmente profunda e concreta como a escrita	- Promover a literacia visual e o desenho como meios de leitura e compreensão - Planear início do projeto (cada grupo)	Powerpoint do professor	Aula 1, 2, 3 e 4 (30 minutos)	Aplicação
Seleção e triagem da pesquisa	A partir da pesquisa visual reunida pelos alunos e respetivos grupos durante a visita de estudo ao Convento de Cristo	- Planificar o projeto de cada grupo - Selecionar, escolher e priorizar a informação recolhida e investigada	- Enunciado do projeto relativo a cada grupo (folha A4 para cada aluno) - Guião da visita de estudo (preenchido) - Desenhos do Convento de Cristo - Pesquisa disponibilizada pelos professores	A partir da aula 3 até à 8; depende do grupo (90 minutos de cada aula)	- Aplicação - Análise
Desenho/resposta ao projeto	- Literacia visual - Desenhos - Criatividade	Compreender e comunicar através do desenho	Responsabilidade de cada grupo	A partir da aula 3 até à 8; depende do grupo (90 minutos de cada aula)	Síntese
Apresentação final	O que aprenderam sobre o tema/ expressão artística através do desenho e literacia visual	- Sintetizar o conhecimento - Expôr e comunicar projeto e o que foi aprendido - Partilhar a experiência de desenhar HCA	Os projetos finalizados de cada grupo	Aula 9 e 10 (90 minutos)	Avaliação (de forma oral)
Auto-avaliação	- Avaliação da aprendizagem de História de forma visual	- Consciencializar o que foi aprendido e se os objetivos foram cumpridos - Reconhecer pontos fortes e pontos fracos	Ficha de auto-avaliação individual e em grupo	Entrega na última aula (9 e 10) Retorno na aula seguinte	Avaliação (registada)

Importa desenvolver um pouco sobre a apresentação da Aula 1 e 2 (ver Apêndice B, pp. 171-182) se tratar do único momento na unidade de trabalho em que os alunos recebem conteúdos de como analisar uma obra de arte. Desta forma, a apresentação é dividida em três fases: a primeira é uma introdução à questão da visão como forma de leitura e o valor da representação; a segunda apresenta os conteúdos formais e princípios visuais a usar numa análise; a final é o enunciado dos projetos gráficos.

Na segunda fase, os alunos comparam várias obras de arte com uma obra de pintura gótica e respondem às seguintes questões, partindo do geral para o particular:

- *O que vemos de forma geral? (descrição breve)*
- *O que está representado?*
- *O que chama à nossa atenção e porquê?*

Em seguida, os alunos discutem e analisam as obras a partir dos seguintes princípios visuais:

- *Linha: como é? recta, curva, angular, orgânica, etc..?*
- *Forma: que formas existem e como se relacionam?*
- *Cor: predominantes? como são aplicadas? o seu significado?*
- *Luz: fonte? movimento? força? sombra?*
- *Espaço: perspectiva? planos?*
- *Movimento: como é representado ou não?*
- *Equilíbrio: é presente na obra? de que forma?*
- *Escala/proporção: como se relacionam os elementos da obra?*
- *Volume/massa/luz: como se relacionam os elementos da obra?*

Ao disponibilizar a oportunidade de discussão entre os alunos, estes dispõem de um espaço onde podem refletir, questionar, errar e compreender as obras através dos conteúdos formais e princípios visuais que as constituem. Trata-se, por isso, de uma ocasião imprescindível para despertar o olhar e aprimorar a compreensão visual do aluno.

3.3.2 *Materiais, recursos e suportes*

Para uma maior autonomia do aluno, a escolha dos materiais é independente de cada grupo. O professor orienta todo o processo, fazendo sugestões ou as adaptações necessárias à limitação de espaço e tempo. Apesar de se tratar de um projeto prático, as aulas de HCA são lecionadas numa

sala de aula convencional, sem recursos artísticos; assim, a escolha dos materiais terá que refletir esta condição.

Seguindo a linha de autonomia do aluno e da sua aprendizagem independente como dois factores estruturantes numa aprendizagem para a vida (Kingsbury, 2015), os recursos ficam igualmente ao encargo dos alunos. O professor adota o papel de um facilitador disponibilizando pesquisa ou materiais que os alunos necessitem ou ajudando o grupo a discutir ideias e/ou soluções. Importa referir que em ambos os casos (materiais e recursos), a escolha final cabe ao aluno e ao seu grupo.

Não obstante a autonomia do aluno, haverá uma limitação relativa aos suportes: estes, à exceção dos do grupo de pintura, serão seleccionados pelo professor. Esta condição, porém, não é inocente: ao oferecer um enunciado organizado⁷, este capacita os alunos para trabalharem a sua criatividade, estimulando competências de *problem-solving* a partir de uma estrutura pré-definida. Por vezes, uma condição pode despertar e expandir a criatividade.

Assim, os suportes de trabalho dos grupos de arquitetura, iluminura, música e escultura são, respetivamente: um dicionário visual A4, páginas ilimitadas; um *spread* (página dupla) A3; um álbum japonês; e um painel de 163 cm (em escala humana; a medida do painel corresponde à altura média portuguesa). O suporte do grupo de pintura será livre e escolhido pelo próprio grupo.

⁷ Um enunciado que apela à autonomia e aprendizagem independente do aluno apenas se traduz num bom resultado se for, na verdade, detalhadamente planificado pelo professor. O aluno só poderá ser o foco da educação se o papel do professor, ainda que em *backstage*, seja forte, sólido e decisor.

Capítulo 4

UNIDADE DE TRABALHO: DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO

4.1 Desenvolvimento da unidade de trabalho

4.1.1 A visita de estudo ao Convento de Cristo em Tomar

4.1.2 As aulas da unidade de trabalho

4.5 Avaliação

4. Unidade de trabalho: desenvolvimento e avaliação

4.1 Desenvolvimento da unidade de trabalho

A unidade de trabalho enquadra-se no módulo “cultura da catedral”, referente ao período gótico, ao abrigo da disciplina de HCA do 10.º ano. Todos os módulos⁸ se dividem em duas partes igualmente relevantes: a do contexto histórico e a dos movimentos artísticos do respetivo período. Todavia, a presente investigação trabalha somente a segunda parte, *i.e.*, a do movimento artístico, por se adequar à questão da aprendizagem através da literacia visual e do desenho. Esta decisão não exclui a importância do contexto histórico, sendo a mesma reforçada nas aulas da unidade de trabalho e no presente relatório; apenas faz uso do conteúdo imagético da segunda parte do módulo, naturalmente mais exequível e melhor apreendido através de um projeto gráfico, ao contrário do contexto histórico, unicamente teórico.

Desta forma, a unidade de trabalho, também ela dividida em dois momentos, a visita de estudo e as aulas, foi desenvolvida a partir do olhar do aluno, tanto na visita de estudo como nas aulas lecionadas. A essência do trabalho foi, a todo o momento, a forma como o aluno *vê, lê e percebe* a arte gótica. Apesar de a visão ser um sentido diversificado e individual, foi possível trabalhá-la através de materiais disponibilizados aos alunos (ver Apêndices A, pp. 117-169.; Apêndice B, pp. 171-182; Apêndice D, pp. 196-211). Esses materiais atuaram como uma estrutura basilar que demarcava a direção do aluno mas não o seu caminho, ou seja, apesar de existir um enunciado (ver Apêndice C, pp. 184-195) previamente delineado, foi dada liberdade ao aluno para resolvê-lo. Segundo Bruner (1999), a sensação de realização advém de uma atividade que tenha um início e um fim; aqui, o papel do professor é significativo pois é ele que prepara e estrutura a atividade, visando os objetivos de aprendizagem a atingir. Contudo, em sala, o trabalho do professor é de um facilitador, guiando aulas, ideias e discussões (Grow, 1991), ao mesmo tempo que concede liberdade ao aluno para a resolução do enunciado. Isto resulta numa aprendizagem independente em que o aluno se transforma num “aluno envolvido” (Grow, 1991).

⁸ O programa de HCA estrutura-se, ao longo de dois anos letivos, em dez módulos: o módulo da ágora (Grécia Antiga), o módulo do senado (Roma Antiga), o módulo do mosteiro (o românico), o **módulo da catedral (o gótico)**, o módulo do palácio (o renascimento e o maneirismo), o módulo do palco (o barroco), o módulo do salão (o rococó e o neoclássico), o módulo da gare (o romântico, realismo, impressionismo e pós-impressionismo), o módulo do cinema (as vanguardas e o modernismo), o módulo virtual (a arte contemporânea). Por cada ano letivo, são lecionados cinco módulos.

Após a recolha do material através da visão, os alunos traduziram-no num projeto gráfico, tendo como base o desenho como forma de memorização e consolidação do conhecimento adquirido, como já fora referido no Capítulo 1 (ver pp. 45-46).

Por fim, a unidade de trabalho foi planificada segundo a Taxonomia de Bloom de Bloom, como forma de hierarquizar os objetivos a alcançar e de facilitar o processo de avaliação. Por essa razão, a Taxonomia de Bloom de Bloom usada não atuou de forma direta perante os alunos, mas como uma ferramenta para o professor, sendo que a sua utilização não foi transmitida aos alunos.

Segue-se a descrição do desenvolvimento da unidade de trabalho, relatando as fases pelas quais os alunos passaram e a concretização dos projetos gráficos de cada grupo.

4.1.1 A visita de estudo ao Convento de Cristo em Tomar

A visita de estudo realizou-se na última aula de HCA do 2.º período, a 22 de março (2018), e durou o dia inteiro por motivos logísticos; o autocarro partiu do colégio às 9h de manhã e regressou a Lisboa às 17h. A viagem durou quatro horas (ida e volta), pelo que foi crucial ter a visita rigorosamente planificada. Por motivos económicos, à turma de HCA juntaram-se as turmas de artes do 11.º, 12.º e ainda a de humanidades do 10.º; desta forma, o preço da viagem ficou reduzido a 13€ por aluno. O acesso ao monumento é gratuito no âmbito de uma visita de estudo, tendo sido apenas necessária a confirmação do número de participantes e a respetiva identificação à entrada do convento, com entrega da credencial do colégio. Integravam o grupo quarenta e nove pessoas, das quais apenas cinco eram professores.

À entrada, foi feita uma breve contextualização sobre como decorreria a visita de estudo com divisão dos alunos em diferentes grupos temáticos sobre a arte gótica (arquitetura, pintura, escultura, iluminura e música) e realização de um *peddy-paper*. Cada grupo recebeu um guião e começou por volta das 11h. Os percursos eram diferentes entre si pelo que a probabilidade de os grupos se encontrarem repetidamente era reduzida.

O tempo calculado para a realização do guião foi entre uma hora (1h) a uma hora e meia (1h30m). Embora os alunos não tivessem sido informados desse limite, nenhum grupo excedeu esta estimativa temporal, tendo todos completado o guião entre o espaço de uma hora (1h) a uma hora e um quarto (1h15m). Durante este tempo, a maior parte dos professores permaneceu na entrada, a desenhar; a professora-estagiária, responsável pela visita de estudo, seguiu os vários percursos do

peddy-paper, para assegurar a ausência de quaisquer distúrbios ou perturbações para os outros visitantes do convento. Importa salientar o exemplar comportamento de todos os alunos. Após a finalização e recolha dos guiões, os grupos encontraram-se na entrada para iniciar uma visita de estudo, seguindo o percurso habitual, acompanhados pelos professores, que começou pelo portal sul (Fig. 18). Daqui, passou-se pelos claustros góticos até à charola, o antigo oratório dos Templários. De referir que esta última provocou enorme curiosidade e interesse, não só pela estética mas, sobretudo, pelo misticismo que encerra (Fig. 19). O percurso continuou pelos claustros renascentistas e terminou junto à janela manuelina (“janela do capítulo”), onde os alunos foram desafiados a desenhar, durante cinco minutos, os elementos que a compunham (Fig. 20). Durante toda a visita, os professores perguntavam aos alunos o que tinham aprendido com o *peddy-paper*, à medida que explicavam as características artísticas dos vários locais do convento. Os alunos mostraram entusiasmo, respondendo prontamente com a informação que haviam recolhido através do guião. Refira-se como exemplo que, em alguns guiões, foi explicado que, antes de partirem para a Terra Santa, os Templários entravam a cavalo na zona da charola, onde faziam as suas orações, pedindo proteção para a viagem que iam iniciar. A presente investigação atribui este interesse precisamente ao facto de que, através das histórias da História, se consegue mais facilmente captar a atenção do aluno, aproximando-o da matéria em causa, por mais remota que seja a época a que se reporta.



Figura 18. O portal sul.
Fonte própria.



Figura 19. A charola.
Fonte própria.

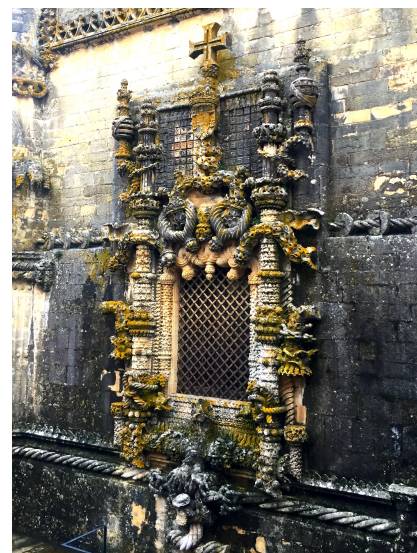


Figura 20. A janela manuelina.
Fonte própria.

No final da visita (13h), alunos e professores almoçaram em apenas uma hora e, às 14h, iniciou-se a segunda parte do dia: o desenho do convento (Figura 21). Foi indicado à turma do 10.ºD que os desenhos feitos na visita de estudo poderiam servir de material de pesquisa para um projeto a realizar no início do 3º período, não tendo sido, contudo, especificada a natureza deste projeto. Durante as duas horas seguintes (entre as 14h e as 16h) os alunos recolheram, através do desenho, a informação que considerassem característica do período gótico e que fosse relevante para trabalhar em sala de aula. Cada aluno ficou responsável por si, tendo liberdade para desenhar o que pretendesse, sozinho ou acompanhado. Para a execução deste trabalho, foi permitido o uso da tecnologia, os alunos poderiam fotografar os elementos góticos e ainda ouvir música, desde que usassem auriculares. A maior parte dos alunos cumpriu com os objetivos da tarde, todavia, alguns já se encontravam um pouco dispersos e cansados.

Nesta primeira fase da unidade de trabalho, os alunos passaram pelo nível da aquisição da Taxonomia de Bloom de Bloom, ao recolher o conhecimento de forma autónoma, através do *peddy-paper* e dos desenhos de pesquisa.

A visita foi concluída (Figura 22) às 16h e a chegada a Lisboa, ao CSD, aconteceu pelas 18h.



Figura 21. Alguns alunos a desenharem a parte de fora do convento.



Figura 22. O grupo completo.

4.1.2 As aulas da unidade de trabalho

As aulas da unidade de trabalho iniciaram-se na primeira aula do 3º período. A intenção inicial relativamente à calendarização da visita de estudo e, conseqüentemente, das aulas a lecionar, fora a de iniciar a unidade de trabalho três semanas antes do final do 2º período. No entanto, por motivos económicos, já descritos, a turma 10.D foi obrigada a aguardar que outras turmas, com interesse na visita, se juntassem para que a viagem ficasse acessível a todos os alunos. Desta forma, em vez da unidade de trabalho introduzir a arte gótica, como havia sido pensado, serviu como conclusão do módulo e atuou como uma ferramenta para consolidar a matéria, que provara estar pouco consistente devido aos resultados insatisfatórios do último teste de avaliação⁹.

Aula 1 e 2: terça-feira

A primeira aula foi dividida em duas partes: a apresentação em *PowerPoint*, com participação e discussão por parte dos alunos, com duração estimada de uma hora; e a distribuição dos projetos gráficos por cada grupo com planeamento dos mesmos, com duração estimada de meia hora. Começou-se por uma apresentação (ver Apêndice B, pp. 171-182) sobre a forma como vemos. Para captar a atenção dos alunos, a apresentação abriu com um pequeno vídeo de ilustração de dois minutos, “*Unexpected Discoveries*”¹⁰, sobre diferentes experiências de visão, através de uma lanterna que a personagem principal encontra no chão. O resultado foi bastante positivo pois os alunos sentiram-se estimulados¹¹ com o vídeo: para além da qualidade das ilustrações (área de interesse dos alunos), o vídeo era um elemento atual, algo a que não se costuma recorrer em aulas de História ou HCA. Após o vídeo, a apresentação levou os alunos a refletir sobre a visão como uma forma de leitura.

Deve ser salientada a reação dos alunos. Surpreenderam-se com o que acabavam de constatar; para eles, a noção de *aprender a ver* como aprendemos a ler era uma informação nova, o que os entusiasmou de imediato, cativando a sua atenção. A partir do momento em que os alunos estavam intrigados e motivados com uma nova informação, era necessário que a relacionassem com a sua

⁹ A maior parte dos alunos desceu a sua nota no último teste de avaliação do 2º período, que abrangia o período gótico.

¹⁰ O vídeo “*Unexpected discoveries*” (2017) é da autoria de Mark Conlan, James Mabery e Casey Giessen. Disponível em: <https://vimeo.com/243244233>

¹¹ A motivação foi prontamente visível em sala de aula através da participação e atenção dos alunos. Foi, também, confirmada na auto-avaliação quando vários alunos apontaram o vídeo como o acionador de interesse pela apresentação e pelo projeto gráfico.

vida, o seu caminho pessoal e o acadêmico. A apresentação seguiu, então, para uma pequena discussão sobre o preconceito que sentiram por terem escolhido um curso de artes, sentimento, esse, que era unânime. A partir daqui, foi desconstruído o preconceito e afirmada a importância de estudar artes. Os alunos constataram que a arte trabalha o mundo sensorial e por ser tão natural quanto a visão, é tomada por garantida e desvalorizada. Nesse momento, talvez o mais significativo de toda a aula, os alunos, através das suas experiências pessoais, puderam atribuir significado à nova informação que tinham aprendido. Em seguida, foram enumerados os princípios visuais e os conteúdos formais de algumas obras de arte, através da comparação da pintura gótica *A lamentação de Cristo* (1306), de Giotto di Bondone, com outras obras de variados estilos, movimentos e períodos, como é possível ver através dos exemplos das Figs. 23 e 24, abaixo representadas:

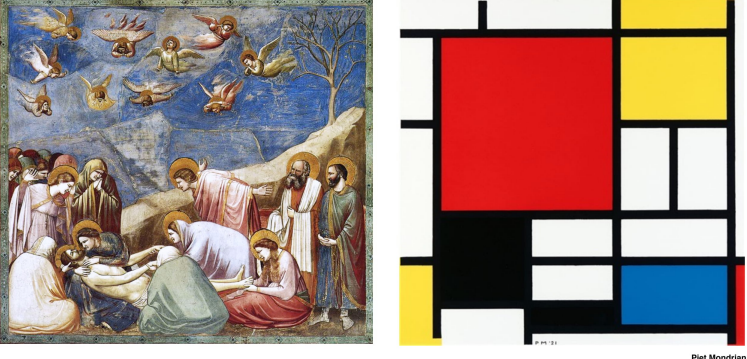


Figura 23. Slide da apresentação “Ver, desenhar, compreender”.

Linha: como é? recta, curva, angular, orgânica, etc?

Forma: que formas existem e como se relacionam?

Cor: predominantes? como são aplicadas? o seu significado?




Figura 24. Slide da apresentação “Ver, desenhar, compreender”.

Luz: fonte? movimento? força? sombra?

Espaço: perspectiva? planos?

Movimento: como é representado ou não?

A opção de observar uma obra gótica contrapondo-a com uma obra de outro período tinha o propósito de alertar o olhar do aluno, de modo a que este a analisasse de forma intuitiva. É comum que um aluno não consiga descrever uma obra por si só: não sabe por onde começar nem como analisar e caracterizar a linha, a forma, o espaço e outros elementos. Contudo, ao expôr o aluno a duas obras muito distintas, este consegue, por si, explorar visualmente o que compõe a obra e chegar a determinadas conclusões, como sejam a pobre aplicação da luz na obra de Giotto em comparação com a luz dramática de Caravaggio, na obra *O vocação de São Mateus* (1600), na Fig. 24. Com a ajuda do professor, o aluno aprende os termos técnicos para aplicar à sua intuição visual. Nesta etapa final, houve uma grande participação da maior parte dos alunos, incluindo daqueles que costumam apresentar algumas dificuldades e que pouco participam nas aulas. Isto parece dever-se ao facto de a exposição de imagens ter levado a um maior estímulo e a uma mais forte motivação durante a aula, o que, inevitavelmente, aproxima a obra e o seu contexto dos alunos. Esta consequência manifesta-se através de uma maior tranquilidade na comunicação, sem que exista receio em errar nas respostas.

A apresentação, que ultrapassou o tempo estimado em dez minutos, terminou com a distribuição dos enunciados (ver Apêndice C, pp. 184-195), tendo-se reunido cada grupo em mesas separadas para debater o projeto a realizar durante as aulas seguintes. Os alunos dispunham apenas de vinte minutos para fazer a leitura completa do enunciado e decidir que materiais deveriam trazer para a aula de quinta-feira. Tratando-se de um projeto de aprendizagem independente, os alunos eram responsáveis pelas suas decisões e tinham liberdade de escolha dos materiais a utilizar. Todavia, alguns mostraram dificuldade em tomar uma decisão autónoma e apelaram ao auxílio dos professores, apresentando-se surpreendidos quando lhes foi reiterado que a opção era da sua responsabilidade. Isto parece revelar insegurança com a liberdade em si depositada, sem a validação dos professores.

Um dos pontos fortes desta aula foi a motivação dos alunos, sensação reforçada quando, no final da aula, três dos cinco grupos permaneceram na sala durante a totalidade do maior intervalo da manhã, debatendo e decidindo, com entusiasmo, novas ideias para representar a arte gótica. De referir, por último, que a presente aula havia sido pensada a partir dos níveis de aquisição, compreensão e aplicação da Taxonomia de Bloom de Bloom. Pelo tempo limitado que os alunos tiveram disponível no final, o nível de aplicação não foi atingido. Contudo, o nível de aquisição, que corresponde ao recolhimento de dados, deu-se através da apresentação do início da aula, em

que foram transmitidos novos conteúdos, como sejam a noção de *ver* como forma de leitura, os princípios visuais de uma obra e a análise da mesma. Os alunos passaram pelo segundo nível da Taxonomia de Bloom, o da compreensão, participando na análise formal das obras. Deste modo, compreenderam a informação recolhida na fase anterior, conseguindo interpretá-la.

Aula 3 e 4: quinta-feira

A segunda aula da unidade de trabalho foi pensada para ser o início do desenvolvimento do projeto. Por esse motivo, foram elaborados e entregues materiais de pesquisa (ver Apêndices D, pp. 195-210), direcionados para cada grupo de trabalho, conforme se segue:

- Grupo de arquitetura: imagens com exemplos de livros *pop-up* e de paginação;
- Grupo de pintura e de escultura: imagens com exemplo de texto integrado num desenho;
- Grupo de iluminura: breve história da escrita gótica, indicadores gerais de como analisar uma *font*, imagens com exemplos de cinco tipos de letras/*fonts* góticas, de iluminuras e ainda de paginações contemporâneas, retiradas de várias publicações;
- Grupo de música: imagens com exemplo de música ilustrada.

Porém, foi constatado que o tempo dedicado ao planeamento do projeto da aula anterior provou ser insuficiente, o que levou os alunos a aproveitar a presente aula para a conclusão do planeamento. Em geral, os grupos necessitaram de uma hora completa para o fazer, deixando apenas meia hora para o início do projeto. Desde logo, foi possível observar contrastes entre os grupos e prever algumas dificuldades ou competências. O grupo de arquitetura, por e.g., foi o primeiro a iniciar o projeto, de forma determinada e com um planeamento bastante segmentado, já com tarefas delegadas aos três elementos do grupo. Por outro lado, o grupo de escultura e o grupo de iluminura foram os que mais cedo se destacaram pelas suas fragilidades. A dificuldade do grupo de escultura residia na gestão das diferentes personalidades entre os três elementos que o compunham, a do grupo de iluminura, com o mesmo número de alunos, relacionou-se com a interpretação e resolução do enunciado em si. Este último grupo foi o que solicitou maior apoio por parte dos professores.

