

Universidade de Lisboa
Faculdade de Belas Artes de Lisboa



RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O Fenómeno Sinestésico na Estruturação do Pensamento Criativo

Rita Guerreiro Torrão

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

2012

Universidade de Lisboa
Faculdade de Belas Artes de Lisboa



RELATÓRIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O Fenómeno Sinestésico na Estruturação do Pensamento Criativo

Rita Guerreiro Torrão

Trabalho elaborado sob a orientação do Professor Doutor João Pedro Fróis

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

2012

Agradecimentos

A todas as pessoas de espírito excepcional, pessoas criativas e espontâneas com as quais me deparei nos mais variados contextos - crianças ou adultos - no âmbito de escola, de rua e noutros lugares ainda. Nestas pessoas verifiquei uma disposição natural para o pensamento contemplativo e para o exercício dos sentidos. A elas dedico o meu primeiro agradecimento.

Agradeço de seguida ao Professor Doutor João Pedro Fróis pela exigência, orientação cuidada e investigação de conceitos tão fundamentais para a exploração do tema, ainda pela disponibilidade e imprescindíveis recomendações.

À Professora cooperante Maria Teresa Ferreira por todo o carinho, por toda a oportunidade de partilha, pelas admiráveis aulas que realizámos e por depositar tanta confiança neste projeto.

A concretização deste relatório não teria sido possível também sem o apoio de todas as sugestões pertinentes, assim como as revisões exaustivas de texto dos professores e colegas Eunice Maia, Teresa Veredasca, Pedro Leite e, sobretudo, da atenção e disponibilidade constante da amiga e professora Clara Santos.

Às minhas grandes amigas Ercynia Nunes, Clara Santos, Ana Sofia Gonçalves, Ana Rita Baptista e Rafaela Macedo, o meu profundo agradecimento, cujas palavras não serão nunca suficientes para agradecer. A elas dedico a minha incondicional amizade.

Aos meus pais, família e a duas crianças inspiradoras que são os meus sobrinhos.

A todos os professores que de modo direto foram marcando o meu percurso e de modo indireto esta experiência, à Professora Virgínia Fróis e ao Professor Tomás Maia.

Agradeço ainda toda a turma do 10ºF pela cooperação, criatividade, entusiasmo, companheirismo, dedicação e pelo carinho demonstrado ainda hoje e que se mantém.

Ao João Barros, amigo e mestre nas artes de palco.

Às restantes pessoa que não foram mencionadas, mas que contribuíram também com o seu apoio.

Resumo

A estruturação do pensamento criativo do adolescente apresenta-se de modo “fragmentado”, em parte, devido às características da sua experiência sensorial. Propõe-se observar a possibilidade de reconhecimento da percepção humana, segundo o “fenómeno sinestésico”, focalizando metodologias de ensino artístico e conteúdos curriculares na aprendizagem da criatividade. O nosso estudo envolveu um grupo/turma de adolescentes com idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos do 10º ano de escolaridade, na disciplina de Desenho. Desenhámos um conjunto de atividades pedagógicas que denominamos “experiências de fluir” que promovessem a “inteligência háptica”. Procedeu-se à observação direta de aulas. O relatório apresenta a participação dos adolescentes e resultados produzidos pelos alunos a partir da prática pedagógica docente alicerçada nas ideias inerentes aos movimentos artísticos da “Land Art” e da “Instalação” no projeto final. Verificámos haver uma carência de certos conteúdos programáticos na disciplina de Desenho e a sobrevalorização do sentido da “visão” nas metodologias de ensino das artes na escola. Observaram-se possibilidades de desenvolvimento do pensamento estético, da expressão e da criatividade estimulando competências como a “inteligência háptica” e o “fenómeno sinestésico”. A abertura da consciência humana aos fenómenos envolventes é crucial à estruturação do pensamento criativo, para tal, é necessário uma participação ativa dos intervenientes, bem como, a permeabilidade dos professores para aceitar novas perspetivas de ensino na vertente da arte experimental.

Palavras-chave: sinestesia, gestalt, háptico, fluir, materiais, arbitrariedade, criatividade, metacognição e pensamento estético.

Abstract

The teenage creative thought is structured presents itself in a “fragmented” way, mainly due to the characteristics of its sensorial experience. The aim is to observe the possibility of reconnaissance of the human perception, according to the “synesthetic code”, focusing on arts teaching methodologies as well as in curricular contents in creative learning. Our study involved a tenth grade class of teenagers with ages between fifteen and seventeen years old, in the subject of drawing. We drew a set of pedagogic activities which we named “flowing experiences” on order to promote “haptic intelligence”. The lessons were closely observed and analysed. This report reflects the teenagers participation and the results achieved by the students supported by a pedagogical practice based on ideas inherent to artistic movements like “Land Art” and “Installation” in the final project. We managed to understand that some contents are lacking on the subject of Drawing and that, in arts teaching methodologies in schools, the sense of vision is overrated. Possibilities of improving aesthetic thought, expression and creativity stimulating skills like “haptic intelligence” and “synesthetic code” were observed. In order to correctly structures the creative thought it is crucial for the human mind to open itself to the involving phenomena. This said, it is necessary an active participation of everyone involved and an open mind, especially from teachers, accepting new perspectives concerning experimental art teaching.

Keywords: synaesthesia, gestalt, haptic, flow, materials, arbitrariness, creativity, metacognition, aesthetic thought

Índice

Introdução	1
I PARTE - Enquadramento Teórico	
Capítulo I – Teoria e Fundamentação do Projeto	
1.1. Sinestesia: Definição e Evolução do Conceito	4
1.1.1. Teoria Gestalt e Fenómeno Sinestésico	7
1.1.2. Sinestesia: Uma Consciência Cultural.....	10
1.2. Metacognição	13
1.2.1. A Arbitrariedade dos Materiais como Metacognição.....	14
1.2.2. Estágios Intervenientes: Improviso e Surgimento Espontâneo.....	16
1.3. A “Experiência de “Fluir”	20
1.3.1. Arbitrariedade dos Materiais: Metacognição na Experiência de Fluir.....	21
1.4. Inteligência Háptica	23
1.4.1. Inteligência Háptica, Sinestesia e Experiência de Fluir.....	24
1.4.2. Háptico, Eidético e Emocional	26
1.4.3. Inteligência Háptica e Experiência Estética.....	28
1.5. Considerações sobre o Processo Criativo	31
1.5.1. Fases do Processo Criativo: Incubação.....	32
1.6. O Desenho na Arte do Adolescente: Síntese e Monitorização de Conceitos	35
II PARTE – Conceção do Projeto e Desenvolvimento da Prática Pedagógica	
Capítulo II – O Desenho como Disciplina no Currículo Escolar	
2.1. Caracterização do Programa de Desenho A (10º Ano)	41
2.1.1. Finalidades e Objetivos Gerais da Disciplina.....	46
2.1.2. Competências Específicas da Disciplina.....	47
2.2. Análise do Programa, Finalidades e Objetivos da Disciplina	48
Capítulo III - Caracterização do Contexto Escolar	
3.1. Projeto Educativo	50
3.1.1. Localização, População Escolar e Oferta de Escola	51
3.1.2. Instalações.....	52
3.1.3. Apreciações Finais	54
3.2. Caracterização da Turma F (10º Ano)	55
3.2.1. Análise dos Dados e Identificação de Problemas.....	58
3.2.2. Metas de Aprendizagem e Estratégias de Intervenção.....	