Nesta aula, os grupos de arquitetura, pintura, música e escultura passaram pelo terceira nível da Taxonomia de Bloom, a da aplicação. Durante o planeamento do projeto, os grupos aplicaram o conhecimento, já selecionado, que haviam recolhido e elaboravam hipóteses de resolução do enunciado. Como mencionado, o grupo de iluminura demonstrou maiores dificuldades nesta fase,

encontrando-se ainda no nível de compreensão ao invés do de arquitetura, que já se encontrava no nível seguinte, a da análise, devido à elaboração de uma solução realista, objetiva e organizada a partir dos objetivos a cumprir.

Alguns grupos, como o de escultura e música, partilharam a intenção de encontrar-se durante o fim de semana para adiantar trabalho, algo necessário naquele caso. O de escultura, por incompatibilidade de personalidades e métodos de trabalho, acabara por se atrasar no arranque do projeto gráfico. É de notar que uma das alunas deste grupo é hiper-ativa, motivo pelo qual as discordâncias do grupo ocorreram: não obstante a sua boa disposição e generosidade, tornou-se difícil prosseguir com o planeamento do projeto devido à sua constante agitação e dificuldade em seguir ou acabar um pensamento. A seleção dos elementos deste grupo foi a mais cuidada devido à condição da aluna mencionada, tendo sido escolhido um amigo de infância para integrar o grupo, mas ainda assim, provou ser um desafio para a conexão do grupo. No fim da aula, encontravam-se melhor orientados depois de optarem por uma possível solução para o enunciado. Curiosamente, esta solução afastava-se do que era proposto pelo enunciado, acabando, porém, por se revelar mais apropriada relativamente ao tema. Em vez de desenhar uma escultura de uma figura humana, os alunos escolheram representá-la dentro de um pórtico de uma catedral, local onde o investimento escultórico era maior. A alteração foi prontamente aceite pelos professores.

No caso do grupo de música, pela complexidade do enunciado (desenhar música gótica), este sentiu a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a música da época antes de começar o planeamento e o desenho. Na aula, traçaram alguns fundamentos do projeto, no entanto focaram a sua atenção na pesquisa sobre a música gótica. Por essa razão, sentiram que um encontro durante o fim de semana ajudaria a abrir caminho para o desenvolvimento do projeto.

Durante a aula, foi permitido o uso do telemóvel para pesquisa e foi maioritariamente usado pelo grupo de música e pelo grupo de iluminura. Também os materiais fornecidos aos grupos auxiliaram no raciocínio e na criação de novas ideias, como aconteceu com o grupo de pintura e a forma como este integrou o texto no desenho.

Cabe sublinhar o excelente comportamento da turma, que trabalhou o tempo inteiro, de forma concentrada mas também animada. O ambiente geral foi de bem-estar, não tendo sido registados excesso de ruído, de conversa entre os alunos ou com o uso do telemóvel.

Aula 5 e 6: sexta-feira

A terceira aula não previu planeamento *per se* pois tratava-se de uma situação em que os professores iriam adotar o papel de orientadores. Foi com surpresa que a aula 5 e 6 começou: três grupos já se encontravam na sala, sem a presença de nenhum dos professores, tendo passado o intervalo da manhã a trabalhar. Quando questionados quanto às eventuais dificuldades de tempo para completar o projeto, os alunos replicaram que gostavam do trabalho e que tencionavam chegar a um bom resultado. Esta atitude de empenho confirmou a motivação que este projeto despertara nos alunos (ver p. 41). Nesta aula, já todos os grupos se encontravam a desenvolver o projeto, passando pelo nível de análise (conceção de uma solução organizada) e, especialmente, pelo nível de síntese, na qual os grupos haviam acordado numa solução única, interligando as fases anteriores e os conhecimentos adquiridos.

Como esperado, o grupo de arquitetura encontrava-se mais avançado que os restantes grupos, tendo já criado o *booklet*, concluído e revisto os textos (Fig. 25) de cada página e começado a desenhar os cinco elementos arquitetónicos escolhidos (o arco ogival, a verticalidade, a escultura, os vitrais e a planta), como podemos observar na Fig. 26. O progresso do grupo deveu-se a uma aluna, muito focada e madura, e ao empenho de um aluno que se encontrava bastante motivado pelo projeto. O terceiro elemento do grupo mostrava alguma falta de iniciativa apesar de reagir bem às orientações dadas pelo professor, para que avançasse com o trabalho. Esta atitude comprovou alguma insegurança num projeto autónomo e em grupo. O próprio, na auto-avaliação, afirmou preferir trabalhar sozinho.

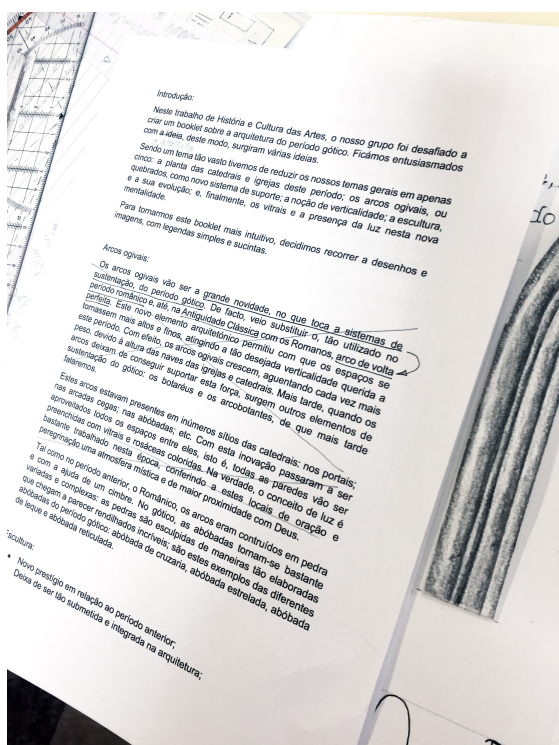


Figura 25. Texto escrito e revisto pelo grupo de arquitetura.

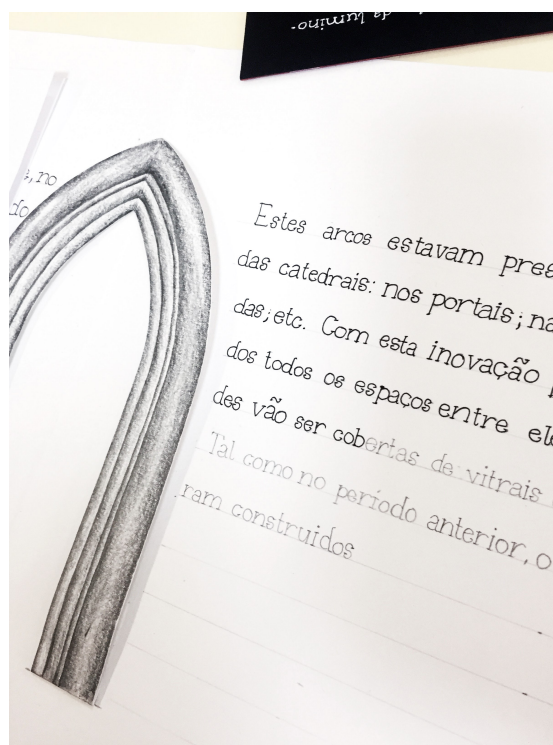


Figura 26. Desenho em *pop-up* do arco ogival e texto.

No nível imediatamente abaixo, o grupo de pintura encontrava-se avançando, tendo já completado, num A1, o desenho e a primeira camada de pintura da obra *O Casal Arnolfini*¹² (1434) do pintor flamengo Jan van Eyck, e começado a pintá-lo a lápis de cor (Figs. 27 e 28), com maior pormenor. O grupo de música passou a aula a ouvir canto gregoriano, que havia encontrado na internet.



Figura 27. Pormenor do projeto.



Figura 28. Visão geral do projeto do grupo de pintura.

Mostrou ser um grupo empenhado e que pouco se distraiu, algo expectável pela natureza conceptual do seu projeto. Na verdade, a seleção dos elementos do grupo previu esse risco e por isso foi escolhido um aluno com uma capacidade acima da média relativamente a um pensamento abstrato. O grupo de escultura ultrapassou os contratempos vividos na aula anterior e re-orientou-se de forma eficaz, tendo já completado o desenho a caneta num formato grande de 100 cm x 67 cm. Por fim, o grupo de iluminura, ainda atrasado, encontrava-se na fase de escolha de um desenho para completar a passagem bíblica escolhida. Foi necessário acompanhar de forma próxima este grupo pois facilmente se desconcentrava com os objetivos a cumprir.

Em geral, o ambiente manteve-se calmo e equilibrado.

¹² Apesar de ser gótico tardio, o grupo de pintura escolheu a obra de Van Eyck por se tratar de uma fase de transição e ser claramente visível a tentativa de progresso na pintura da época, como é exemplo da representação da perspetiva, ainda rudimentar.

Aula 7 e 8: terça-feira

A última aula de cariz prático da unidade de projeto decorreu conforme planeada: os grupos encontravam-se simultaneamente no nível de síntese, como verificado na aula passada, e ainda no de avaliação, tanto no caso do grupo de arquitetura quanto no de pintura. Estes avaliaram o trabalho à medida que se ia concluindo, sem perder de vista os objetivos definidos, o que denotou maturidade. O grupo de escultura mostrou ter o trabalho mais avançado, faltando apenas a pintura do fundo e o acerto de alguns pormenores (como a integração do texto no projeto) (Figs. 29 e 30). O facto de se terem encontrado durante o fim de semana ajudou a este positivo progresso.



Figura 29. Projeto do grupo de escultura.
Uma aluna do grupo de escultura a escrever as características góticas presentes no projeto.

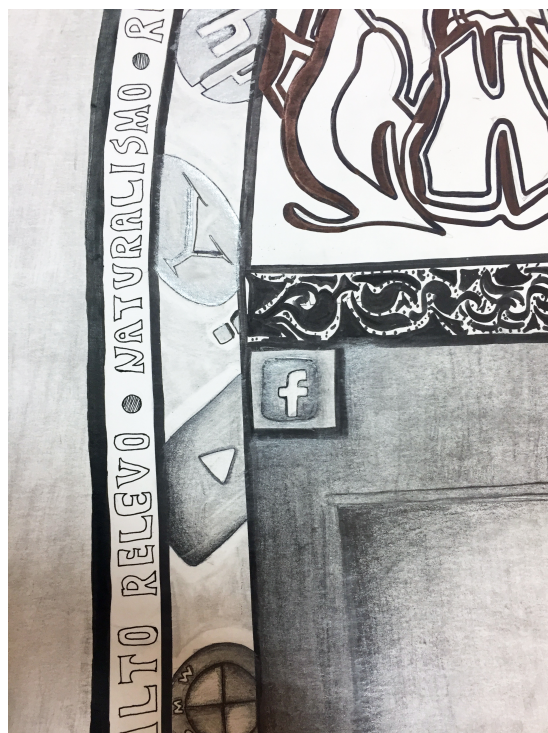


Figura 30. Pormenor do projeto de escultura.
Integração de logotipos de marcas que os adolescentes de hoje em dia gostam.

Num nível de desenvolvimento semelhante, os grupo de música (Fig. 31 e 32), de pintura e de arquitetura (Fig. 33 e 34) encontravam-se já na fase final do trabalho. Sentiram a mesma necessidade de se encontrarem no fim de semana (grupo de arquitetura) e nos intervalos (grupo de música e de pintura), o que adiantou o seu trabalho.



Figura 31. O projeto do grupo de música. Álbum japonês ilustrado sobre o canto gregoriano.



Figura 32. Pormenor do projeto de música.



Figura 33. Conclusão do *booklet* do grupo de arquitetura. Página sobre os vitrais góticos.

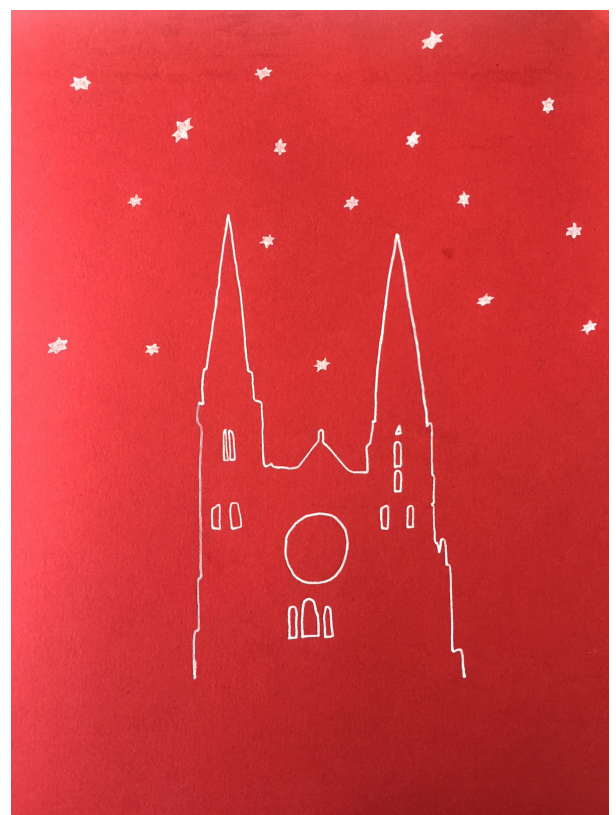


Figura 34. Capa do *booklet* de arquitetura finalizada. A opção de não escrever um título apelou a uma imagem mais moderna.

Finalmente, o grupo de iluminura, apesar do encontro durante o fim de semana, apresentou um trabalho finalizado que não cumpria o objetivo do projeto. As alunas atribuíram a responsabilidade à interpretação do enunciado: em vez de criarem um *spread* numa composição contemporânea, fizeram-no sem qualquer tipo de composição: o desenho ocupava inteiramente a página direita e o texto, escrito na página esquerda, encontrava-se seguido, sem conexão com o desenho. Para além disso, para visualizar o desenho era necessário rodar verticalmente o *spread* (Fig. 35).

Quando se aperceberam do erro, apontado pelos professores, começaram a delinear várias soluções possíveis para aproveitar o que já havia sido feito, como é o caso da escrita gótica e da ilustração. Decidiram, por fim, recortar o texto e o desenho (Fig. 36) e colá-los numa nova folha, repensando a composição.



Figura 35. O grupo de iluminura a pensar numa solução que fosse ao encontro dos objetivos do projeto.



Figura 36. Uma aluna do grupo de iluminura a recortar o dragão desenhado para colá-lo numa nova folha.

Por ser a última aula prática, os alunos mostraram-se mais dispersos e mais envolvidos em conversas entre si. É também de notar que nenhum grupo utilizou o guião do *peddy-paper* como dossier de pesquisa, apesar de mencionarem o que aprenderam com ele (Ver Reflexão, p. 98). Por último, após terminada a aula, três grupos passaram o intervalo da manhã na sala, a completar alguns dos pormenores que faltavam.

Aula 9 e 10: terça-feira

A última aula da unidade de trabalho foi adiada uma semana devido à iniciativa “A semana de artes”, que ocupou três dias. A presente aula foi dividida em duas partes: a apresentação final do projeto de cada grupo e a auto-avaliação individual e em grupo. Os grupos foram lembrados que a apresentação não deveria ultrapassar os dez minutos - o que não revelou ser um problema pois nenhum ultrapassou o tempo previsto. O objetivo das apresentações finais era a exposição do projeto e do conhecimento adquirido sobre cada expressão de arte gótica e a partilha da experiência de trabalhar graficamente HCA, uma disciplina teórica.

O primeiro grupo a apresentar foi o de iluminura e a apresentação durou cinco minutos. Cada aluna explicou as diferentes fases do projeto e o que queriam representar. Revelaram também as suas dificuldades em ligar o texto e a imagem e a frustração em corrigir um trabalho já finalizado. Acabaram por partilhar que o que mais gostaram do projeto foi a aprendizagem prática e visual, que as ajudou a compreender melhor o período gótico. A apresentação, contudo, foi de nível mediano, pouco pormenorizada. O próprio acabamento do trabalho foi sofrível, o que acabou por transmitir alguma falta de cuidado, como é exemplo o texto, mal colado. Em baixo, figura o projeto final do grupo (Fig. 37 e 38):



Figura 37. O projeto final do grupo de iluminura. Um *spread* com o texto e ilustração gótica numa composição contemporânea.



Figura 38. Abertura do projeto final do grupo de iluminura.

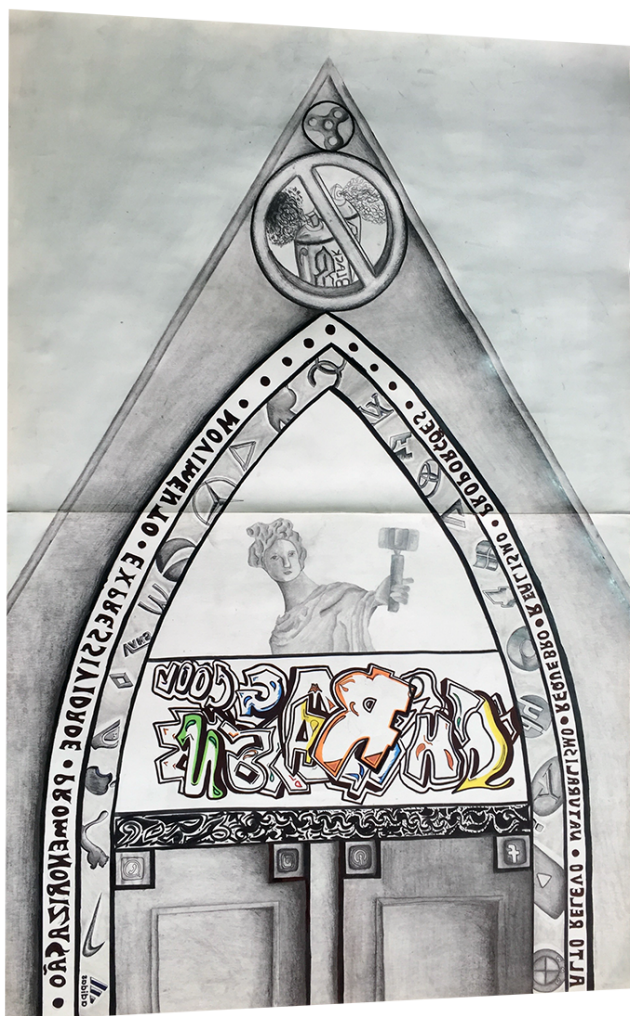


Figura 39. O projeto final do grupo de escultura. Representação de um pórtico gótico com um adolescente atual e os seus interesses.

Seguiu-se o grupo de escultura, que apresentou o projeto (Fig. 39) em cinco minutos. Os alunos começaram por explicar a mudança que fizeram ao enunciado, justificando-a. Continuaram por detalhar os elementos góticos que podíamos encontrar no trabalho e o significado de cada um. Partilharam ainda o critério de escolha dos elementos atuais, como os logotipos e o adolescente a tirar uma *selfie*, e a experiência de trabalhar em grupo, por vezes frustrante. Este aspecto foi referido acima; este grupo integrava uma aluna hiper-ativa que dificultou a conexão e serenidade do grupo. A apresentação foi acelerada e pouco pormenorizada, não tendo sido feita qualquer menção à aprendizagem através de um projeto prático.

A apresentação do terceiro grupo, de música, teve a duração de aproximadamente nove minutos. Iniciaram a exposição, referindo a dificuldade do tema do projeto, abstrato e diferente da matéria encontrada no livro, como um obstáculo que, contudo, acabaria por estimulá-los. Cada aluno explicou as diferentes componentes visuais do projeto (Fig. 40, 41 e 42): os desenhos de corvos, arcos ogivais, caligrafia gótica e igreja criavam um ambiente medieval e as cores utilizadas representavam elementos góticos - o *bordeaux* simbolizava os vitrais, o azul escuro relacionava-se com as trevas e o vermelho com a música.

Em seguida, os alunos esclareceram que, devido à introdução de várias vozes no canto gregoriano durante o período gótico, cada um quis representar a sua perceção da música através de uma linha. Esta, embora visualmente contínua, dividia-se em três desenhos diferentes, um por cada aluno, numa alusão à polifonia da época. Partilharam também o entusiasmo que sentiram pela novidade da matéria e por aprenderem História através de projeto com estas características.

Por fim, concluíram a apresentação com a audição da música escolhida.

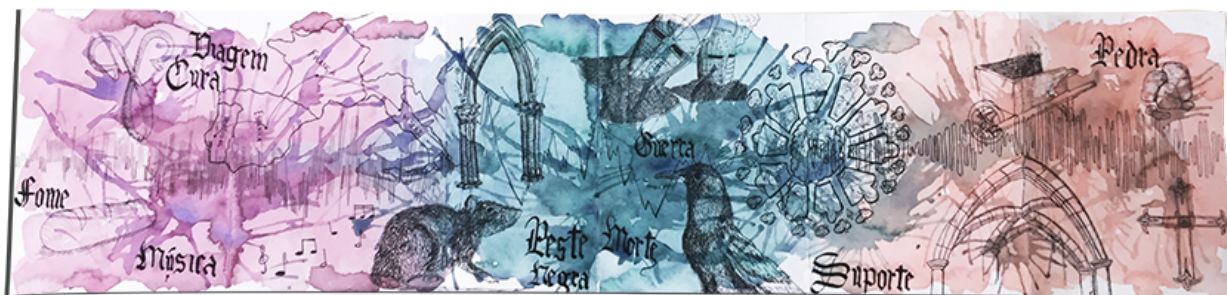


Figura 40. O projeto final do grupo de música.
Álbum japonês que representa visualmente o canto gregoriano no período gótico.



Figura 41. O álbum do grupo de escultura, entre-aberto.



Figura 42. O álbum do grupo de escultura fechado.

Em seguida, foi a vez do grupo de pintura expôr o seu projeto final (Fig. 43 e 44) numa apresentação que durou cinco minutos. Apesar da brevidade, a apresentação foi completa e explicativa. O grupo revelou o objetivo do seu projeto e a razão, já referida, pela qual escolheram a obra *O Casal Arnolfini*. Falaram, igualmente, sobre a história da obra e porque é considerada revolucionária. Isto ajudou o grupo a conceber o projeto pois exigiu uma atenção maior ao quadro e às características que o diferenciavam de outras obras. A descrição desta pintura foi precisa e adequada pois, à medida que a explicavam, iam assinalando os conteúdos formais e visuais que haviam desenhado. Evidenciaram, porém, a dificuldade em acabar o projeto devido à técnica morosa que escolheram, o lápis de cor, e do pouco tempo para o concluir. Por último, confirmaram

a pertinência de aprender HCA através deste projeto. Segundo afirmaram, ao pesquisarem autonomamente, ficaram responsáveis pela análise e seleção da informação relevante, o que os obrigou a um maior foco, sem perder de vista os objetivos a alcançar. Este desafio estimulou a capacidade de relação e inter-ligação, fundamentais na aprendizagem de HCA. Referiram, também, a experiência de desenhar a matéria, que os ajudou a interiorizá-la de forma intuitiva, mais difícil de esquecer e a compreender de forma mais clara o período anterior, o românico.



Figura 43. O projeto final do grupo de pintura.



Figura 44. O projeto do grupo de pintura, fechado.

Finalmente, o último grupo, o de arquitetura, apresentou o seu projeto (Figs. 45, 46, 47, 48, 49 e 50) em sete minutos. Partindo da explicação do que havia sido proposto, o grupo relatou o seu planeamento, justificando cada decisão. Enquanto descreviam as suas decisões e a respetiva matéria, mostravam as páginas criadas. Qualificaram o seu enunciado como trabalhoso por englobar múltiplas características arquitetónicas, todas diferentes, complexas e com muita informação. Não obstante esta exigência, o grupo sentiu-se motivado a entregar um bom trabalho. Concluíram a

apresentação, partilhando a experiência de trabalho de grupo, que classificaram como positiva e desafiante.

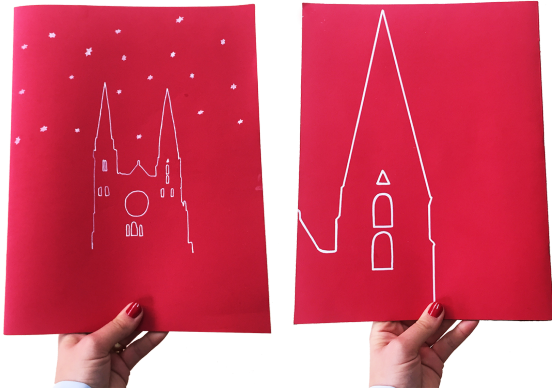


Figura 45. A capa e contra-capa do projeto final do grupo de arquitetura.

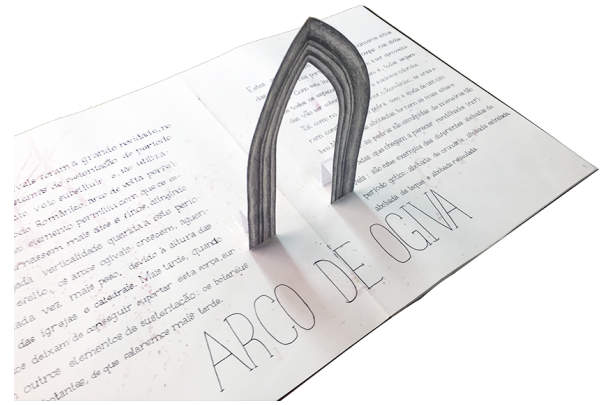


Figura 46. A página do arco ogival em pop-up.

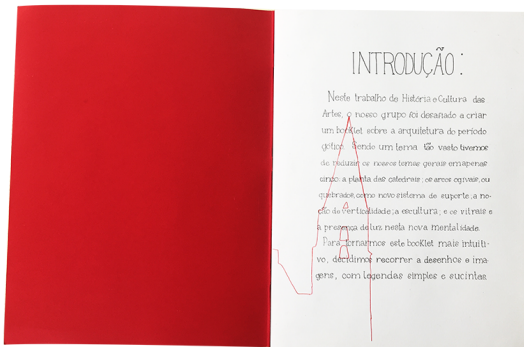


Figura 47. A introdução do *booklet* do grupo de arquitetura.



Figura 48. As páginas sobre a verticalidade e a escultura na arquitetura gótica.

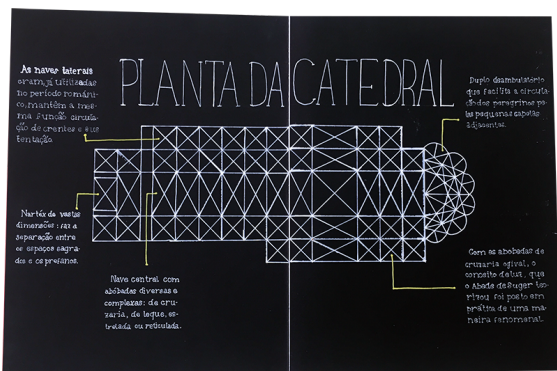


Figura 50. A página sobre a planta-tipo gótica.

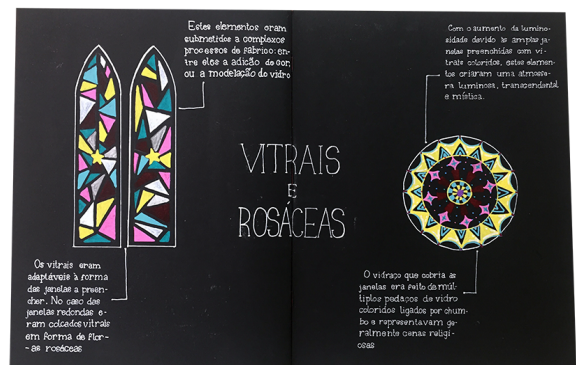


Figura 51. As páginas sobre os vitrais e rosáceas.

No final de todas as apresentações, foram distribuídas as fichas de auto-avaliação, para completar em grupo (ver Apêndice E, p. 212) e individualmente (ver Apêndice F, pp. 216-221). Foi reforçada a mensagem de que uma resposta sincera seria importante e benéfica para o resultado da presente investigação e que ninguém sairia prejudicado caso não tivesse gostado do projeto. Os alunos tiveram até ao final da aula para completar e entregar as fichas.

O último nível da Taxonomia de Bloom, a de avaliação, é crucial por ser a oportunidade do aluno para analisar objetivamente o trabalho que fez, classificando o seu desempenho e evolução. Naturalmente que a avaliação não se restringe apenas ao final do projeto, podendo estar presente ao longo do projeto, como aconteceu com os grupos de arquitetura e pintura; ainda assim, existe alguma dificuldade em avaliar o próprio trabalho e, por isto, é fundamental criar este espaço onde o aluno seja desafiado a refletir sobre o seu trabalho, da forma mais imparcial possível, com a ajuda do professor ou dos colegas.

Nota: No final do 3º período, após os dois testes de avaliação, os alunos preencheram uma ficha (ver Apêndice G, pp. 224) na qual refletiram sobre a eficácia do projeto no auxílio de estudo para um teste de avaliação. Ao contrário da auto-avaliação, esta ficha foi preenchida de modo anónimo.

4.2 Avaliação

A avaliação do projeto foi delineada juntamente com o professor cooperante. Devido à relevância da unidade de trabalho e ao empenho demonstrado pelos alunos, os professores consideraram pertinente que a avaliação valesse 50% de um teste. Foi também usada a escala de zero a vinte valores, familiar aos alunos. A avaliação baseou-se em observação direta, registada num diário de campo, sendo complementada com as respostas das fichas de auto-avaliação, em grupo e individual.

O objetivo da avaliação pretendeu verificar se os alunos aprenderam os conteúdos científicos através do desenho e da visão. Para poder analisar e comprovar estes resultados, foi escolhido o formato de avaliação através de uma apresentação final e de a respetiva auto-avaliação. Na apresentação final, os alunos puderam expôr os conhecimentos adquiridos/consolidados através do projeto, aprofundando este processo durante a auto-avaliação. De salientar que a auto-avaliação se revelou um momento-chave no qual os alunos foram um elemento ativo da sua própria

aprendizagem. Refletiram sobre o seu trabalho, os objetivos atingidos e o que poderia ter sido melhorado. Esta fase foi concretizada de forma objetiva, o que poderá dever-se ao facto de os alunos terem sido responsáveis pelos seus projetos, e logo, mais realistas sobre o trabalho realizado. O planeamento da avaliação foi guiado pela Taxonomia de Bloom de Bloom, auxiliar na elaboração dos objetivos a atingir durante o projeto. Deste modo, as perguntas da auto-avaliação remeteram para os diferentes níveis cognitivos e objetivos a atingir, como sejam a relevância da visita de estudo e da primeira aula como elementos de recolha de informação, ou a eficácia do conhecimento aplicado, entre outros exemplos.

A avaliação do projeto foi dividida em três partes, de diferente valores: atitudes e comportamento (25%), conteúdos científicos (50%) e realização formal (25%). Por norma, as atitudes e o comportamento abrangem uma percentagem menor e acessória, porém, era necessário avaliar a conduta e a motivação dos alunos num projeto prático e de aprendizagem independente, numa disciplina teórica em que muitos demonstram ter dificuldades.

A compreensão dos conteúdos científicos, que será devidamente enquadrada e aprofundada no capítulo seguinte, foi analisada e avaliada a partir da apresentação final e das respostas obtidas através da auto-avaliação individual (ver Reflexão, p. 98).

Finalmente, a realização formal refere-se à qualidade material de execução, tendo sido apreciadas a aptidão gráfica, a conclusão do projeto, a originalidade e a atenção aos acabamentos.

Segue-se o resultado das avaliações, conforme apresenta o quadro abaixo:

Quadro 2. Quadro da avaliação final do trabalho

Grupos de trabalho	Atitudes e comportamento (nota 1 = 25%)	Conteúdos científicos (nota 2 = 50%)	Realização formal (nota 3 = 25%)	Cálculo (n1 x 0.25 + n2 x 0.5 + n3 x 0.25)	Total
Arquitetura	18	18	18	$4,5 + 9 + 4,5 = 18$	18 valores
Escultura	14	15	14	$3,5 + 7,5 + 3,5 = 14,5$	15 valores
Iluminura	13	13	11	$3 + 6,5 + 2,75 = 12,50$	13 valores
Música	15	17	16,5	$3,75 + 8,5 + 4,125 = 16,35$	16 valores
Pintura	17	18	17	$4,25 + 9 + 4,25 = 17,5$	18 valores

Capítulo 5

**REFLEXÃO CRÍTICA
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

5. Reflexão crítica da prática pedagógica

O presente capítulo divide-se em três partes: a eficácia da metodologia adotada para a unidade de trabalho, o que pode ser melhorado e, finalmente, o que não resultou.

Importa iniciar a reflexão com o sentimento de superação de expectativas sentido pelos professores durante as aulas da unidade didática. O sucesso referido deve-se indubitavelmente à motivação dos alunos perante o projeto proposto. Este é, de resto, um dos fatores que mais contribui para a aprendizagem (Slavin, 2010), seja pelo seu caráter intrínseco (satisfação ou objetivo pessoal) ou extrínseco (recompensa exterior à atividade), ambos importantes num contexto de sala de aula (Arends, 1995). Segundo Pintrich (2003), é a motivação que nos faz “mexer”, relacionando a palavra com a sua original, em latim, *movere*. E foi a motivação, intrínseca ou extrínseca, que *fez mexer* a turma 10.ºD.

A motivação referida foi reconhecida de duas formas: pela observação direta das aulas e pela recolha das respostas dadas nas fichas de auto-avaliação e de re-visitação do projeto.

A primeira, a observação direta, constatou uma enorme vontade de realizar um trabalho de HCA através do desenho, atividade predileta de quase todos os alunos da turma. É necessário que, numa profissão como a de professor, existam várias abordagens de ensino/aprendizagem, *i.e.*, uma diferenciação pedagógica. Numa turma, existem diversos tipos de inteligência (Gardner, 1993) e ainda de aprendizagem, como sejam os estímulos visuais, tácteis, auditivos e físico-cinestésicos, pertencentes à categoria de aprendizagem física do modelo Dunn, Dunn & Price (1989), pelo que uma única abordagem seria limitativa (Slavin, 2010). Ao ensinar HCA de forma diversificada, através da literacia visual, da cultura visual e do desenho, pôde sentir-se, de imediato, a motivação e a dedicação dos alunos do 10.ºD perante um tipo de trabalho com o qual não estão familiarizados. Desde o primeiro dia, por e.g., três dos cinco grupos de trabalho passaram alguns intervalos a trabalhar na sala de aula; dois destes grupos eram os mais avançados, o que comprovou que a sua motivação era pelo trabalho em si e não apenas pela falta de tempo.

Esta motivação é também visível através das respostas dadas nas fichas de auto-avaliação e de re-visitação do projeto, registadas conforme se segue na página seguinte:

- *“Divertimo-nos a fazer o trabalho e por isso é muito mais fácil lembrarmo-nos da matéria.”*
- *“Fiquei mais motivado por trabalhar em grupo.”*
- *“Gostei da experiência porque podemos ajudar-nos uns aos outros.”*
- *“Este projeto ajudou-me a compreender melhor a matéria teórica sobre a arte gótica pois ao pesquisar para o trabalho aprendi. Aprendi com os meus colegas também.”*
- *“Ao ter que procurar a matéria sozinho, aprendi.”*
- *“Uma aula prática faz-nos perceber melhor cada tema.”*

O formato de trabalho de grupo e de aprendizagem independente também ajudou alguns alunos a sentirem-se motivados. Isto deve-se a várias razões: igual oportunidade de sucesso, ao contrário de um teste, interdependência entre os colegas, (Slavin, 2010), para além do ambiente espontâneo e animado que invariavelmente se instalava.

Relativamente à aprendizagem, os alunos afirmam:

- [A apresentação sobre aprender a ver] *“...ajudou-me porque me fez pensar numa maneira mais visual e apelativa.”*
- *“Visualmente, as coisas são mais facilmente decoradas.”*
- *“O projeto fez-me explorar a arte gótica e transportá-la para os dias de hoje e isso ajudou-me a perceber melhor a arte.”*
- *“Penso que este projeto me ajudou a interiorizar muito melhor as características da pintura pois ao longo do trabalho era uma coisa que estava sempre presente e que tínhamos de respeitar enquanto desenhávamos.”*
- *“Ajudou-me a interiorizar e a fundamentar, com aspectos visuais presentes na pintura, as características deste período.”*
- *“Cimentou melhor a matéria. Ajudou-me a memorizar pois tornou uma matéria teórica numa matéria visual.”*
- [Sobre a apresentação] *“...nunca tinha pensado que um artista tinha que ter uma visão mais desenvolvida logo aprendi a ver as coisas de outras maneira.”*
- [Depois da apresentação] *“... passei a perceber melhor o que me rodeia e a ficar mais atento, com olhos de ver.”*
- *“Enquanto desenhávamos, tínhamos que estar sempre a pensar nas características que estávamos a representar. Ajudou-me a memorizá-las”*

A maioria dos alunos relacionou a componente prática e visual do projeto com um maior envolvimento no trabalho e uma eficaz memorização da matéria. Após os dois testes de avaliação do 3º período, os alunos preencheram uma ficha de re-visitação do projeto (ver Apêndice G, pp. 224) sobre a sua aprendizagem e 62% afirmou que o projeto tinha sido um bom/excelente meio para memorizar a matéria para o teste. De referir que se registou uma subida geral de notas no primeiro teste do 3º período¹³, o que poderá indicar a probabilidade de o método seguido ter consequências diretas no aproveitamento.

Apesar do êxito da unidade de trabalho, existem aspectos a melhorar, sendo o mais relevante a quantidade de aulas dedicadas ao projeto. Por coincidir com a “semana das artes”, iniciativa que ocupou três dias inteiros de aulas, foram atribuídas dez aulas (cinco blocos) de HCA à unidade de trabalho. Na auto-avaliação, os alunos confirmaram que haviam feito uma boa gestão do tempo, admitindo, contudo, de forma correcta e realista, que uma a duas aulas a mais teriam sido benéficas.

Por último, a visita de estudo como um elemento de pesquisa e a ausência de perguntas sobre iluminura e música gótica no teste provaram ser dois pontos fracos da unidade de trabalho. Não obstante o valor da visita de estudo, esta manifestou-se como acessória quando os alunos iniciaram os seus projetos gráficos em sala de aula. A visita de estudo despertou curiosidade e prazer pelo seu formato de *peddy-paper*, contudo, o conteúdo apreendido através dos guiões e dos desenhos feitos não foi aplicado durante as aulas. Quando questionados se recorreram ao material que recolheram durante a visita de estudo, os alunos negaram. Afirmaram que, para o projeto que tinham de concretizar, o material continha pouca informação, pelo que consideraram mais fácil, eficaz e oportuno usar a internet, à qual tinham acesso através dos telemóveis, cujo uso foi permitido pelos professores.

No que se refere aos grupos de iluminura e música, estes mostraram algum descontentamento, o que tem razão de ser, dada a ausência de perguntas no teste sobre a iluminura e a música gótica. Sentiram que, apesar do proveito tirado do projeto, teria sido justo terem tido a oportunidade de expôr os conhecimentos adquiridos.

De salientar que o departamento das artes do CSD decidiu integrar no próximo ano letivo algumas vertentes da forma de aprendizagem que esta unidade de trabalho propôs, concretamente

¹³ O segundo teste do 3º período continha apenas uma pergunta sobre o gótico e por isso não foi feita nenhuma relação com o projeto.

através da obrigatoriedade de utilização de um diário gráfico por todos os alunos de HCA. Nesse diário, os alunos deverão desenhar a matéria de HCA, através de desenhos de obras selecionadas pelos mesmos, complementando cada um com uma explicação/descrição verbal.

Apesar do comprovado valor e da motivação dos alunos alcançada com esta metodologia de ensino e de aprendizagem de HCA através de um projeto gráfico, é inquestionável que nem todas as unidades didáticas desta disciplina poderão ser lecionadas recorrendo a um longo exercício em sala de aula. Assim, coloca-se a proposta de realização deste projeto, ou de um semelhante, uma vez por período. Face à previsível questão relativamente à escassez de tempo para levar a cabo um projeto com estas características, a presente investigação defende que as aulas de HCA deverão sempre tentar integrar uma componente prática através do desenho, da literacia e da cultura visuais, recorrendo a trabalhos de desenho de menor complexidade.

Finalmente, resta destacar e agradecer o interesse, o envolvimento, a dedicação e o entusiasmo com que o professor cooperante e os alunos do 10.ºD receberam este projeto.

Capítulo 6

CONCLUSÕES

6.1 Conclusão

6.2 Pistas futuras de investigação

6. Conclusões

6.1 Conclusão

A origem da presente investigação não pode ser datada. Tem sido, na verdade, uma reflexão que se desenvolveu ao longo de vários anos letivos. Parte de uma observação atenta dos professores e dos seus métodos didáticos; a esta observação, junta-se o interesse e a enorme curiosidade pelo mundo visual e o impacto calado que tem no nosso dia a dia. E é esse “impacto calado” que tem intrigado e ganhado forma nos últimos anos, através de uma gradual realização da importância da comunicação visual que, por ser tão instintiva, nos passa ao lado. Um meio tão impressionante quanto silencioso que se impôs na nossa sociedade deve ser reconhecido, estudado e questionado. Contudo, apenas o absorvermos sofregamente sem qualquer análise. Os alunos que hoje começam a estudar vão acabar o ensino por volta do ano 2035 - de que forma estamos a prepará-los para esse futuro? A tendência dita que esse mesmo futuro será cada vez mais digital, logo, visual. Como é que, então, ainda não os ensinamos a *ver*? Porque é que ensinamos com base no passado e não a pensar no futuro? A esta curiosidade aliou-se o desejo de tornar a HCA presente e visual. É certo que, existindo a vontade de direcionar a educação para o futuro, estudar História poderá assemelhar-se a uma contradição. Nada poderia estar mais longe da verdade. Apenas se conhecermos o passado, poderemos viver o futuro de forma completa, informada, crítica e livre. Todavia, o ensino da História é muitas vezes obsoleto e imobilizado no passado, levando a que os alunos se afastem dela por não reconhecerem o impacto da mesma no seu dia a dia.

A presente investigação permitiu contrariar essa tendência e concluir que, neste caso, a HCA pode ser criativa, atual e visual. Trazer a História e HCA para o presente implica um cruzamento entre várias áreas (e.g. cultura visual), um aluno ativo na sua aprendizagem (e.g. descobrir e desenhar HCA) e um professor imaginativo que, acima de tudo, esteja disposto a desafiar convenções estabelecidas e a correr riscos.

Por fim, acreditamos que esta abordagem oferece um contributo diferente e, de algum modo, inovador que dinamiza a HCA e aproxima-a de padrões de ensino mais atuais e eficazes.

6.2 Pistas futuras de investigação

A necessidade de aprofundar a presente investigação desenvolver-se-á num nível profissional, enquanto professora do Ensino Básico ou Secundário, através dos resultados obtidos do ensino da literacia visual e do uso de um diário gráfico enquanto elemento de estudo. A nível académico prosseguirá com o aprofundamento do estudo do campo visual, especificamente aos níveis da comunicação e da cultura visuais.

BIBLIOGRAFIA

7. Bibliografia

Almeida, P. (2017). *VISACTIVISM: a visualização de informação na perspectiva do design activista*. (Tese de doutoramento). Faculdade de Belas Artes, Lisboa.

Alves, L. A. M. (2014). Ensinar História para dar um sentido à vida!. In *Revista TransVersos*, v. v. 2, n. 2, p. 06-31.

Andrade, J. (2009). What does doodling do?. *Applied Cognitive Psychology*. Recuperado de: <http://pignottia.faculty.mjc.edu/math134/homework/doodlingCaseStudy.pdf>

Arends, R.I. (1995). *Learning to teach*. New York: McGraw Hill.

Arnheim, R. (1994). *Art and Visual Perception*. California: University of California Press, Ltd.

Arnheim, R. (1997). *Visual thinking*. California: University of California Press, Ltd.

Bahia, S. & Trindade, J.P. (2013). Arte como desenvolvimento da literacia crítica. *Matéria Prima*, 1 (2). 171-178.

Bal, M. (1999). *Quoting Caravaggio: contemporary art, preposterous history*. Chicago: The University of Chicago Press.

Barros, M. & Henriques, R. P. (2011, Novembro 10). A História não é uma disciplina estruturante?. *Diário de Notícias*. Recuperado de: <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/interior/a-historia-nao-e-uma-disciplina-estruturante-2112852.html>

Barthes, R. (1986). *The rustle of language*. California: University of California Press.

Bartolomeu, S. S. (2010). O Desenho e a Educação do Olhar. (Tese de mestrado). Faculdade de Belas Artes, Lisboa.

Berger, J. et. al. (1972). *Ways of seeing*. London: Penguin Books

Bloom, B. S. (1979). *Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longman.

Boyd, L. (2015). After watching this, your brain will not be the same. Dezembro 2015, TedTalks x Vancouver. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LNHBMFCzznE>

Bridgeman, B. (2013). Pattern, vision and perception. *Salem Press Encyclopedia of Health*.

Bruner, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.

Calado, Margarida (2014) “Que objectivos? Que competências? O ensino da História da Arte Portuguesa no âmbito dos Mestrados em Ensino das Artes Visuais.” *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 2 (3): 30-37.

Collingwood, R.G. (2005). *The idea of History*. New York: Oxford University Press

Dauphinet de Barros, L. (2004). O desenho de observação e a literacia visual. (Tese de mestrado). Faculdade de Belas Artes, Lisboa.

Dunn, K., Dunn., R. & Pryce, G. E. (1989). *Learning styles inventory*. Lawrence, KS: Pryce Systems

Edwards, B. (1999) *The new drawing on the right side of the brain*. New York: Penguin Putnam Inc.

Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? In *Currículo sem Fronteiras*. Vol 8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008.

Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillian.

Elkins, J. et. al. (2008) *Visual literacy*. New York: Routledge.

Evans, R. J. (1997). *In defense of history*. UK: Granta Books

Grow, G. (1991). Teaching Learners To Be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*: Sage Journals. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0001848191041003001>

Fosnot, C. T. (1989). *Enquiring teachers, enquiring learners: A constructivist approach for teaching*. New York: Teachers College Press.

Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. In *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Recuperado de: <https://www.theartofed.com/content/uploads/2015/07/Curriculum-Change-21st-Century.pdf>

Freedman, Kerry. (2006). *Enseñar la cultura visual. Curriculum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Ed Octaedro.

Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (2015). *A Handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice*. New York: Routledge

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York, Basic Books.

Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain: a cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

Grauer, K. (1997). Walking the Talk: The Challenge of Pedagogical Content in Art Teacher Education. In *Readings in Canadian Art Teacher Education*, pp. 73-79.

Gombrich, E. H. (2017). *The story of Art*. New York: Phaidon Publishers Inc. Recuperado de: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.29158>

Gopnikjan, A. (2005, Janeiro 16). How we learn. *The New York Times*. Recuperado de: <https://www.nytimes.com/2005/01/16/education/edlife/how-we-learn.html>

Heller, A. (1982). *A Theory of History*. London: Routledge

Hernández, Fernando. (2005). De qué hablamos cuando hablamos de la Cultural Visual? In *Educação e Realidade*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/228347113_De_que_hablamos_cuando_hablamos_de_Cultura_Visual

Irwin, D. (1972). *Winckelmann: writings on art*. New York: Phaidon Publishers Inca. Recuperado de https://monoskop.org/images/f/fl/Winckelmann_Johann_Joachim_Writings_on_Art.pdf

Kennedy, B. (2013). What is visual literacy. Novembro 2013, Toledo Museum of Art. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=O39niAzuapc>

Kingsbury, M. (2015). Encouraging Independent Learning. In Fry, H. & Ketteridge, S. & Marshall, S. (Org.) (2015). *A Handbook for Teaching and Learning in High Education*. Nova Iorque: Routledge.

Leiria, I. (2017, Janeiro 22). Porque se chumba mais a História? *Expresso*. Recuperado de: http://expresso.sapo.pt/sociedade/2017-01-22-Portugal-se-chumba-mais-a-Historia-#gs_lPI4gQ

Levy, H. M. (2008). Meeting the Needs of All Students through Differentiated Instruction: Helping Every Child Reach and Exceed Standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. Recuperado de <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.4.161-164>

Lowenfeld, V. & Brittan, W. L. (2011). *Creative and mental growth*. New York: The Macmillan Company. Recuperado de: https://archive.org/stream/creativementalgr00/creativementalgr00_djvu.txt

Martins, M. J. e Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53. Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/12314>

Mirzoeff, N. (1999). *An introduction to Visual Culture*. London and New York: Routledge

McLuhan, Marshall. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press.

Mirzoeff, N. (2003). *Uma introdução a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

Mirzoeff, N. (2015). *How to see the world*. Penguin Books.

Morin, E. (2015). “Os limites do conhecimento na globalização” in *Fronteiras do Pensamento*. Recuperado de: <https://www.frenteiras.com/entrevistas/edgar-morin-compreensao-humana>

Nicolaïdes, K. (1990). *The Natural Way to Draw: a working plan for art study*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Nietzsche, F. (1874). On the Use and Abuse of History for Life. In *Untimely Meditations*. Recuperado de: <http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEENietzscheAbuseTableAll.pdf>

Orlin, B. (2013). When Memorization Gets in the Way of Learning. *The Atlantic*. Recuperado de <https://www.theatlantic.com/education/archive/2013/09/when-memorization-gets-in-the-way-of-learning/279425/>

Oxfam. (2015). Education for Global Citizenship - a guide for schools. Recuperado de: <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2004). Programa de História da Cultura e das Artes. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_cult_artes_10_11_12.pdf

Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? Fevereiro 2006, TedTalks. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

Robinson, K. (2013). How to escape education's death valley. Abril 2013, TedTalks. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley

Robinson, Ken. (2015). *Creative schools. The Grassroots Revolution that's transforming education*. New York: Penguin.

Salbego, J. Z. (2015). Ensinar pela cultura visual: relações possíveis entre educação e práticas contemporâneas da visualidade. In *VI Congresso Internacional de Educação*.

Slavin, R. E. (1990). Point-counterpoint: ability grouping, cooperative learning and the gifted. In *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 14 (1).

Slavin, R. E. (2010). Co-operative Learning: what makes group work work?. In *OECD (2010) The nature of learning: using research to inspire practice*.

Sousa, A. (2017). *Da arte como intervenção à educação artística no sentido de uma consciência social crítica*. Documento não publicado. Faculdade de Belas Artes de Lisboa, Lisboa.

Wammes, J. D., Meade, M. E. & Fernandes, M. A. (2016) The drawing effect: Evidence for reliable and robust memory benefits in free recall. In *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 69:9, 1752-1776.

Ware, C. (2004). *Information Visualization, Perception for Design*. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers.

Wolf, T. (1977). Reading Reconsidered. In *Harvard Educational Review*. Recuperado de <http://hepgjournals.org/doi/pdf/10.17763/haer.47.3.4r7307705g611853>

Wölfflin, H. (2012). *The principles of art history*. Dover Publications, Inc. Recuperado de: <https://archive.org/details/princarthOOwlff>

Wurman, R. S. (1989). *Information anxiety*. New York: Doubleday.

Yenawine, P. (1997). Thoughts on visual literacy. In *Visual thinking strategies*. Recuperado de: <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/12Thoughts-On-Visual-Literacy.pdf>

APÊNDICES

Apêndice A: Guiões da visita de estudo

Apêndice B: Apresentação “Ver, desenhar, compreender”

Apêndice C: Enunciados dos grupos de trabalho

Apêndice D: Materiais para os grupos de trabalho

Apêndice E: Ficha de auto-avaliação em grupo

Apêndice F: Ficha de auto-avaliação individual

Apêndice G: Ficha de re-visitação do projeto

APÊNDICE A

Apêndice A: Guiões da visita de estudo

1.º guião: Grupo de Arquitetura

2.º guião: Grupo de Pintura

3.º guião: Grupo de Iluminura

4.º guião: Grupo de Música

5.º guião: Grupo de Escultura

Visita ao Convento de Cristo, Tomar

Grupo de Arquitetura

Alunos: _____

/

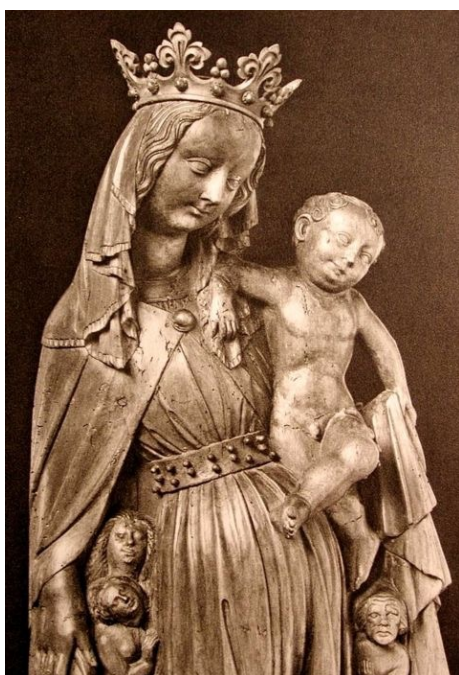
Bem-vindos ao Convento de Cristo!

Durante o dia de hoje, vamos visitar um dos monumentos, património mundial, mais fascinantes do nosso país: o Convento de Cristo. Começou a ser construído por volta de 1160 e é conhecido pela sua ligação à Ordem dos Templários. O fim da sua construção foi no século XVIII, por isso, estão presentes vários estilos artísticos: românico, gótico, manuelino (gótico tardio português), renascentistas e maneiristas. Hoje, estamos aqui para aprendermos sobre o estilo gótico.

Vamos precisar de ti e do teu grupo para descobrirmos os vestígios góticos que ainda sobrevivem no Convento!

O Gótico

Para conhecermos a arte gótica, é essencial compreendermos o contexto social e religioso da época. Como vimos nas aulas, esta época é uma evolução do estilo românico, apesar de ter diferenças estruturantes. Tanto o Românico e o Gótico são estilos da Idade Média e são movimentos de arte ao serviço da fé e da religião. Mas, enquanto o Românico é um estilo forte, maciço e sombrio, o Gótico é um estilo sumptuoso, mais refinado e cheio de luz. Se o Românico transmitia uma mensagem de austeridade, pobreza e juízo, o Gótico quer dar a conhecer uma mensagem de fé mais próxima e empática, cada vez mais centrada no Homem. Por exemplo, não é por acaso que o culto a Nossa Senhora, um símbolo maternal da fé, surge em força nesta altura.



Reparem na postura e olhar de ternura de Nossa Senhora a olhar o Menino Jesus. Era através da emoção, ternura e empatia que a fé agora tentava chegar a mais pessoas! E não nos podemos esquecer que Nossa Senhora era humana... isto criava uma maior aproximação com as pessoas da época que Nela viam um exemplo a seguir.

A representação da emoção e o destaque do Homem é uma grande ruptura com a rigidez românica.

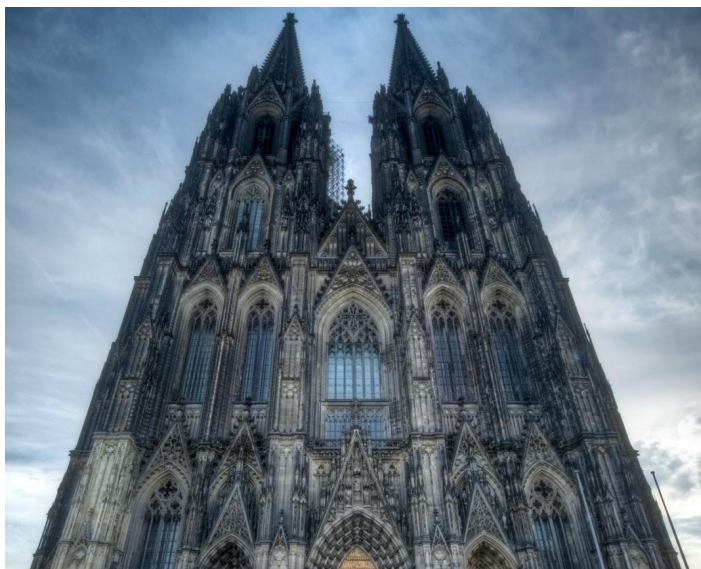
"Madonna of the Protective Cloak", Suábia, Alemanha, séc. XIV
Museu Suermondt, Aachen

Fonte: <https://i.pinimg.com/736x/3f/91/bb/3f91bbc0a7e07ed652f9f5902ab80459--lady-madonna-madonna-and-child.jpg>

É graças a esta humanização da fé que as Igrejas se modificam tanto. Se o Homem é uma Obra de Deus, quer dizer que também é Sagrado e que poderá aproximar-se de Deus. Conseguimos perceber isto na arquitectura porque as igrejas se tornam muito altas (numa tentativa simbólica de chegar ao céu) e aparecem janelas grandes (para a luz de Deus entrar nas Igrejas). Surgiu em França mas espalhou-se por toda a Europa. Podemos ver aqui o exemplo da Catedral de Colónia, na Alemanha:



Fonte: <http://3.bp.blogspot.com/-Fd20ONG5IMY/Ubri15eGhcK/AAAAAAAAAF2Y/gCgpsZXYnt8/s1600/Koln-4.jpg>



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/03/Cologne_cathedrale_vue_sud.jpg



Fonte: http://1.bp.blogspot.com/-OFmum5qGkY0/VZqCHUu6DSI/AAAAAAAAARUA/oRadEnNrswA/s1600/5289298_orig.jpg

É nesta altura que se formam alguns reinos europeus unidos, impulsionados pelas ordens religiosas. É graças também a estas ordens que se começa a criar uma unidade europeia. Com esta estabilidade, vem uma maior paz, segurança, riqueza e, por isso, as pessoas passam do campo para a cidade. Surge, assim, uma nova classe social, focada no comércio: a burguesia. Esta deslocação das pessoas para a cidade revela uma melhor qualidade de vida, maiores recursos e bens económicos. Podemos verificar esta estabilidade económica no investimento que é feito nas igrejas. Deixam de ser estruturas robustas e passam a ser obras de contemplação de uma maior leveza. Tudo isto ajudava à propagação da fé, agora mais humana.

PONTO DE PARTIDA

Como podes ver, estamos na entrada do Convento. A partir daqui, vais separar-te dos outros grupos e fazer o teu próprio caminho!

Hoje em dia, ouvimos falar em góticos e música gótica... mas pouco têm a ver com o movimento gótico que surgiu na Idade Média. Na verdade, o nome “gótico” só apareceu dois séculos depois, no Iluminismo (séc. XVII e XVIII) como uma ofensa ao estilo artístico medieval, por ser considerado uma arte bárbara. É importante lembrar que a arte gótica é influenciada pelos povos bárbaros, os Godos, que invadiram e se instalaram na Europa (cerca do ano 200 a séc. V). Foi então considerado um estilo bárbaro e obscuro pelos Renascentistas e Iluministas; só voltou a ser considerado belo no século XIX, com o movimento Romântico, movimento que se inspirava na Idade Média.

Os Godos trabalhavam bastante as artes decorativas e isso está presente na arquitetura gótica. Aliás, é uma das maiores diferenças quando comparada com a arte Românica, mais vazia e com pouca decoração. A arte gótica aposta fortemente em elementos decorativos de linhas curvas, cheios de simbologia e significado. Um dos locais mais trabalhados na arte gótica era o pórtico das igrejas:



Agora, façam-se ao caminho!

No Convento de Cristo, onde podemos encontrar o pormenor da Imagem 1?

Que figura podemos encontrar um pouco acima dos arcos da Imagem 1?

Porque é que conseguimos perceber, através dessa mesma figura que estamos no período gótico?

Sigam viagem...

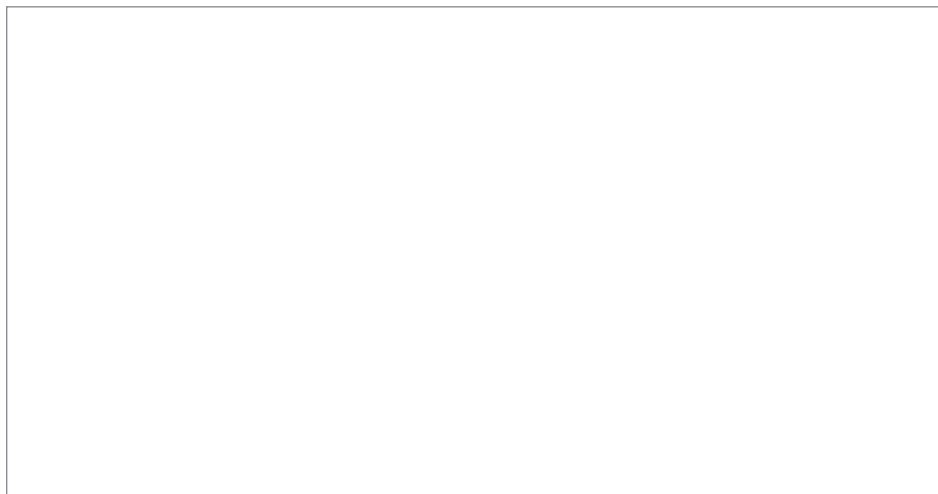


Onde encontramos as Imagens 2 e 3?

Como se chama este local, comum em conventos e mosteiros cristãos?

Qual a maior a inovação e característica gótica presente neste local? Para que servia?

Desenhem aqui um esboço dessa inovação e característica gótica:



E continuem a viagem por aqui...

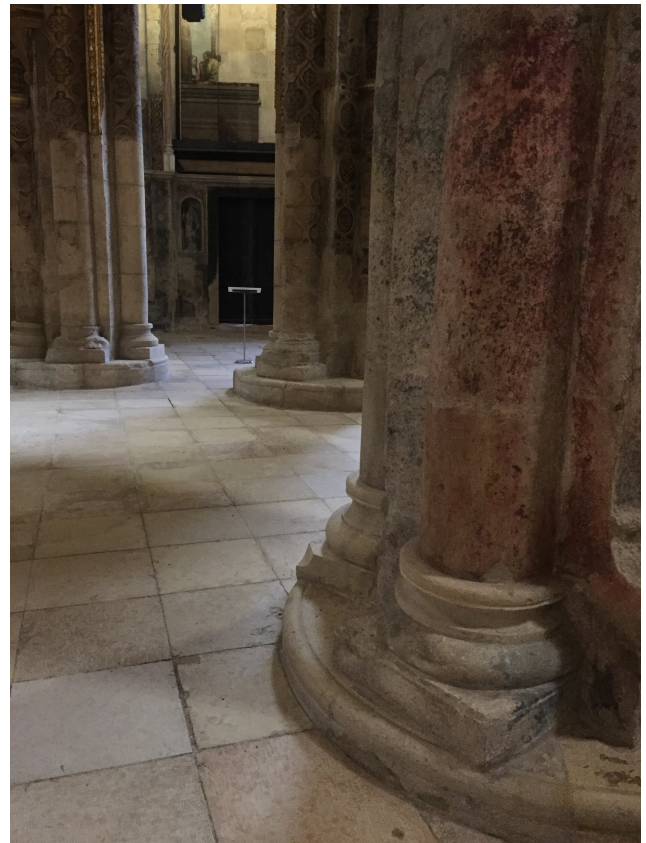


Onde encontramos este teto (Imagem 4)?

Este elemento tem o nome de abóbada em cruzaria e permitia que as igrejas se tornassem mais altas e pudessem suportar mais peso.

Olhem para o espaço à vossa volta e para o tecto. Agora imaginem uma igreja românica. Que maiores diferença conseguem distinguir?

Agora, entrem...



Como se chama a zona onde podemos encontrar as colunas das Imagens 5 e 6?

Que forma geométrica é delineada por estas colunas?

Estão neste momento num lugar sagrado e de oração dos Templários. Este lugar foi construído para imitar o Santo Sepulcro, em Jerusalém. O Santo Sepulcro é o templo cristão onde se diz que Jesus foi sepultado e de onde ressuscitou. Porque será que os Templários se inspiraram num templo tão longe como o de Jerusalém? (Resposta aberta)

Acabaste agora a tua viagem! Vai ter à entrada do Convento e espera pelos outros grupos, junto dos professores.

APÊNDICE A

Apêndice A: Guiões da visita de estudo

1.º guião: Grupo de Arquitetura

2.º guião: Grupo de Pintura

3.º guião: Grupo de Iluminura

4.º guião: Grupo de Música

5.º guião: Grupo de Escultura

Visita ao Convento de Cristo, Tomar

Grupo de Pintura

Alunos: _____

/

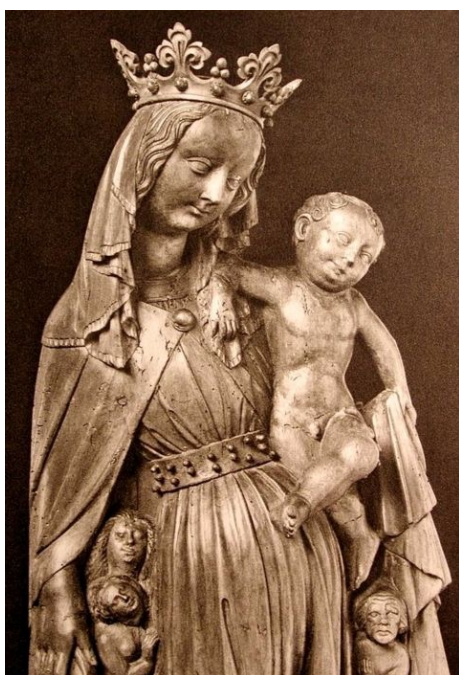
Bem-vindos ao Convento de Cristo!

Durante o dia de hoje, vamos visitar um dos monumentos, património mundial, mais fascinantes do nosso país: o Convento de Cristo. Começou a ser construído por volta de 1160 e é conhecido pela sua ligação à Ordem dos Templários. O fim da sua construção foi no século XVIII, por isso, estão presentes vários estilos artísticos: românico, gótico, manuelino (gótico tardio português), renascentistas e maneiristas. Hoje, estamos aqui para aprendermos sobre o estilo gótico.

Vamos precisar de ti e do teu grupo para descobrirmos os vestígios góticos que ainda sobrevivem no Convento!

O Gótico

Para conhecermos a arte gótica, é essencial compreendermos o contexto social e religioso da época. Como vimos nas aulas, esta época é uma evolução do estilo românico, apesar de ter diferenças estruturantes. Tanto o Românico e o Gótico são estilos da Idade Média e são movimentos de arte em serviço da fé e da religião. Mas, enquanto o Românico é um estilo forte, maciço e sombrio, o Gótico é um estilo sumptuoso, mais refinado e cheio de luz. Se o Românico transmitia uma mensagem de austeridade, pobreza e juízo, o Gótico quer dar a conhecer uma mensagem de fé mais próxima e empática, cada vez mais centrada no Homem. Por exemplo, não é por acaso que o culto a Nossa Senhora, um símbolo maternal da fé, surge em força nesta altura.



Reparem na postura e olhar de ternura de Nossa Senhora a olhar o Menino Jesus. Era através da emoção, ternura e empatia que a fé agora tentava chegar a mais pessoas! E não nos podemos esquecer que Nossa Senhora era humana... isto criava uma maior aproximação com as pessoas da época que Nela viam um exemplo a seguir.

A representação da emoção e o destaque do Homem é uma grande ruptura com a rigidez românica.

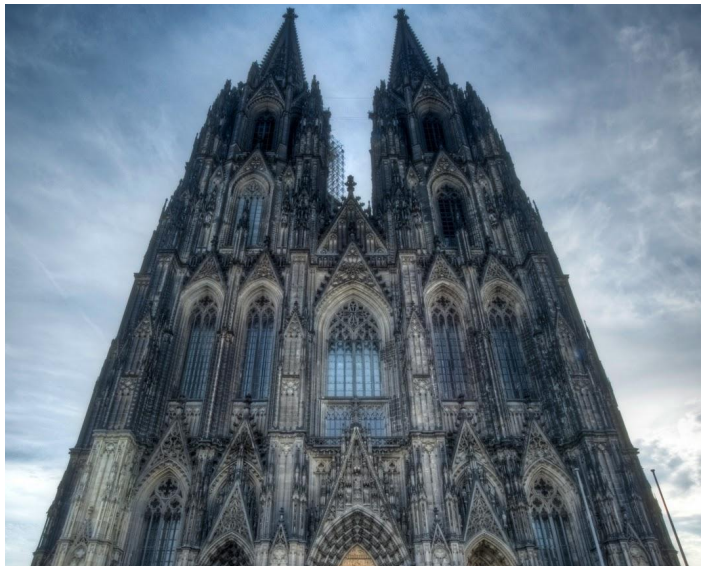
"Madonna of the Protective Cloak", Suábia, Alemanha, séc. XIV
Museu Suermondt, Aachen

Fonte: <https://i.pinimg.com/736x/3f/91/bb/3f91bbc0a7e07ed652f9f5902ab80459--lady-madonna-madonna-and-child.jpg>

É graças a esta humanização da fé que as Igrejas se modificam tanto. Se o Homem é uma Obra de Deus, quer dizer que também é Sagrado e que poderá aproximar-se de Deus. Conseguimos perceber isto na arquitectura porque as igrejas se tornam muito altas (numa tentativa simbólica de chegar ao céu) e aparecem janelas grandes (para a luz de Deus entrar nas Igrejas). Surgiu em França mas espalhou-se por toda a Europa. Podemos ver aqui o exemplo da Catedral de Colónia, na Alemanha:



Fonte: <http://3.bp.blogspot.com/-Fd20QNG5IMY/Ubr15eGhcKI/AAAAAAAAAF2Y/gCgpsZXYnt8/s1600/Koln-4.jpg>



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/03/Cologne_cathedrale_vue_sud.jpg



É nesta altura que se formam alguns reinos europeus unidos, impulsionados pelas ordens religiosas. É graças também a estas ordens que se começa a criar uma unidade europeia. Com esta estabilidade, vem uma maior paz, segurança, riqueza e, por isso, as pessoas passam do campo para a cidade. Surge, assim, uma nova classe social, focada no comércio: a burguesia. Esta deslocação das pessoas para a cidade revela uma melhor qualidade de vida, maiores recursos e bens económicos. Podemos verificar esta estabilidade económica no investimento que é feito nas igrejas. Deixam de ser estruturas robustas e passam a ser obras de contemplação de uma maior leveza. Tudo isto ajudava à propagação da fé, agora mais humana.

Fonte: http://1.bp.blogspot.com/-OFmum5qGkY0/VZqCHUu6DSI/AAAAAAAAARUA/oRadEnNrswA/s1600/5289298_orig.jpg

PONTO DE PARTIDA

Como podes ver, estamos na entrada do Convento. A partir daqui, vais separar-te dos outros grupos e fazer o teu próprio caminho!

O nome “gótico” só apareceu no Iluminismo (séc. XVII e XVIII) como uma ofensa ao estilo artístico medieval, por ser considerado uma arte bárbara. É importante relembrar que a arte gótica é influenciada pelos povos bárbaros, os Godos, que invadiram e se instalaram na Europa (cerca do ano 200 a séc. V). Apesar de ser considerada uma arte bárbara, foi no gótico que começaram a surgir representações mais naturais e realistas do mundo (que depois influenciaram o Renascimento). Desenhavam-se as figuras humanas com maior movimento e em poses mais naturais. Pinta-se em degradê e, aos poucos e poucos, vai-se descobrindo a perspectiva... Por exemplo, um pormenor importante desta naturalidade é a maneira como Jesus é representado na cruz: um pouco mais curvado, de corpo caído, mostrando o peso do seu corpo humano (mais uma evidência da humanização da fé). Foi também nesta altura que alguns artistas começaram a assinar as suas obras. Antes, os artistas eram considerados meros artesãos e não recebiam qualquer crédito pelas suas obras. Um dos artistas góticos mais conhecidos foi Giotto Di Bondone (1266-1337).



Que temática da Bíblia achas que esta obra (1305) de Giotto representa?

Conheces alguma marca dos dias de hoje que tenha o nome deste pintor? Qual?

Fonte: <https://www.wikiart.org/en/giotto/the-baptism-of-christ>

Giotto ficou tão conhecido que, quando o Papa Bento XI quis provas do seu génio artístico, Giotto desenhou apenas um círculo, sem qualquer ajuda de nenhum instrumento geométrico. O círculo estava desenhado de forma tão perfeita que o Papa Bento XI contratou-o logo.

Agora, repara nas duas imagens (2 e 3) abaixo. Tratam o mesmo tema mas são representadas de forma completamente diferente. Uma imagem é do século VI (início da Idade Média) e a outra do século XIV. Qual delas será a representação Gótica? Identifica cada imagem e assinala com um círculo o que achas que são as características góticas representadas na imagem gótica:



Imagem _____

Fonte: [http://l.bp.blogspot.com/-gkuQMq6lk9c/VDglU-T6Pwi/AAAAAAAAAXIM/00rK270KbSM/sI600/Crocifissione%2B-%2B05%2B-%2BRabbula%2B\(Cecchelli\).html](http://l.bp.blogspot.com/-gkuQMq6lk9c/VDglU-T6Pwi/AAAAAAAAAXIM/00rK270KbSM/sI600/Crocifissione%2B-%2B05%2B-%2BRabbula%2B(Cecchelli).html)



Imagem _____

Fonte: <https://www.wikiart.org/en/giotto/crucifixion-2>

Aqui, no Convento de Cristo, existe apenas um pormenor de pintura gótica... Para chegarmos até lá, temos de passar primeiro por este sítio:



Onde encontramos este tecto (Imagem 4)?

Este elemento tem o nome de abóbada em cruzaria.
Para além de serem belos, para que achas que serviam?

Mantém-te no sítio onde estás. Olha à tua volta.

Agora, repara na Imagem abaixo (5):



Fonte: <https://stanfordclark.files.wordpress.com/2011/11/the-hunchback-of-notre-dame.jpg>

A Pintura foi sempre uma arte de imitação da vida real. É graças também à pintura que podemos aprender sobre a forma de como os nossos antepassados viviam, como se relacionavam, que crenças tinham, como as viviam...

Apesar deste desenho/pintura ser de 1996, é um excelente exemplo de estudo e de representação de arte gótica. Que três características podemos identificar nesta imagem?

Esta imagem (5) foi retirada do filme “O Corcunda de Notre Dame”. Em que cidade europeia se passa este filme?

Segue viagem...

Estamos à procura do único vestígio de pintura gótica no Convento de Cristo.

Consegues encontrá-lo?



Onde encontramos esta pintura (Imagem 6)?

Do que fomos aprendendo ao longo deste percurso, consegues identificar duas características góticas nesta pintura?

A pintura mostra-nos São Cristovão, um santo e mártir cristão.

Reza a lenda que São Cristovão nasceu com o nome de Reprobus, filho de um rei pagão. Era conhecido pela sua força fora do comum e, por essa razão, escolheu servir os mais fortes.

Passado um tempo, conhece um eremita que o dá a conhecer os ensinamentos de Jesus e da fé cristã, baptizando-o. Apesar de não jejuar nem rezar, Reprobus decide usar a sua força para o bem e começa a ajudar pessoas a atravessar um rio perigoso. Um dia, Reprobus ajuda uma criança a atravessar o rio; contudo, esta criança ia ficando cada vez mais pesada à medida que atravessava o rio. No fim da travessia, a criança revela ser Jesus Cristo. Reprobus passa a ser Cristovão, que significa “aquele que carrega Cristo”.

Estás neste momento no oratório privado dos Templários.

Os Templários entravam a cavalo pela porta (hoje transformada numa janela) e rezavam montados à volta do oratório. Era neste local que os Templários rezavam a Deus antes de partirem para as suas peregrinações até à Terra Santa.

Porque razão, então, haveria uma pintura de São Cristovão neste local? Que significado teria para os Templários? (Resposta aberta)

Acabaste agora a tua viagem! Vai ter à entrada do Convento e espera pelos outros grupos, junto dos professores.

APÊNDICE A

Apêndice A: Guiões da visita de estudo

1.º guião: Grupo de Arquitetura

2.º guião: Grupo de Pintura

3.º guião: Grupo de Iluminura

4.º guião: Grupo de Música

5.º guião: Grupo de Escultura

Visita ao Convento de Cristo, Tomar

Grupo de Iluminura

Alunos: _____

/

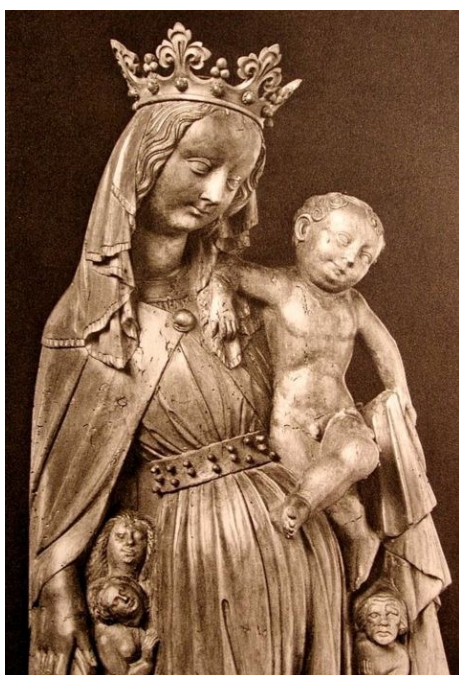
Bem-vindos ao Convento de Cristo!

Durante o dia de hoje, vamos visitar um dos monumentos, património mundial, mais fascinantes do nosso país: o Convento de Cristo. Começou a ser construído por volta de 1160 e é conhecido pela sua ligação à Ordem dos Templários. O fim da sua construção foi no século XVIII, por isso, estão presentes vários estilos artísticos: românico, gótico, manuelino (gótico tardio português), renascentistas e maneiristas. Hoje, estamos aqui para aprendermos sobre o estilo gótico.

Vamos precisar de ti e do teu grupo para descobrirmos os vestígios góticos que ainda sobrevivem no Convento!

O Gótico

Para conhecermos a arte gótica, é essencial compreendermos o contexto social e religioso da época. Como vimos nas aulas, esta época é uma evolução do estilo românico, apesar de ter diferenças estruturantes. Tanto o Românico e o Gótico são estilos da Idade Média e são movimentos de arte em serviço da fé e da religião. Mas, enquanto o Românico é um estilo forte, maciço e sombrio, o Gótico é um estilo sumptuoso, mais refinado e cheio de luz. Se o Românico transmitia uma mensagem de austeridade, pobreza e juízo, o Gótico quer dar a conhecer uma mensagem de fé mais próxima e empática, cada vez mais centrada no Homem. Por exemplo, não é por acaso que o culto a Nossa Senhora, um símbolo maternal da fé, surge em força nesta altura.



Reparem na postura e olhar de ternura de Nossa Senhora a olhar o Menino Jesus. Era através da emoção, ternura e empatia que a fé agora tentava chegar a mais pessoas! E não nos podemos esquecer que Nossa Senhora era humana... isto criava uma maior aproximação com as pessoas da época que Nela viam um exemplo a seguir.

A representação da emoção e o destaque do Homem é uma grande ruptura com a rigidez românica.

"Madonna of the Protective Cloak", Suábia, Alemanha, séc. XIV
Museu Suermondt, Aachen

Fonte: <https://i.pinimg.com/736x/3f/91/bb/3f91bbc0a7e07ed652f9f5902ab80459--lady-madonna-madonna-and-child.jpg>

É graças a esta humanização da fé que as Igrejas se modificam tanto. Se o Homem é uma Obra de Deus, quer dizer que também é Sagrado e que poderá aproximar-se de Deus. Conseguimos perceber isto na arquitectura porque as igrejas se tornam muito altas (numa tentativa simbólica de chegar ao céu) e aparecem janelas grandes (para a luz de Deus entrar nas Igrejas). Surgiu em França mas espalhou-se por toda a Europa. Podemos ver aqui o exemplo da Catedral de Colónia, na Alemanha:



Fonte: <http://3.bp.blogspot.com/-Fd20QNG5IMY/Ubri5eGhcKI/AAAAAAAAAF2Y/gCgpsZXYnt8/s1600/Koln-4.jpg>



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/03/Cologne_cathedrale_vue_sud.jpg



Fonte: http://1.bp.blogspot.com/-Ofmum5qGkY0/VZqCHUu6DSI/AAAAAAAAARUA/oRadEnNrswA/s1600/5289298_orig.jpg

É nesta altura que se formam alguns reinos europeus unidos, impulsionados pelas ordens religiosas. É graças também a estas ordens que se começa a criar uma unidade europeia. Com esta estabilidade, vem uma maior paz, segurança, riqueza e, por isso, as pessoas passam do campo para a cidade. Surge, assim, uma nova classe social, focada no comércio: a burguesia. Esta deslocação das pessoas para a cidade revela uma melhor qualidade de vida, maiores recursos e bens económicos. Podemos verificar esta estabilidade económica no investimento que é feito nas igrejas. Deixam de ser estruturas robustas e passam a ser obras de contemplação de uma maior leveza. Tudo isto ajudava à propagação da fé, agora mais humana.

PONTO DE PARTIDA

Como podes ver, estamos na entrada do Convento. A partir daqui, vais separar-te dos outros grupos e fazer o teu próprio caminho!

O nome “gótico” só apareceu no Iluminismo (séc. XVII e XVIII) como uma ofensa ao estilo artístico medieval, por ser considerado uma arte bárbara. É importante relembrar que a arte gótica é influenciada pelos povos bárbaros, os Godos, que invadiram e se instalaram na Europa (cerca do ano 200 a séc. V). Apesar de ser considerada uma arte bárbara, foi no gótico que começaram a surgir representações mais naturais e realistas do mundo (que depois influenciaram o Renascimento). Desenham-se as figuras humanas com maior movimento e em poses mais naturais. Pinta-se em degradê e, aos poucos e poucos, vai-se descobrindo a perspectiva... É também no gótico que os primeiros artistas começam a assinar as suas obras (ex: Giotto Di Bondone).

Um dos maiores registos de desenho e de pintura gótica pode ser encontrado nas iluminuras dos livros e manuscritos copiados pelos monges copistas no seu scriptorium. Foi graças a estes monges que, de hoje em dia, se sabe tanto sobre a Antiguidade (Grécia e Roma) e que temos uma Bíblia. Estes monges tiveram a visão de preservar esse conhecimento ao copiá-lo para vários manuscritos. Era um trabalho de uma grande dedicação e com um valor inestimável, visto que o povo e grande parte da nobreza era analfabeta. Na imagem abaixo (1), podemos ver um monge copista a trabalhar:



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/03Cologne_cathedrale_vue_sud.jpg

O desenho das iluminuras era inspirado pela técnica de vidro pintado (ex: vitrais, rosáceas).
Reparem no vitral (Imagem 2) e na iluminura (Imagem 3) abaixo.
Consegues encontrar uma ou mais características em comum entre as duas imagens?



Fonte: https://cdn.theculturetrip.com/wp-content/uploads/2016/01/Chartres_Bay_44_Good_Samaritan_Panel_16.jpg



Fonte: <http://gluedideas.com/Encyclopedia-Britannica-Volume-12-Part-1-Hydrozoa-Jeremy/images/Illuminated-Manuscripts.jpg>

Começa a tua viagem... onde podemos ver este pormenor do castelo? _____

Desenha a continuação do castelo a partir da Imagem 4, dentro da caixa:



A vila de Tomar nasceu quando o nosso rei D. Afonso Henriques (1106(?)-1185) a doou aos Templários pela sua ajuda na reconquista cristã da Península Ibérica.

O castelo que vês à tua frente está localizado num ponto estratégico: faz parte da Linha do Tejo, linha defensiva, ao pé da fronteira do então reino de Portugal. Eram os Templários que a defendiam.

Os Templários tornaram-se tão poderosos que assustaram os reis europeus e o clero. O Papa Clemente V decide extinguir a Ordem em 1312. Contudo, o nosso rei D. Dinis (1261-1325), homem culto e com uma visão extraordinária, decidiu manter os Templários em Portugal em segredo, mudando o nome para Ordem de Cristo, salvaguardando os seus bens e integrando-os no reino.



Fonte: https://static.dicionariodesimbolos.com.br/upload/c3/c5/cruz-templaria-1_xl.png



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/39/OrderOfCristCross.svg>

Conseguem enumerar as semelhanças entre a Cruz do Templários (à esquerda) e a Cruz da Ordem de Cristo?

D. Dinis também era conhecido por ser trovador (poeta). As cantigas (poemas) eram classificadas em cantigas de amor, de amigo e de escárnio e mal-dizer (crítica). Estas cantigas eram muitas vezes acompanhadas com iluminuras. Nas imagens abaixo, vemos excertos de iluminuras góticas do Cancioneiro (coleção de poemas e cantigas) da Ajuda.



Fonte: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/iluminuras.asp>

Leiam excerto da cantiga de D. Dinis, Amor fez a mim amar:

“Amor fez a mim amar,
gram temp'há, ãa molher
que meu mal quis sempr'e quer
e me quis e quer matar;
e ben'o pod'acabar
pois end'o poder houer.
Mais Deus, que sab'a sobeja
coita que m'ela dá, veja
como vivo tam coitado:
El mi ponha i recado.”



Nota sobre a cantiga: “Se o Amor o fez amar uma mulher que sempre lhe quis mal e que o faz sofrer, o trovador vira-se para Deus e pede-lhe que o ajude e o salve de uma morte certa.”

Consegues fazer um esboço com características góticas sobre o poema na caixa ao lado?

D. Dinis foi, de facto, um rei brilhante! Foi graças à sua decisão de manter os Templários (agora Ordem de Cristo) que, no séc. XIV, a Ordem de Cristo financiou o início dos Descobrimentos, levados a cabo pelo Infante D. Henrique. Desta forma, continuaram a sua missão de espalhar a fé cristã.

Lembras-te da Cruz dos Templários e da Ordem de Cristo que vimos em cima? Reparem na caravela:



Afinal, já tinhas visto a cruz dos Templários e nem sequer sabias!

A que época da História de Portugal pertence esta caravela?

O que tinham em comum as viagens destas caravelas e a missão dos Templários?

Entra agora no Convento. A cruz da Ordem de Cristo, apesar de ter sido adaptada, era um símbolo forte e alusivo aos Templários. Onde podemos encontrar estas cruzes (Imagem 9 e 10)?

_____ Desenha a continuação dentro de cada caixa:



Acabaste agora a tua viagem! Vai ter à entrada do Convento e espera pelos outros grupos, junto dos professores.

APÊNDICE A

Apêndice A: Guiões da visita de estudo

1.º guião: Grupo de Arquitetura

2.º guião: Grupo de Pintura

3.º guião: Grupo de Iluminura

4.º guião: Grupo de Música

5.º guião: Grupo de Escultura

Visita ao Convento de Cristo, Tomar

Grupo de Música

Alunos: _____

/

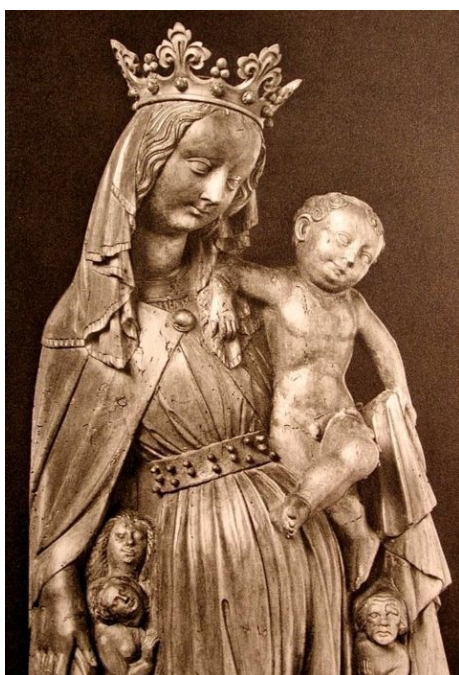
Bem-vindos ao Convento de Cristo!

Durante o dia de hoje, vamos visitar um dos monumentos, património mundial, mais fascinantes do nosso país: o Convento de Cristo. Começou a ser construído por volta de 1160 e é conhecido pela sua ligação à Ordem dos Templários. O fim da sua construção foi no século XVIII, por isso, estão presentes vários estilos artísticos: românico, gótico, manuelino (gótico tardio português), renascentistas e maneiristas. Hoje, estamos aqui para aprendermos sobre o estilo gótico.

Vamos precisar de ti e do teu grupo para descobrirmos os vestígios góticos que ainda sobrevivem no Convento!

O Gótico

Para conhecermos a arte gótica, é essencial compreendermos o contexto social e religioso da época. Como vimos nas aulas, esta época é uma evolução do estilo românico, apesar de ter diferenças estruturantes. Tanto o Românico e o Gótico são estilos da Idade Média e são movimentos de arte em serviço da fé e da religião. Mas, enquanto o Românico é um estilo forte, maciço e sombrio, o Gótico é um estilo sumptuoso, mais refinado e cheio de luz. Se o Românico transmitia uma mensagem de austeridade, pobreza e juízo, o Gótico quer dar a conhecer uma mensagem de fé mais próxima e empática, cada vez mais centrada no Homem. Por exemplo, não é por acaso que o culto a Nossa Senhora, um símbolo maternal da fé, surge em força nesta altura.



Reparem na postura e olhar de ternura de Nossa Senhora a olhar o Menino Jesus. Era através da emoção, ternura e empatia que a fé agora tentava chegar a mais pessoas! E não nos podemos esquecer que Nossa Senhora era humana... isto criava uma maior aproximação com as pessoas da época que Nela viam um exemplo a seguir.

A representação da emoção e o destaque do Homem é uma grande ruptura com a rigidez românica.

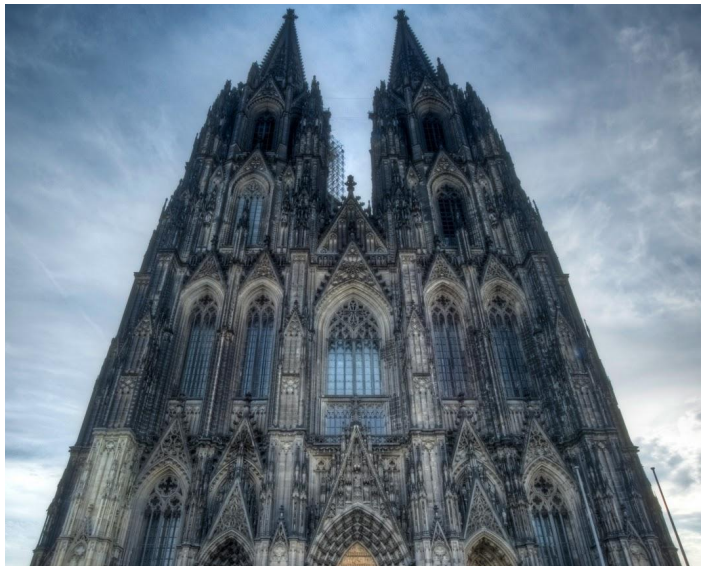
"Madonna of the Protective Cloak", Suábia, Alemanha, séc. XIV
Museu Suermondt, Aachen

Fonte: <https://i.pinimg.com/736x/3f/91/bb/3f91bbc0a7e07ed652f9f5902ab80459--lady-madonna-madonna-and-child.jpg>

É graças a esta humanização da fé que as Igrejas se modificam tanto. Se o Homem é uma Obra de Deus, quer dizer que também é Sagrado e que poderá aproximar-se de Deus. Conseguimos perceber isto na arquitectura porque as igrejas se tornam muito altas (numa tentativa simbólica de chegar ao céu) e aparecem janelas grandes (para a luz de Deus entrar nas Igrejas). Surgiu em França mas espalhou-se por toda a Europa. Podemos ver aqui o exemplo da Catedral de Colónia, na Alemanha:



Fonte: <http://3.bp.blogspot.com/-Fd20QNG5IMY/Ubr15eGhcKI/AAAAAAAAAF2Y/gCgpsZXYnt8/s1600/Koln-4.jpg>



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/03/Cologne_cathedrale_vue_sud.jpg



Fonte: http://1.bp.blogspot.com/-OFmum5qGkY0/VZqCHUu6DSI/AAAAAAAAARUA/oRadEnNrswA/s1600/5289298_orig.jpg

É nesta altura que se formam alguns reinos europeus unidos, impulsionados pelas ordens religiosas. É graças também a estas ordens que se começa a criar uma unidade europeia. Com esta estabilidade, vem uma maior paz, segurança, riqueza e, por isso, as pessoas passam do campo para a cidade. Surge, assim, uma nova classe social, focada no comércio: a burguesia. Esta deslocação das pessoas para a cidade revela uma melhor qualidade de vida, maiores recursos e bens económicos. Podemos verificar esta estabilidade económica no investimento que é feito nas igrejas. Deixam de ser estruturas robustas e passam a ser obras de contemplação de uma maior leveza. Tudo isto ajudava à propagação da fé, agora mais humana.

PONTO DE PARTIDA

Como podes ver, estamos na entrada do Convento. A partir daqui, vais separar-te dos outros grupos e fazer o teu próprio caminho!

O nome “gótico” só apareceu no Iluminismo (séc. XVII e XVIII) como uma ofensa ao estilo artístico medieval, por ser considerado uma arte bárbara. É importante lembrar que a arte gótica é influenciada pelos povos bárbaros, os Godos, que invadiram e se instalaram na Europa (cerca do ano 200 a séc. V).

A preocupação em humanizar a religião e torná-la mais próxima das pessoas, como lemos em cima, foi um dos motivos mais importantes para o nascimento da arte gótica. As figuras humanas começaram a ser representadas de forma mais natural, demonstrando emoções e movimento. As igrejas querem criar um lugar propício à contemplação e à oração através de um ambiente místico.

É nesta altura que surgem em força as janelas, os vitrais e as rosáceas, que deixavam a luz do dia entrar nas igrejas.



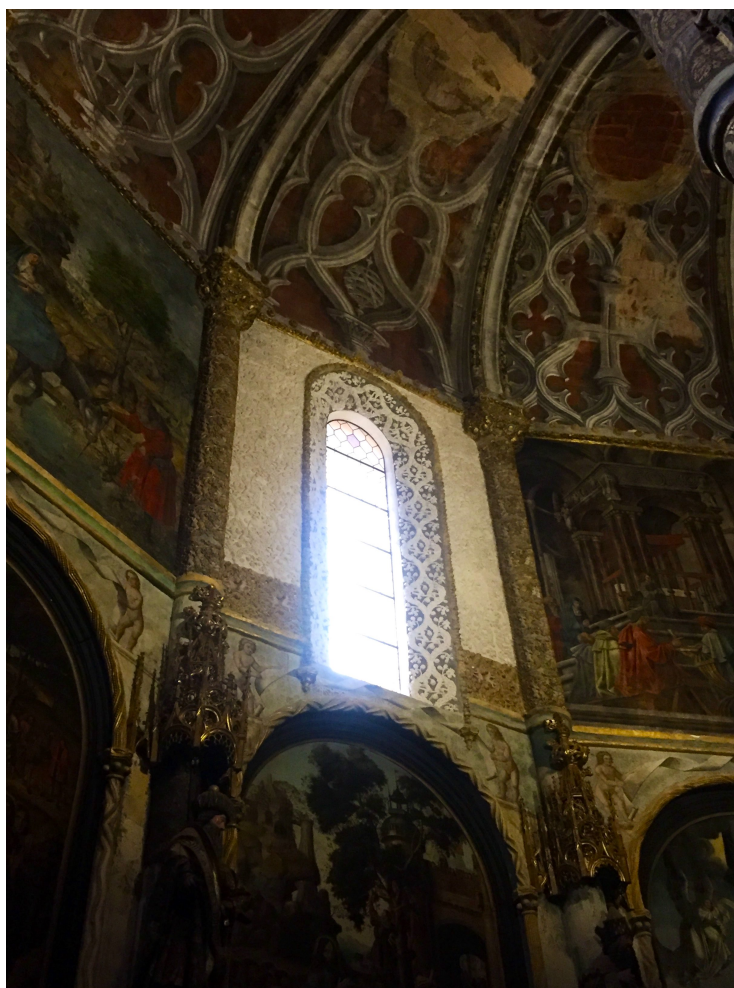
Fonte: <https://jfoelhe.wordpress.com/igreja-romanica/>



Fonte: <https://media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-s/0e/b3/66/b1/inside-notre-dame.jpg>

Qual parece ser o ambiente mais místico, a Imagem 1 (esquerda) ou a Imagem 2 (direita)?

Começa a tua viagem e encontra esta janela:



Como se chama o espaço sagrado onde se encontra esta janela?

Quantas janelas podemos encontrar neste espaço?

Estás neste momento num lugar sagrado e de oração dos Templários. Este lugar foi construído para imitar o Santo Sepulcro, em Jerusalém. O Santo Sepulcro é o templo cristão onde se diz que Jesus foi sepultado e de onde ressuscitou.

No espaço onde estás, consegues reparar nalguma janela que seja diferente de todas as outras? Onde a encontras? E porque é que a consideras diferente?

De facto, esta janela é diferente!

Porque será que está tão próxima do chão? E porque é que achas que a janela é tão alta?

(Resposta aberta)



A verdade é que esta janela não foi construída como uma janela mas como uma porta, virada a Oriente (em direção ao Santo Sepulcro, em Jerusalém). Era por esta porta que os Templários entravam a cavalo e e rezavam montados, à volta do oratório. Era aqui que os Templários rezavam a Deus antes de partirem para as suas peregrinações até à Terra Santa.



Repara na imagem do lado esquerdo. Este é o selo dos Templários.

O cavalo é uma presença constante sempre que vemos uma referência aos templários. Para além de ser um elemento de força e rapidez nas batalhas, era também um símbolo da pobreza dos Templários (daí serem representados dois a dois em cada cavalo).

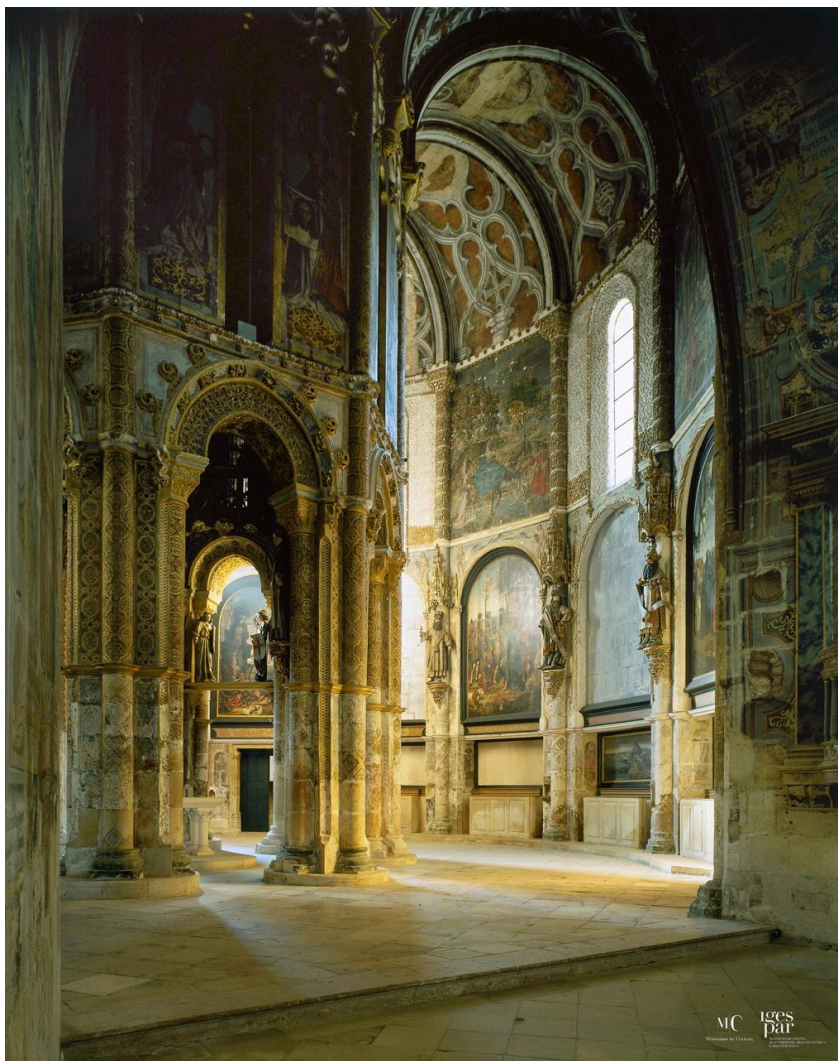
Mas, voltando às janelas góticas...

A janela tornou-se num dos elementos mais importantes do gótico porque tinha um significado altamente simbólico e religioso. Como terá surgido?

Foi no século XII que o abade Suger decidiu reconstruir a Catedral de São Dinis, em França. Esta catedral tornou-se a primeira catedral gótica. Para além da sua altura e paredes mais finas, uma das maiores inovações das catedrais foram as janelas grandes que deixavam que a catedral fosse banhada em luz. Esta ideia não surgiu do nada mas sim de um livro (do século V) que o abade Suger leu, chamado “Hierarquias celestiais”, escrito por um místico sírio. Nesse livro, podemos encontrar a frase:

Deus é luz.

Graças a este livro e à tentativa de humanizar a fé, o abade Suger conseguiu transmitir fisicamente esta “doutrina de luz” para as igrejas. Agora, quanto mais luz houver, mais próximos estamos de luz. Quanto menos luz houver (o caso das igrejas românicas), menos próximos estamos de Deus.



Apesar da sua construção-base ser românica, a charola dos Templários foi construído no séc. XII, em pleno gótico europeu. Por norma, os estilos artísticos e arquitectónicos chegavam a Portugal com algum atraso mas traziam algumas influências dos estilos seguintes.

Fonte: http://www.conventocristo.gov.pt/pt/thumb.php?file=../data/fotos/cfl15b_pt.jpg

Mas... o que é que isto tem a ver com a música gótica?

A música escrita no período da Idade Média não era música independente. Ou seja, não se escrevia música por escrever, como fazemos nos dias de hoje. Por norma, a música da Idade Média era religiosa ou secular (não-religiosa) e tinha uma função.

Como aprendemos nas aulas, a maior força de união na Europa era a Igreja Católica (em Roma). Antes, existia o Império Romano, que tinha as mesmas leis para todos os países. Isso já não acontece na Idade Média pois cada país tem as suas leis e regras. Por isso, a Igreja Católica acabava por ter um papel de elemento unificador através da fé. E usava este estatuto de forma inteligente. Uma das formas mais bonitas de unir os povos foi através da música. Acabava por funcionar quase como propaganda!

Foi o Papa Gregório I que enviou cantores (treinados em Roma) pela Europa fora, para que todas as igrejas europeias tivessem o mesmo tipo de música: o canto gregoriano (chamado assim por causa do Papa). Não nos podemos esquecer que as artes estavam ao serviço da religião. Portanto se as igrejas se modificam estruturalmente, fazia sentido que os cânticos e as suas músicas também fossem alterados.



Encontra agora o pormenor da Imagem 8.

Onde está localizado?

Estás agora na presença dos teus professores. Ouve com atenção este excerto de canto gregoriano.

O que sentes quando ouves este tipo de música?

(Resposta aberta)

Segue viagem e encontra este claustro. Como se chama? _____

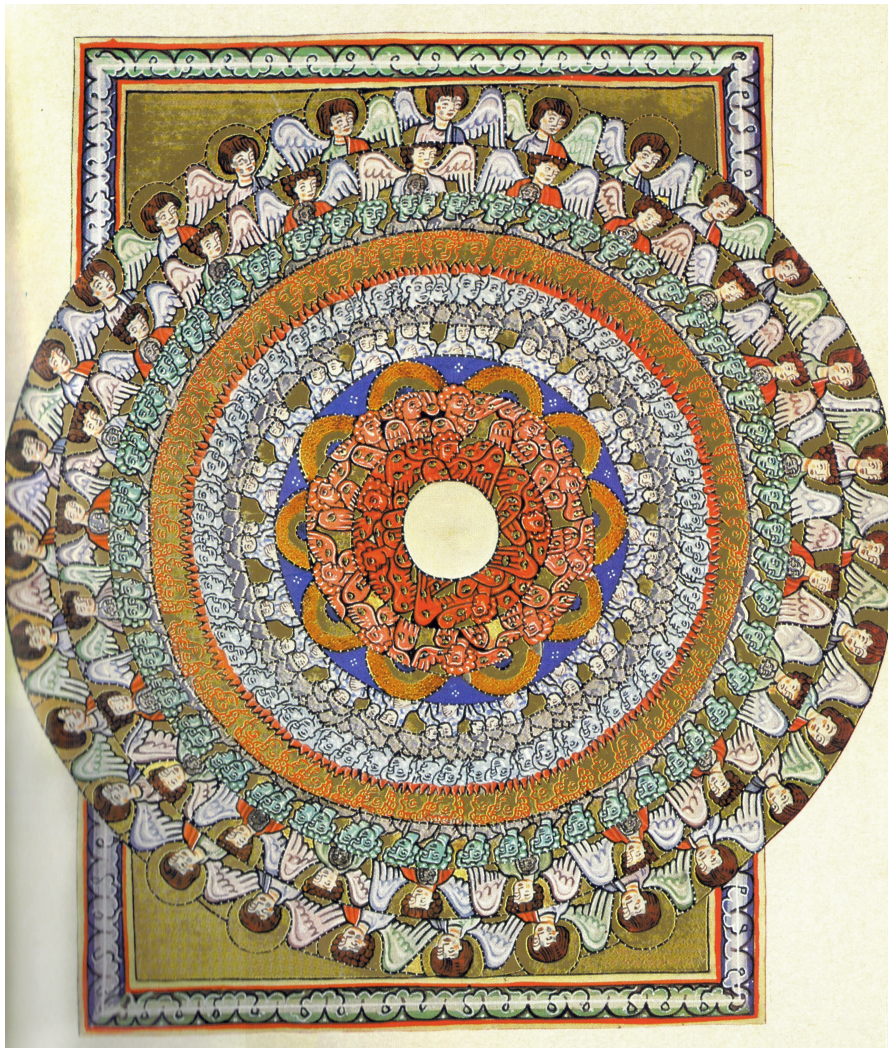
Que elemento gótico está mais presente neste local? _____



Os claustros eram pontos de ligação e de encontro dentro dos mosteiros, por onde passavam monges e monjas, freiras, etc..

Sentem-se e continuem a ler...

Uma famosa monja da Idade Média é a Santa Hildegarda de Bingen, monja beneditina, que contribuiu muito para a cultura desta época. Foi místico, teóloga, médica, poetisa, escritora e ainda compositora de música.



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ae/07angels-hildegard_von_bingen.jpg

Aqui está parte de um manuscrito de Hildegarda (perdido em 1945), ilustrado por ela mesma, onde estão presentes 26 visões religiosas que teve. A imagem que vê representada um coro de anjos, mostrando a importância que a música tinha na relação com Deus. Era através da música que as nossas almas se elevavam e se aproximavam de Deus!

Tal como as igrejas ficaram arquitetonicamente mais complexas, também a música acompanhou esta transformação. Por exemplo, nos séculos XII e XIII introduziu-se a polifonia (mais do que uma voz/som). Cada vez mais, a música era vista como uma experiência de aproximação a Deus.

Acabaste agora a tua viagem! Vai ter à entrada do Convento e espera pelos outros grupos, junto dos professores.

APÊNDICE A

Apêndice A: Guiões da visita de estudo

1.º guião: Grupo de Arquitetura

2.º guião: Grupo de Pintura

3.º guião: Grupo de Iluminura

4.º guião: Grupo de Música

5.º guião: Grupo de Escultura

Visita ao Convento de Cristo, Tomar

Grupo de Escultura

Alunos: _____

/

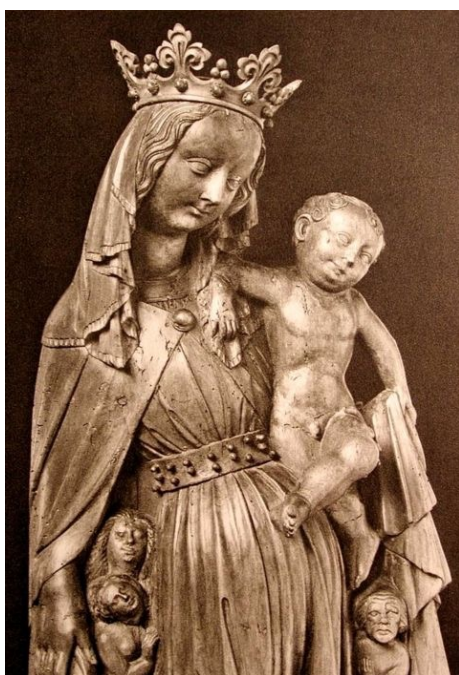
Bem-vindos ao Convento de Cristo!

Durante o dia de hoje, vamos visitar um dos monumentos, património mundial, mais fascinantes do nosso país: o Convento de Cristo. Começou a ser construído por volta de 1160 e é conhecido pela sua ligação à Ordem dos Templários. O fim da sua construção foi no século XVIII, por isso, estão presentes vários estilos artísticos: românico, gótico, manuelino (gótico tardio português), renascentistas e maneiristas. Hoje, estamos aqui para aprendermos sobre o estilo gótico.

Vamos precisar de ti e do teu grupo para descobrirmos os vestígios góticos que ainda sobrevivem no Convento!

O Gótico

Para conhecermos a arte gótica, é essencial compreendermos o contexto social e religioso da época. Como vimos nas aulas, esta época é uma evolução do estilo românico, apesar de ter diferenças estruturantes. Tanto o Românico e o Gótico são estilos da Idade Média e são movimentos de arte em serviço da fé e da religião. Mas, enquanto o Românico é um estilo forte, maciço e sombrio, o Gótico é um estilo sumptuoso, mais refinado e cheio de luz. Se o Românico transmitia uma mensagem de austeridade, pobreza e juízo, o Gótico quer dar a conhecer uma mensagem de fé mais próxima e empática, cada vez mais centrada no Homem. Por exemplo, não é por acaso que o culto a Nossa Senhora, um símbolo maternal da fé, surge em força nesta altura.



Reparem na postura e olhar de ternura de Nossa Senhora a olhar o Menino Jesus. Era através da emoção, ternura e empatia que a fé agora tentava chegar a mais pessoas! E não nos podemos esquecer que Nossa Senhora era humana... isto criava uma maior aproximação com as pessoas da época que Nela viam um exemplo a seguir.

A representação da emoção e o destaque do Homem é uma grande ruptura com a rigidez românica.

"Madonna of the Protective Cloak", Suábia, Alemanha, séc. XIV
Museu Suermondt, Aachen

Fonte: <https://i.pinimg.com/736x/3f/91/bb/3f91bbc0a7e07ed652f9f5902ab80459--lady-madonna-madonna-and-child.jpg>

É graças a esta humanização da fé que as Igrejas se modificam tanto. Se o Homem é uma Obra de Deus, quer dizer que também é Sagrado e que poderá aproximar-se de Deus. Conseguimos perceber isto na arquitectura porque as igrejas se tornam muito altas (numa tentativa simbólica de chegar ao céu) e aparecem janelas grandes (para a luz de Deus entrar nas Igrejas). Surgiu em França mas espalhou-se por toda a Europa. Podemos ver aqui o exemplo da Catedral de Colónia, na Alemanha:



Fonte: <http://3.bp.blogspot.com/-Fd20ONG5IMY/Ubri15eGhcKI/AAAAAAAAAF2Y/gCgpsZXYnt8/s1600/Koln-4.jpg>



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/03/Cologne_cathedrale_vue_sud.jpg



Fonte: http://1.bp.blogspot.com/-OFmum5qGkY0/VZqCHUu6DSI/AAAAAAAAARUA/oRadEnNrswA/s1600/5289298_orig.jpg

É nesta altura que se formam alguns reinos europeus unidos, impulsionados pelas ordens religiosas. É graças também a estas ordens que se começa a criar uma unidade europeia. Com esta estabilidade, vem uma maior paz, segurança, riqueza e, por isso, as pessoas passam do campo para a cidade. Surge, assim, uma nova classe social, focada no comércio: a burguesia. Esta deslocação das pessoas para a cidade revela uma melhor qualidade de vida, maiores recursos e bens económicos. Podemos verificar esta estabilidade económica no investimento que é feito nas igrejas. Deixam de ser estruturas robustas e passam a ser obras de contemplação de uma maior leveza. Tudo isto ajudava à propagação da fé, agora mais humana.

PONTO DE PARTIDA

Como podes ver, estamos na entrada do Convento. A partir daqui, vais separar-te dos outros grupos e fazer o teu próprio caminho!

O nome “gótico” só apareceu no Iluminismo (séc. XVII e XVIII) como uma ofensa ao estilo artístico medieval, por ser considerado uma arte bárbara. É importante relembrar que a arte gótica é influenciada pelos povos bárbaros, os Godos, que invadiram e se instalaram na Europa (cerca do ano 200 a séc. V). Apesar de ser considerada uma arte bárbara, foi no gótico que começaram a surgir representações mais naturais e realistas do mundo (que depois influenciaram o Renascimento).

Na Pintura, as figuras ganham maior movimento, são representadas em poses naturais; um exemplo desta maior naturalidade é a maneira como Jesus é representado na cruz: um pouco mais curvado, de corpo caído, mostrando o peso do seu corpo humano (mais uma evidência da humanização da fé).

O mesmo acontece vai acontecer com a escultura.



Começa a tua viagem!

Onde podemos encontrar este pórtico? _____

Que figura podemos encontrar um pouco acima dos arcos da Imagem 1?

Porque é que conseguimos perceber, através dessa mesma figura, que estamos no período gótico?

Repara na Imagem 2 abaixo:



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6b/Portail_de_l%27église_Saint-Pierre_de_Carennac.jpg

Aqui, está representado um portal românico, da Igreja de São Pedro em Carennac, França. Olhando para o pórtico gótico/manuelino que tens à tua frente, consegues encontrar três diferenças e três semelhanças com o pórtico da Imagem 2?

O que está representado no tímpano da Imagem 2?

É também na fachada das igrejas e catedrais que vemos a evolução da escultura gótica. Para acompanhar o novo pensamento mais humanista da religião, as igrejas tornam-se altas e verticais numa tentativa simbólica de chegar ao céu. As esculturas também sofrem essa mudança de tamanho, tornando-se cada vez mais monumentais e alongadas. Apesar de se libertarem um pouco mais das paredes das igrejas (ao serem projectadas para fora), a escultura não é independente da arquitetura. Por outras palavras, a escultura serve a arquitetura e são raros os casos em que existe sem ela.



Fonte: <http://urhoy.info/wp-content/uploads/2015/12/popular-chartres-cathedral-saint-theodore-and-art-historyfinalcards-art-and-art-history-0182105-with-margnusen-at-7>

Repara na Imagem 3, representada acima. Estas estátuas pertencem à fachada da Catedral de Chartres, em França. Esta catedral é considerada o ponto alto da arte gótica francesa.

Nesta imagem temos presentes algumas características góticas como a verticalidade das estátuas, as vestes caídas (e não hirtas), expressões faciais e um atributo muito importante (que já tinha sido usado na Antiguidade): o contrapposto. É um modo de dar mais movimento à figura humana, através da posição do corpo. No caso gótico (ao contrário da Antiguidade), o uso do contrapposto não é anatomicamente correcto: a ideia não era representar o corpo humano de forma precisa e correcta mas, sim, dar a sensação de que a figura está mais natural.

Consegues assinalar com a tua caneta o contrapposto nas figuras da Imagem 3?

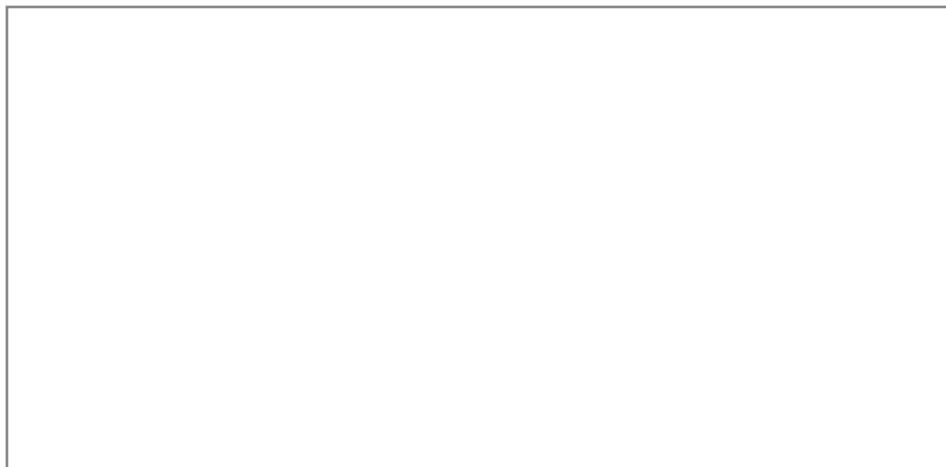


“Deus rejubila em todas as coisas”,
São Tomas de Aquino.

No gótico, a natureza e as coisas do mundo terrestre começam a ser mais valorizadas e, por essa razão, começam também a ser representadas. Um claro exemplo disso é o estilo manuelino, o estilo gótico português tardio. Desenvolve-se durante o reinado de D. Manuel I (daí o nome manuelino), em plena altura dos Descobrimentos. É marcado pelo seu aspecto decorativo: símbolos nacionais e religiosos (a esfera armilar, o escudo português, a cruz da Ordem de Cristo, anjos) mas também elementos naturais (algas, corais, pinhas, alcachofras, caracóis, crianças, etc..).

Onde, no Convento de Cristo, podemos encontrar a janela Manuelina?

Que elemento arquitetónico, típico do gótico, se encontra por cima da cruz da Ordem de Cristo?



Faz um esboço desse mesmo elemento no quadrado abaixo:

O gótico começa a valorizar e a representar elementos naturais. O manuelino faz o mesmo, mas com o foco em elementos marítimos. Porque razão? _____

Em que lugar podemos encontrar esta escultura?

Que características góticas apresenta?

Nomeia duas.



Em que lugar podemos encontrar esta gárgula?

São Bernardo de Claraval (responsável pela Ordem de Cister) disse o seguinte sobre as gárgulas:

“Qual é o significado destes macacos sujos, estes estranhos e selvagens leões e monstros? (...) Certamente se não coramos perante tanto absurdo, deveríamos, ao menos, arrepender o dinheiro que gastámos neles.”

Imagina-te um arquiteto medieval. Qual seria a verdadeira função das gárgulas?



Foi São Bernardo de Claraval quem escreveu as regras monásticas dos Templários. As regras estavam divididas em várias secções como os estatutos hierárquicos (dos monges e cavaleiros), as penitências, a própria vida monástica, como se tornar Templário, etc.. Algumas das regras incluíam abstenção de carne às quartas-feiras ou que dois cavaleiros Templários deveriam comer do mesmo prato.

Estas regras serviam para manter vivos os ideias dos cavaleiros Templários: castidade, pobreza e obediência. Por exemplo, a regra de dois cavaleiros comerem do mesmo prato demonstrava pobreza. Isto também pode ser visto no próprio selo dos Templários:



Repara na imagem do lado esquerdo. O cavalo é uma presença constante sempre que vemos uma referência aos templários. Para além de ser um elemento de força e rapidez nas batalhas, era também um símbolo da pobreza dos Templários (um cavalo para dois cavaleiros).

Um outro símbolo Templário facilmente reconhecível nos dias de hoje é a sua cruz.



Esta cruz é-te familiar? É natural e tem uma explicação.

Sabias que a vila de Tomar nasceu quando o nosso rei D. Afonso Henriques (1106(?)-1185) a doou aos Templários pela sua ajuda na reconquista cristã da Península Ibérica?

Fonte: https://static.dicionariodesimbolos.com.br/upload/c3/c5/cruz-templaria-1_xl.png

Passado algum tempo, os Templários começaram a tornar-se tão poderosos que assustaram os reis europeus e o clero. O Papa Clemente V decide extinguir a Ordem em 1312. Contudo, o nosso rei D. Dinis (1261-1325), homem culto e com uma visão extraordinária, decidiu manter os Templários em Portugal em segredo, mudando o nome para Ordem de Cristo, salvaguardando os seus bens e integrando-os no reino. Mas teve de mudar a sua cruz original.



As semelhanças entre as duas cruzes são evidentes! E não é por acaso que esta era a cruz que estava presente nas caravelas portuguesas durante os Descobrimentos. Era a Ordem de Cristo (antigos Templários) que começaram por financiar esta aventura! Assim a sua missão de propagar a fé cristã continuava. De facto, o papel da religião e da fé cristã na sociedade medieval era colossal. E a arte era um espelho dessa importância.

Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/39/OrderOfCristCross.svg>

Se a arquitetura gótica transmitia uma mensagem, também a escultura tinha essa função. A decoração escultórica das igrejas góticas faz um grande contraste com as igrejas românicas, vazias e sem decoração! A influência deste estilo mais decorativista vem dos Godos, o povo bárbaro que deu nome ao estilo gótico. Estes trabalhavam bastante as artes decorativas e isso acabou por influenciar a arquitetura gótica. Mas também havia outra razão...

Lembras-te que agora a religião queria aproximar-se do Homem? Mas o homem geral era analfabeto.

De que forma é que, então, o uso de escultura e artes decorativas ajudava à compreensão de uma religião mais humana?

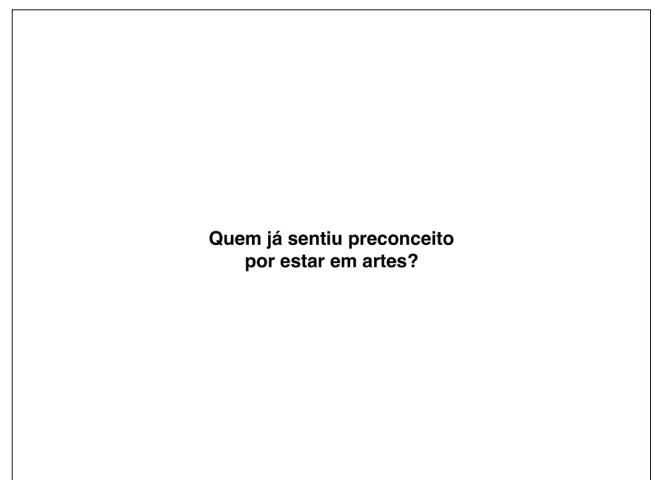
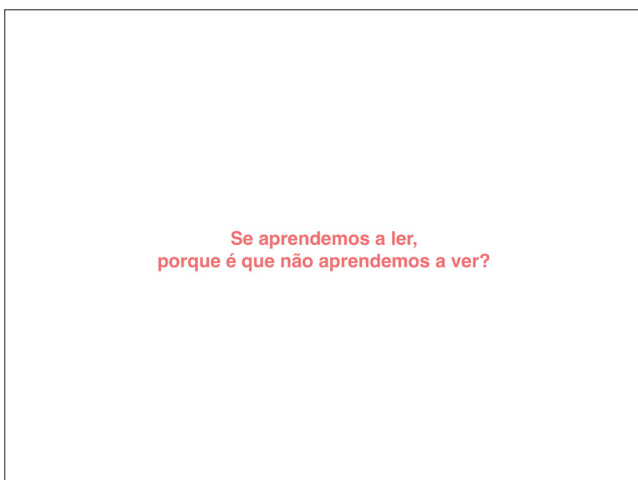
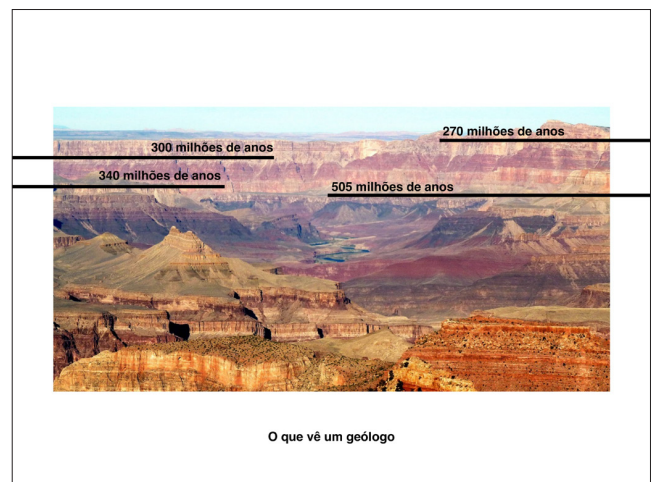
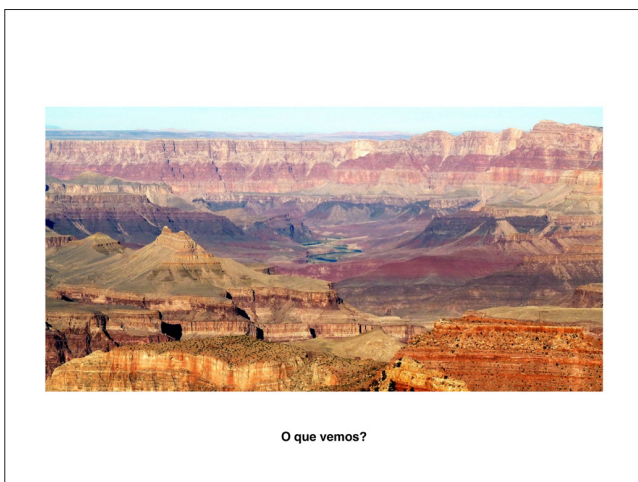
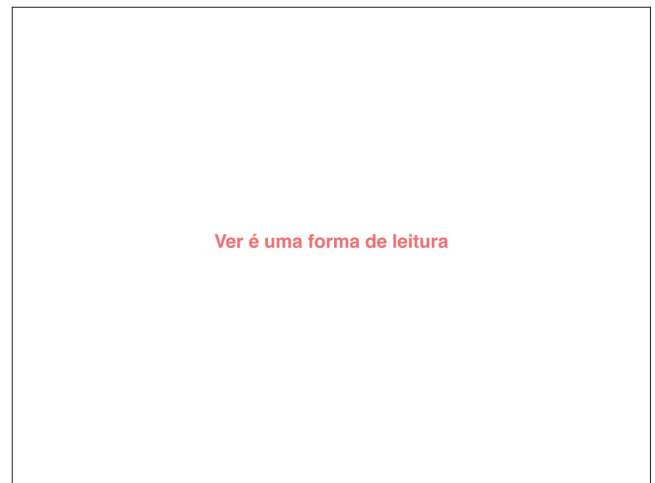
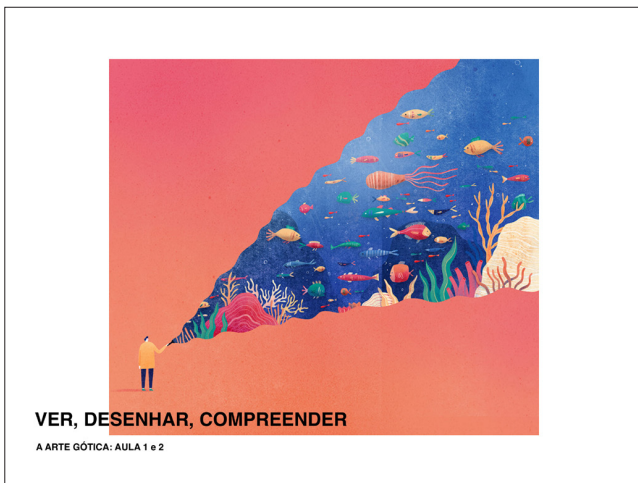
Acabaste agora a tua viagem! Vai ter à entrada do Convento e espera pelos outros grupos, junto dos professores.

APÊNDICE B

Apêndice B: Apresentação “Ver, desenhar, compreender”

Apresentação exibida na Aula 1 e 2 da unidade didática

(A apresentação começa com um vídeo ilustrado de dois minutos sobre a visão, anexado na *pen-drive* no fim do relatório)



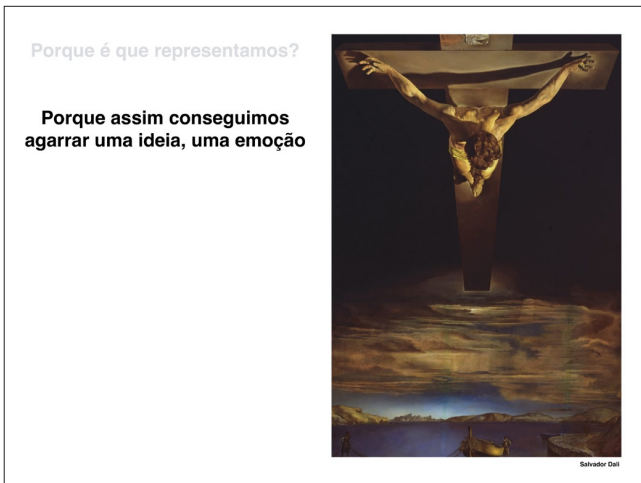


Quando mergulhamos neste processo, a nossa percepção é melhorada, a nossa análise é trabalhada, a nossa imaginação é desafiada, o nosso pensamento visual cresce ao mesmo tempo que melhoramos as nossas competências técnicas

É um pouco irónico que a maior parte das pessoas pense que a arte é simplista ou só para preguiçosos

A arte tem o papel importante trabalhar o nosso mundo sensorial

E se calhar por isso, por ser tão natural, é tomada por garantida e é desvalorizada



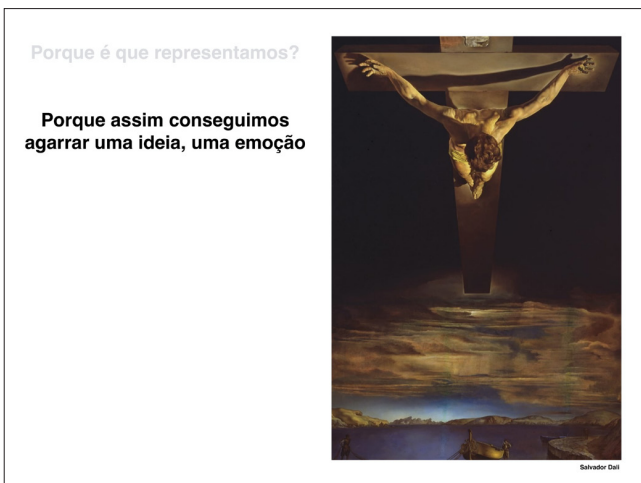


Quando mergulhamos neste processo, a nossa percepção é melhorada, a nossa análise é trabalhada, a nossa imaginação é desafiada, o nosso pensamento visual cresce ao mesmo tempo que melhoramos as nossas competências técnicas

É um pouco irónico que a maior parte das pessoas pense que a arte é simplista ou só para preguiçosos

A arte tem o papel importante trabalhar o nosso mundo sensorial

E se calhar por isso, por ser tão natural, é tomada por garantida e é desvalorizada



Porque é que representamos?

Porque assim conseguimos agarrar uma ideia, uma emoção

Editamos e preservamos



Taj Mahal

Porque é que representamos?

Porque assim conseguimos agarrar uma ideia, uma emoção

Editamos e preservamos

Comunicamos



Alfred Eisenstein

Porque é que representamos?

Porque assim conseguimos agarrar uma ideia, uma emoção

Editamos e preservamos

Comunicamos

Inspiramos



Frédéric Auguste Bartholdi / Gustave Eiffel

Porque é que representamos?

Porque assim conseguimos agarrar uma ideia, uma emoção

Editamos e preservamos

Comunicamos

Inspiramos

E criamos cultura e história



Miguel Ângelo

“A representação, tal como a sensibilidade e a imaginação, é crucialmente importante em termos cognitivos”

Elliot Esner



Elliot Esner

Então como podemos aprender a ver?



A Enterramento de Cristo, Giotto di Bondone



O que vemos de forma geral? (descrição breve)

O que está representado?

O que chama à nossa atenção e porquê?



O que vemos de forma geral? (descrição breve)

O que está representado?

O que chama à nossa atenção e porquê?

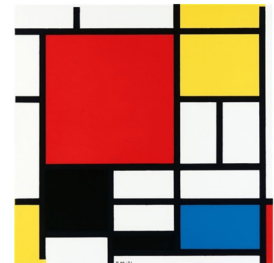
Conteúdo formal e princípios visuais



Linha: como é? recta, curva, angular, orgânica, etc?

Forma: que formas existem e como se relacionam?

Cor: predominantes? como são aplicadas? o seu significado?



Piet Mondrian

Linha: como é? recta, curva, angular, orgânica, etc?

Forma: que formas existem e como se relacionam?

Cor: predominantes? como são aplicadas? o seu significado?

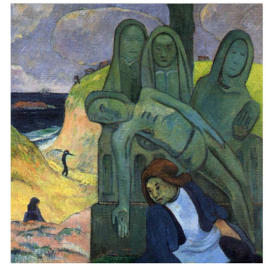


Peter Rubens

Linha: como é? recta, curva, angular, orgânica, etc?

Forma: que formas existem e como se relacionam?

Cor: predominantes? como são aplicadas? o seu significado?



Paul Gauguin

Linha: como é? recta, curva, angular, orgânica, etc?

Forma: que formas existem e como se relacionam?

Cor: predominantes? como são aplicadas? o seu significado?



Luz: fonte? movimento? força? sombra?

Espaço: perspectiva? planos?

Movimento: como é representado ou não?



Caravaggio

Luz: fonte? movimento? força? sombra?

Espaço: perspectiva? planos?

Movimento: como é representado ou não?



Piero Perugino

Luz: fonte? movimento? força? sombra?

Espaço: perspectiva? planos?

Movimento: como é representado ou não?



Fonte: Arnheim, R. (1974). Art and Visual Perception.

Luz: fonte? movimento? força? sombra?

Espaço: perspectiva? planos?

Movimento: como é representado ou não?

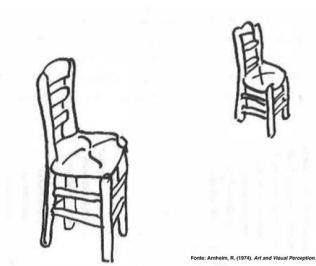
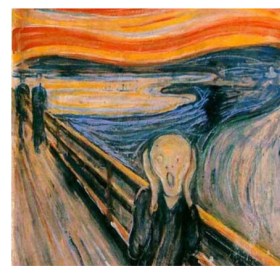


Foto: Arbib, R. (1976). Art and Visual Perception.

Luz: fonte? movimento? força? sombra?

Espaço: perspectiva? planos?

Movimento: como é representado ou não?



Edvard Munch

Luz: fonte? movimento? força? sombra?

Espaço: perspectiva? planos?

Movimento: como é representado ou não?



Equilíbrio

Escala/proporção

Volume/massa/luz

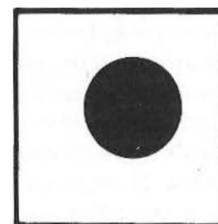


Foto: Arbib, R. (1976). Art and Visual Perception.

Equilíbrio

Escala/proporção

Volume/massa/luz

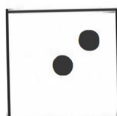


Foto: Arbib, R. (1976). Art and Visual Perception.

Equilíbrio

Escala/proporção

Volume/massa/luz

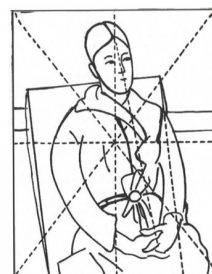


Foto: Arbib, R. (1976). Art and Visual Perception.

Equilíbrio

Escala/proporção

Volume/massa/luz



From: Arnheim, S. (1974). Art and Visual Perception.

Equilíbrio

Escala/proporção

Volume/massa/luz



From: Arnheim, S. (1974). Art and Visual Perception.

Equilíbrio

Escala/proporção

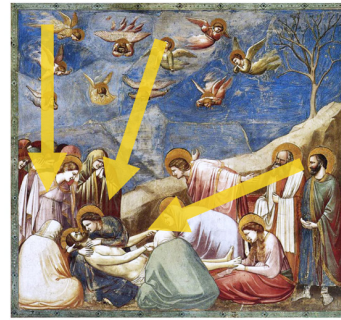
Volume/massa/luz



Equilíbrio

Escala/proporção

Volume/massa/luz



Equilíbrio

Escala/proporção

Volume/massa/luz



Jeff Koons

Equilíbrio

Escala/proporção

Volume/massa/luz



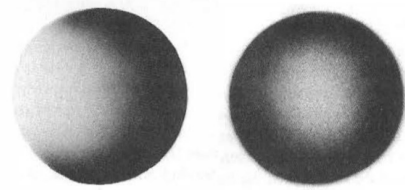
Equilíbrio

Escala/proporção

Volume/massa/luz



Equilíbrio
Escala/proporção
Volume/massa/luz



Fonte: Arnheim, R. (1974). Art and Visual Perception.

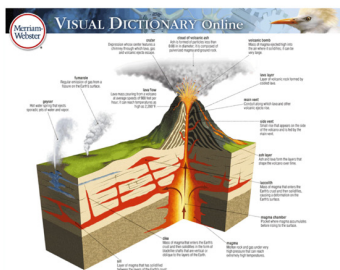
Equilíbrio
Escala/proporção
Volume/massa/luz



Equilíbrio
Escala/proporção
Volume/massa/luz

O nosso projeto

Grupo de arquitetura gótica



Booklet - Dicionário visual

Grupo de pintura gótica



Pintura (formato livre)

Grupo de escultura gótica



Painel em tamanho real sobre um adolescente dos dias de hoje (de características góticas)

Grupo de iluminura gótica



Spread - Texto e ilustração bíblica (características góticas) numa composição contemporânea

Grupo de música gótica



Álbum japonês - ilustração da música (abstrato)

APÊNDICE C

Apêndice C: Enunciados dos grupos de trabalho

Enunciado do grupo de Arquitetura Gótica

/

Durante a visita ao Convento de Cristo tiveste a oportunidade de reunir alguma informação sobre a arquitetura gótica ao completar o peddy-paper e ao desenhar alguns elementos arquitetónicos. Agora, vais usar essa informação para um projeto gráfico, feito com o teu grupo da visita de estudo.

Projeto gráfico

Em grupo, vais criar um dicionário visual (formato *booklet*) A4 sobre os cinco (5) elementos da arquitetura gótica que consideras mais importantes e característicos deste estilo de arte.

Condicionantes

1. É obrigatório que o *booklet* tenha uma capa, contra-capas e uma página de introdução;
2. É obrigatório que estejam representados cinco (5) elementos da arquitetura gótica, escolhidos por ti e pelo teu grupo;
2. Todos os desenhos têm de ser acompanhados por pequenos apontamentos de texto.

Materiais e suporte

Os materiais vão ser escolhidos **por ti e pelo teu grupo** - é importante que escolham os materiais que melhor podem traduzir o que querem representar no dicionário visual. Podem usar desde caneta, aguarela, pastéis, carvão, cera, papel vegetal, recortes, cartolinas, etc.

O suporte, escolhido pelos professores, é um *booklet* (livro com poucas páginas) A4, por isso, terão de usar folhas A3 (para dobrar). O tipo de folha (gramagem, cor, textura) é escolhido por ti e pelo teu grupo. **Trazer para a próxima aula: folhas A3 + materiais escolhidos.**

O número de páginas do *booklet* é escolhido por ti e pelo teu grupo.

Concretização / Avaliação

O projeto tem a duração total de cinco (5) aulas:

- Aula 1: Aula sobre o projeto e discussão com o grupo (10 de Abril)
- Aulas 2,3 e 4: Desenvolvimento do projeto em sala (12-17 de Abril)
- Aula 5: Apresentação oral de todos os grupos (data a definir)

A avaliação divide-se em dois momentos:

- Apresentação em grupo: a apresentação será feita de forma oral, sem powerpoint. O único recurso será o projeto concluído (**ver mais informação no verso da folha**).
- Auto-avaliação: Cada grupo irá preencher um ficha de auto-avaliação em conjunto com o grupo e depois cada aluno preencherá outra ficha de forma individual, **a entregar à professora no final da aula da apresentação.**

Apresentação oral

/

A apresentação será feita na quinta e última aula do projeto. É uma aula dedicada apenas às apresentações de cada grupo pelo que será fundamental ter o projeto concluído na aula anterior.

Condicionantes

1. Não haverá nenhum outro recurso (ex: *powerpoint*) a não ser o projeto em si;
2. Todos os elementos do grupo têm de participar/falar;
2. Cada grupo tem quinze (15) minutos para a apresentação do projeto.

Estruturar a apresentação

Uma apresentação estruturada e organizada divide-se em três partes e responde às seguintes questões:

- **Introdução:** o que era proposto para o projeto?, como o resolvermos fazer?;
- **Desenvolvimento:** temática?, materiais usados e porquê?, explicar cada pormenor do projeto (ex: “Aqui, escrevemos X porque...” ou “Fizemos isto desta forma porque...” ou “Para dar a conhecer melhor a arte gótica, fizemos X...”, etc.), fazer relação/comparação com a arte românica (ex: “Ao contrário do românico, a arte gótica...”, etc);
- **Conclusão:** foi difícil fazer o projeto? o que aprendemos com este projeto? porque foi importante (ou não) fazer este projeto para perceber a arte gótica?.

Enunciado do grupo de Iluminura Gótica

/

Durante a visita ao Convento de Cristo tiveste a oportunidade de reunir alguma informação sobre a arte gótica ao completar o peddy-paper e ao desenhar algumas partes do convento. Agora, vais usar essa informação para um projeto gráfico, feito com o teu grupo da visita de estudo.

Projeto gráfico

Em grupo, vais criar um *spread* de revista A3 sobre a iluminura gótica. Para tal, vais precisar de escolher, com o teu grupo, um texto bíblico e criar uma ilustração para esse mesmo texto.

Condicionantes

1. Usar letra (*font*) tipicamente gótica (serão disponibilizadas pela professora para que o grupo possa escolher qual usar);
2. A ilustração deve ser feita com as características gráficas da iluminura gótica.

Materiais e suporte

Os materiais vão ser escolhidos **por ti e pelo teu grupo** - é importante que escolham os materiais que melhor podem traduzir o que querem representar no vosso projeto. Podem usar desde caneta, aguarela, pastéis, carvão, cera, papel vegetal, recortes, cartolinas, etc.

O suporte, escolhido pelos professores, é um *spread* A3, por isso, terão de usar apenas uma (1) folha A3. O tipo de folha (gramagem, cor, textura) é escolhido por ti e pelo teu grupo. **Trazer para a próxima aula: folha A3 + materiais escolhidos.**

Concretização / Avaliação

O projeto tem a duração total de cinco (5) aulas:

- Aula 1: Aula sobre o projeto e discussão com o grupo (10 de Abril)
- Aulas 2,3 e 4: Desenvolvimento do projeto em sala (12-17 de Abril)
- Aula 5: Apresentação oral de todos os grupos (data a definir)

A avaliação divide-se em dois momentos:

- Apresentação em grupo: a apresentação será feita de forma oral, sem powerpoint. O único recurso será o projeto concluído (**ver mais informação no verso da folha**).
- Auto-avaliação: Cada grupo irá preencher um ficha de auto-avaliação em conjunto com o grupo e depois cada aluno preencherá outra ficha de forma individual, **a entregar à professora no final da aula da apresentação.**

Apresentação oral

/

A apresentação será feita na quinta e última aula do projeto. É uma aula dedicada apenas às apresentações de cada grupo pelo que será fundamental ter o projeto concluído na aula anterior.

Condicionantes

1. Não haverá nenhum outro recurso (ex: *powerpoint*) a não ser o projeto em si;
2. Todos os elementos do grupo têm de participar/falar;
2. Cada grupo tem quinze (15) minutos para a apresentação do projeto.

Estruturar a apresentação

Uma apresentação estruturada e organizada divide-se em três partes e responde às seguintes questões:

- **Introdução:** o que era proposto para o projeto?, como o resolvermos fazer?;
- **Desenvolvimento:** temática?, materiais usados e porquê?, explicar cada pormenor do projeto (ex: “Aqui, escrevemos X porque...” ou “Fizemos isto desta forma porque...” ou “Para dar a conhecer melhor a arte gótica, fizemos X...”, etc.), fazer relação/comparação com a arte românica (ex: “Ao contrário do românico, a arte gótica...”, etc);
- **Conclusão:** foi difícil fazer o projeto? o que aprendemos com este projeto? porque foi importante (ou não) fazer este projeto para perceber a arte gótica?.

Enunciado do grupo de Música Gótica

/

Durante a visita ao Convento de Cristo tiveste a oportunidade de reunir alguma informação sobre a arte gótica ao completar o peddy-paper, ao ler um pouco sobre a música gótica e ao desenhar algumas partes do convento. Agora, vais usar essa informação para um projeto gráfico, feito com o teu grupo da visita de estudo.

Projeto gráfico

Em grupo, vais criar um álbum japonês ilustrado sobre a música gótica. Este projeto vai permitir:

- A reflexão sobre o papel da música num contexto sócio-cultural e religioso;
- A tradução de uma arte invisível (música) numa arte visível e gráfica (ilustração), isto é, pensar a música através da plasticidade do desenho;
- E, por fim, trabalhar o nosso pensamento abstrato e visual.

Condicionantes

1. O álbum japonês não terá frente e verso - só frente;
2. As páginas têm de ser acompanhadas por apontamentos de texto.

Materiais e suporte

Os materiais vão ser escolhidos **por ti e pelo teu grupo** - é importante que escolham os materiais que melhor podem traduzir o que querem representar no vosso projeto. Podem usar desde caneta, aguarela, pastéis, carvão, cera, papel vegetal, recortes, cartolinas, etc.

O suporte, escolhido pelos professores, é um *álbum japonês* mas será o grupo a decidir o tamanho e o número de folhas a utilizar. O tipo de folha (gramagem, cor, textura) é escolhido por ti e pelo teu grupo. **Trazer para a próxima aula: folha A3 + materiais escolhidos.**

Concretização / Avaliação

O projeto tem a duração total de cinco (5) aulas:

- Aula 1: Aula sobre o projeto e discussão com o grupo (10 de Abril)
- Aulas 2,3 e 4: Desenvolvimento do projeto em sala (12-17 de Abril)
- Aula 5: Apresentação oral de todos os grupos (data a definir)

A avaliação divide-se em dois momentos:

- Apresentação em grupo: a apresentação será feita de forma oral, sem powerpoint. O único recurso será o projeto concluído (**ver mais informação no verso da folha**).
- Auto-avaliação: Cada grupo irá preencher um ficha de auto-avaliação em conjunto com o grupo e depois cada aluno preencherá outra ficha de forma individual, **a entregar à professora no final da aula da apresentação.**

Apresentação oral

/

A apresentação será feita na quinta e última aula do projeto. É uma aula dedicada apenas às apresentações de cada grupo pelo que será fundamental ter o projeto concluído na aula anterior.

Condicionantes

1. Não haverá nenhum outro recurso (ex: *powerpoint*) a não ser o projeto em si;
2. Todos os elementos do grupo têm de participar/falar;
2. Cada grupo tem quinze (15) minutos para a apresentação do projeto.

Estruturar a apresentação

Uma apresentação estruturada e organizada divide-se em três partes e responde às seguintes questões:

- **Introdução:** o que era proposto para o projeto?, como o resolvermos fazer?;
- **Desenvolvimento:** temática?, materiais usados e porquê?, explicar cada pormenor do projeto (ex: “Aqui, escrevemos X porque...” ou “Fizemos isto desta forma porque...” ou “Para dar a conhecer melhor a arte gótica, fizemos X...”, etc.), fazer relação/comparação com a arte românica (ex: “Ao contrário do românico, a arte gótica...”, etc);
- **Conclusão:** foi difícil fazer o projeto? o que aprendemos com este projeto? porque foi importante (ou não) fazer este projeto para perceber a arte gótica?.

Enunciado do grupo de Pintura Gótica

/

Durante a visita ao Convento de Cristo tiveste a oportunidade de reunir alguma informação sobre a arte gótica ao completar o peddy-paper, ao encontrar a única pintura gótica do convento e ainda ao desenhar algumas partes do convento. Agora, vais usar essa informação para um projeto gráfico, feito com o teu grupo da visita de estudo.

Projeto gráfico

Em grupo, vais re-criar uma pintura gótica que consideres relevante. Esta pintura terá de ser pensada para ser vista por um grupo de pessoas que não perceba de arte e que não conheça o estilo gótico.

Condicionantes

1. A pintura terá de ser feita em A1 ou A0 (por questões práticas, podem colar várias páginas A3);
2. A pintura terá de ser acompanhada por apontamentos de texto (integrados na pintura) que indiquem cada característica da pintura gótica.

Materiais e suporte

Os materiais vão ser escolhidos **por ti e pelo teu grupo** - é importante que escolham os materiais que melhor podem traduzir o que querem representar no vosso projeto. Podem usar desde caneta, aguarela, pastéis, carvão, cera, papel vegetal, recortes, cartolinas, etc.

O tipo de folha (gramagem, cor, textura) é escolhido por ti e pelo teu grupo. **Trazer para a próxima aula: folhas A3 + materiais escolhidos.**

Concretização / Avaliação

O projeto tem a duração total de cinco (5) aulas:

- Aula 1: Aula sobre o projeto e discussão com o grupo (10 de Abril)
- Aulas 2,3 e 4: Desenvolvimento do projeto em sala (12-17 de Abril)
- Aula 5: Apresentação oral de todos os grupos (data a definir)

A avaliação divide-se em dois momentos:

- Apresentação em grupo: a apresentação será feita de forma oral, sem powerpoint. O único recurso será o projeto concluído (**ver mais informação no verso da folha**).
- Auto-avaliação: Cada grupo irá preencher um ficha de auto-avaliação em conjunto com o grupo e depois cada aluno preencherá outra ficha de forma individual, **a entregar à professora no final da aula da apresentação.**

Apresentação oral

/

A apresentação será feita na quinta e última aula do projeto. É uma aula dedicada apenas às apresentações de cada grupo pelo que será fundamental ter o projeto concluído na aula anterior.

Condicionantes

1. Não haverá nenhum outro recurso (ex: *powerpoint*) a não ser o projeto em si;
2. Todos os elementos do grupo têm de participar/falar;
2. Cada grupo tem quinze (15) minutos para a apresentação do projeto.

Estruturar a apresentação

Uma apresentação estruturada e organizada divide-se em três partes e responde às seguintes questões:

- **Introdução:** o que era proposto para o projeto?, como o resolvermos fazer?;
- **Desenvolvimento:** temática?, materiais usados e porquê?, explicar cada pormenor do projeto (ex: “Aqui, escrevemos X porque...” ou “Fizemos isto desta forma porque...” ou “Para dar a conhecer melhor a arte gótica, fizemos X...”, etc.), fazer relação/comparação com a arte românica (ex: “Ao contrário do românico, a arte gótica...”, etc);
- **Conclusão:** foi difícil fazer o projeto? o que aprendemos com este projeto? porque foi importante (ou não) fazer este projeto para perceber a arte gótica?.

Enunciado do grupo de Escultura Gótica

/

Durante a visita ao Convento de Cristo tiveste a oportunidade de reunir alguma informação sobre a arte gótica ao completar o peddy-paper, ao encontrar esculturas góticas e ainda ao desenhar algumas partes do convento. Agora, vais usar essa informação para um projeto gráfico, feito com o teu grupo da visita de estudo.

Projeto gráfico

Em grupo, vais criar um painel em tamanho real sobre um típico adolescente dos dias de hoje mas desenhado com características góticas.

Condicionantes

1. O painel terá entre 160 cm a 180 cm (por questões práticas, podem colar várias páginas A3);
2. O painel terá de ser acompanhado por apontamentos de texto (integrados no desenho) que indiquem cada característica da escultura gótica.

Materiais e suporte

Os materiais vão ser escolhidos **por ti e pelo teu grupo** - é importante que escolham os materiais que melhor podem traduzir o que querem representar no vosso projeto. Podem usar desde caneta, aguarela, pastéis, carvão, cera, papel vegetal, recortes, cartolinas, etc.

O tipo de folha (gramagem, cor, textura) é escolhido por ti e pelo teu grupo. **Trazer para a próxima aula: folhas A3 + materiais escolhidos.**

Concretização / Avaliação

O projeto tem a duração total de cinco (5) aulas:

- Aula 1: Aula sobre o projeto e discussão com o grupo (10 de Abril)
- Aulas 2,3 e 4: Desenvolvimento do projeto em sala (12-17 de Abril)
- Aula 5: Apresentação oral de todos os grupos (data a definir)

A avaliação divide-se em dois momentos:

- Apresentação em grupo: a apresentação será feita de forma oral, sem powerpoint. O único recurso será o projeto concluído (**ver mais informação no verso da folha**).
- Auto-avaliação: Cada grupo irá preencher um ficha de auto-avaliação em conjunto com o grupo e depois cada aluno preencherá outra ficha de forma individual, **a entregar à professora no final da aula da apresentação.**

Apresentação oral

/

A apresentação será feita na quinta e última aula do projeto. É uma aula dedicada apenas às apresentações de cada grupo pelo que será fundamental ter o projeto concluído na aula anterior.

Condicionantes

1. Não haverá nenhum outro recurso (ex: *powerpoint*) a não ser o projeto em si;
2. Todos os elementos do grupo têm de participar/falar;
2. Cada grupo tem quinze (15) minutos para a apresentação do projeto.

Estruturar a apresentação

Uma apresentação estruturada e organizada divide-se em três partes e responde às seguintes questões:

- **Introdução:** o que era proposto para o projeto?, como o resolvermos fazer?;
- **Desenvolvimento:** temática?, materiais usados e porquê?, explicar cada pormenor do projeto (ex: “Aqui, escrevemos X porque...” ou “Fizemos isto desta forma porque...” ou “Para dar a conhecer melhor a arte gótica, fizemos X...”, etc.), fazer relação/comparação com a arte românica (ex: “Ao contrário do românico, a arte gótica...”, etc);
- **Conclusão:** foi difícil fazer o projeto? o que aprendemos com este projeto? porque foi importante (ou não) fazer este projeto para perceber a arte gótica?.

APÊNDICE D

Apêndice D: Materiais para os grupos de trabalho

Exemplos de escrita gótica (*blackletter*)

	Textur	Rotunda	Schwa- bacher	Fraktur
a	ā	ꝶ	ꝶ	ꝶ
d	ḏ	ꝰ	ꝰ	ꝰ
g	ḡ	Ꝯ	Ꝯ	Ꝯ
n	ṅ	ꝺ	ꝺ	ꝺ
o	ṽ	Ꝯ	Ꝯ	Ꝯ
A	ꝰ	ꝰ	ꝰ	ꝰ
B	ꝰ	ꝰ	ꝰ	ꝰ
H	ꝰ	ꝰ	ꝰ	ꝰ
S	ꝰ	ꝰ	ꝰ	ꝰ

Textualis



Rotunda

A B C D E F G H I J K L M N O
P Q R S T U V W X Y Z
a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 - & j \$ ()

Fraktur

Walbaum=Fraktur: Victor
jagt zwölf Vorkämpfer
quer über den Sylter
Deich. 1234567890

A a B b C c D d E e F f G g H h I i J j
K k L l M m N n O o P p Q q R r S s T t
U u V v W w X x Y y Z z

Schwabacher

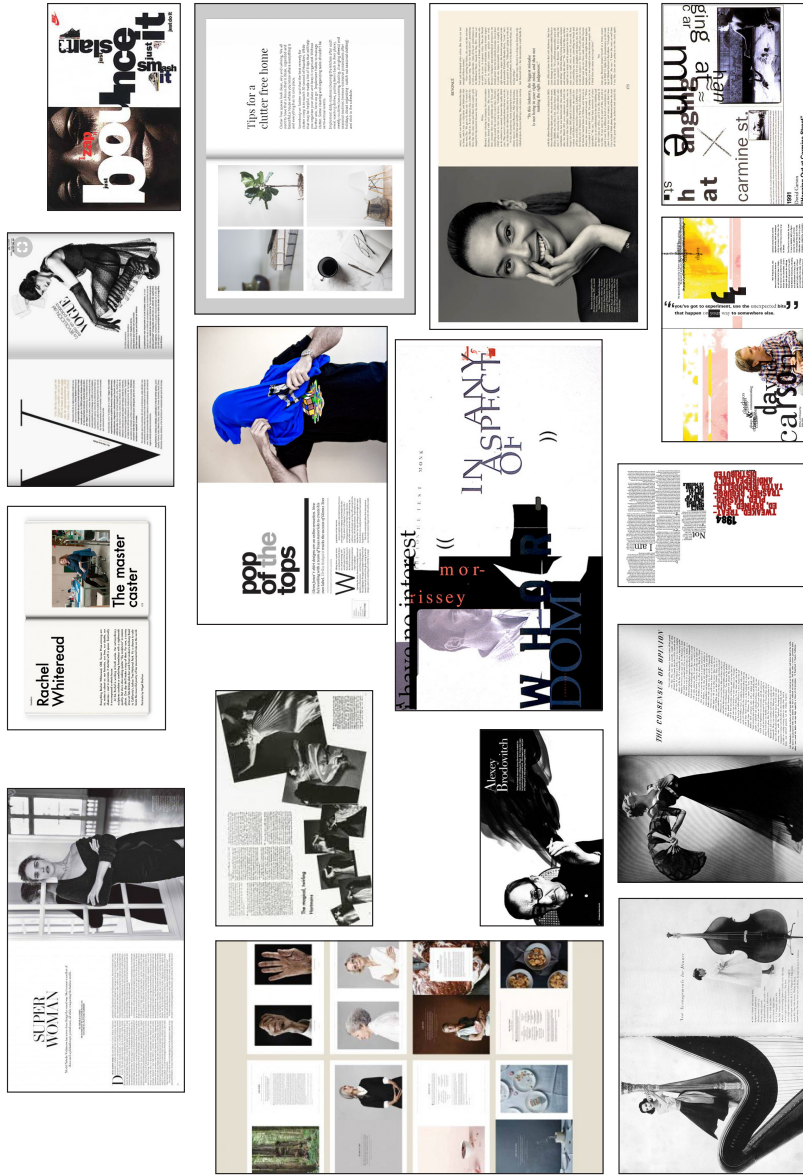
A B C D E F G H I J K L
M N O P Q R S T U V W
X Y Z a b c d e f g h i j k l
m n o p q r s t u v w x y z á â é ê
1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 (\$ £ € . , ! ?)

Composições de iluminura

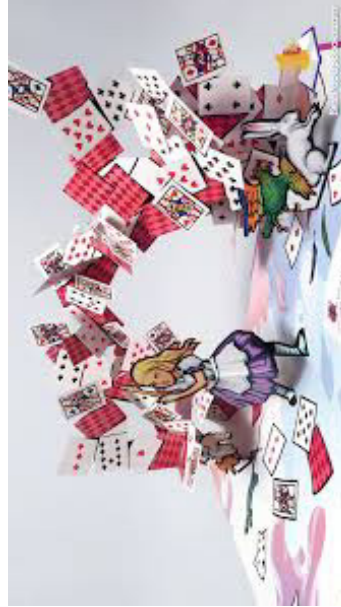
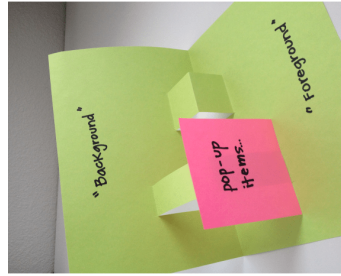
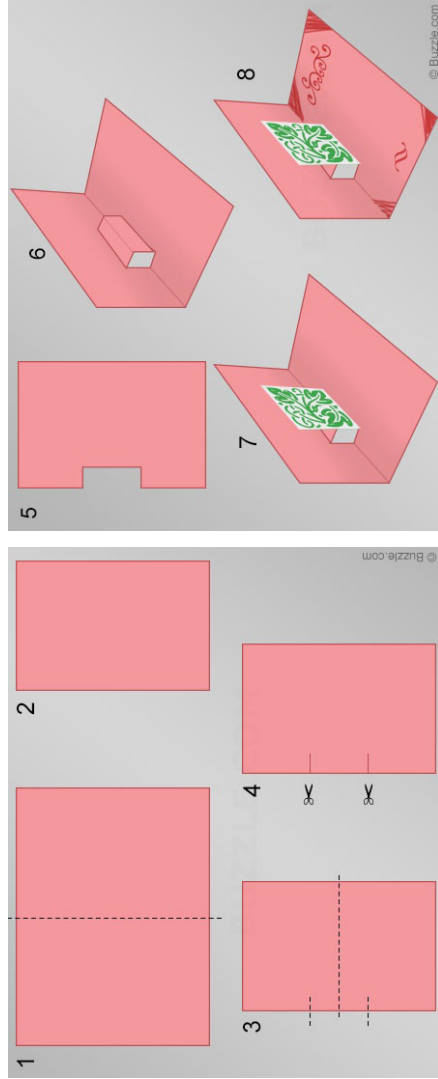
Grupo de Iluminura Gótica / Abril 2018
10ºD / Colegio de Santa Doroteia



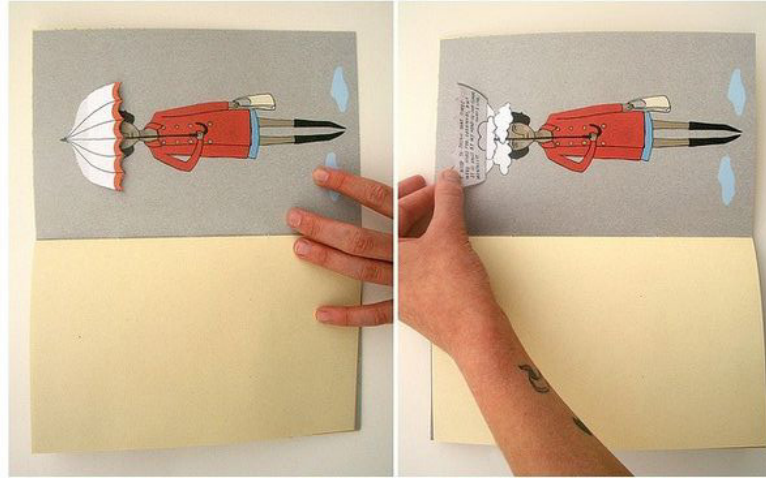
Composições contemporâneas



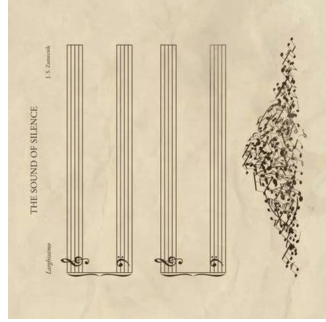
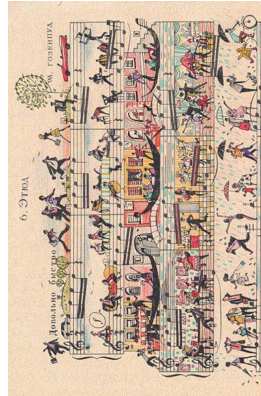
Pop-up



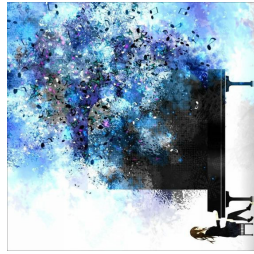
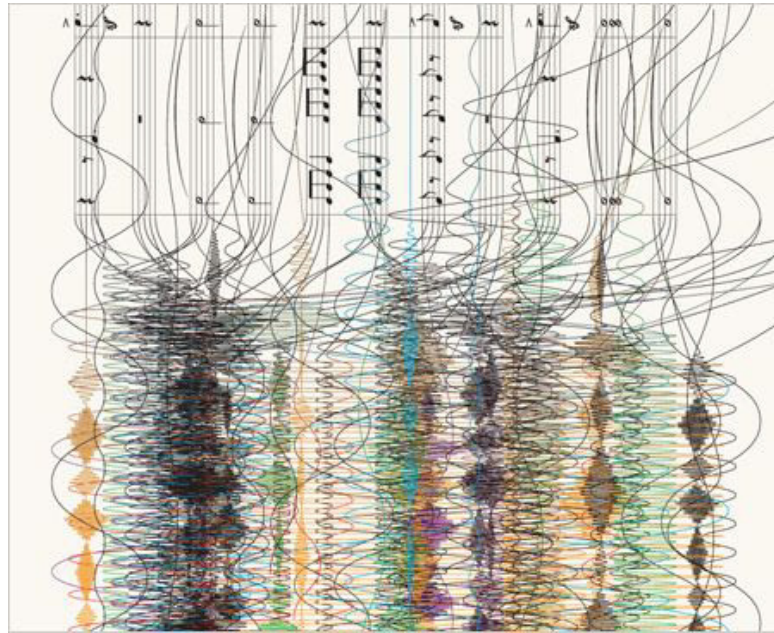
Outras ideias para livros...



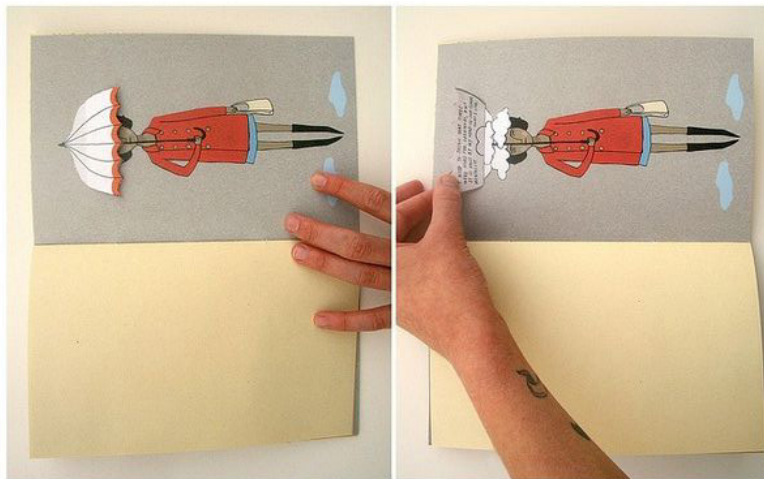
Música ilustrada



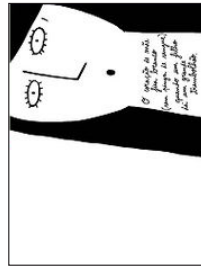
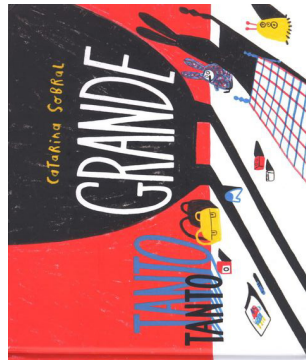
Música ilustrada



Texto integrado num desenho



Texto integrado na paginação



APÊNDICE E

Apêndice E: Ficha de auto-avaliação em grupo

Auto-avaliação em grupo

/

Nomes dos alunos: _____

Grupo: _____

Perguntas	1 (fraco)	2 (insuf.)	3 (suf.)	4 (bom)	5 (excelente)
Todos os colegas participaram no trabalho em grupo?					
Houve uma boa gestão de tarefas?					
Houve uma boa gestão de tempo?					
Houve conflito(s)?					
Houve entre-ajuda?					
Trabalhar em grupo ajudou a uma maior motivação?					
Ficámos satisfeitos com o trabalho que entregámos?					

Para a próxima, gostaríamos de melhorar _____

O nosso melhor foi _____

O nosso pior foi _____

Foi importante ou indiferente ter uma experiência de aprendizagem cooperativa (em grupo) porque _____

APÊNDICE F

Apêndice F: Ficha de auto-avaliação individual

Auto-avaliação individual

/

Nome do aluno: _____

Grupo: _____

Perguntas sobre as aulas em que desenvolveste o projeto sobre a arte gótica

As aulas	1 (fraco)	2 (insuf.)	3 (suf.)	4 (bom)	5 (excelente)
Estas aulas foram pertinentes?					
Gostei da 1ª aula sobre "aprender a ver"?					
Gostei do formato das aulas seguintes (trabalho prático)?					
Participei no trabalho de grupo?					
Senti-me motivado para o projeto?					
Foi fácil concentrar-me a trabalhar em grupo?					

Comentários

O que mais gostei nas aulas? _____

O que menos gostei nas aulas? _____

A primeira aula ("Aprender a ver") ajudou-me (ou não) a desenvolver o projeto? Porquê? _____

Gostei de trabalhar em grupo ou preferia trabalhar sozinha? Porquê? _____

Perguntas sobre a matéria da arte gótica

Matéria	1 (fraco)	2 (insuf.)	3 (suf.)	4 (bom)	5 (excelente)
Senti que aprendi mais/aprofundei sobre a arte gótica?					
Fez-me sentido aprender através de um projeto prático?					
Foi fácil pesquisar de forma autónoma?					
Compreendo a arte gótica melhor agora?					
Consegui aprender coisas novas?					

Comentários

De que forma é que este projeto gráfico me ajudou a compreender melhor uma matéria teórica sobre a arte gótica?

Preferia ter tido apenas aulas teóricas sobre esta matéria? _____

Este projeto ajudou-me a memorizar e a lembrar-me melhor da matéria sobre a arte gótica? _____

Perguntas sobre o calendário das aulas

Calendário das aulas	1 (fraco)	2 (insuf.)	3 (suf.)	4 (bom)	5 (excelente)
Cumpri os objetivos temporais propostos pela professora?					
Fui organizado?					
Consegui gerir o tempo das aulas?					
Aproveitei bem as aulas?					

Comentários

Duas semanas (ou seja três aulas) foram muito tempo ou pouco tempo para completar este projeto? Porquê?

Eu e o meu grupo sentimos necessidade de trabalhar fora do horário das aulas? _____

Senti necessidade de trabalhar este projeto em casa por causa do calendário a cumprir? _____

Se eu tivesse que escolher o calendário do projeto, gostaria de ter tido no total _____ aulas para completar o projeto.

Perguntas sobre a apresentação final do projeto

Apresentação final	1 (fraco)	2 (insuf.)	3 (suf.)	4 (bom)	5 (excelente)
Como correu a apresentação?					
Consegui explicar bem o meu/nosso projeto?					
Consegui transmitir de forma clara o que aprendi com este projeto?					
Fui organizado nas minhas ideias?					
A apresentação tinha uma duração máxima de 15 minutos. Foi tempo suficiente?					
Foi importante ter ouvido a apresentação dos meus colegas?					
Consegui aprender mais coisas com a apresentação dos meus colegas?					

Comentários

Preferia ter podido usar um recurso (ex: Powerpoint) na apresentação final? Porquê? _____

APÊNDICE G

Apêndice G: Ficha de re-visitação do projeto

Projeto sobre a arte gótica

10.ºD

/

Agora que fizeste os dois testes de avaliação, responde às seguintes perguntas:

O projeto	1 (fraco)	2 (insuf.)	3 (suf.)	4 (bom)	5 (excelente)
O projeto sobre a arte gótica ajudou-me a estudar para o teste?					
Foi mais fácil perceber a arte gótica depois do projeto?					
Consegui memorizar mais facilmente a matéria sobre o gótico para o teste?					
Consegui responder às perguntas sobre a arte gótica?					

Comentários

Porque é que o projeto ajudou-me/não me ajudou a estudar para o teste? _____

Ainda me lembrava do que aprendi e do que estudei durante o projeto? _____

Se não, porque é que achas que não te lembravas? _____

Tens algum comentário que gostavas de deixar? _____

Muito obrigada!

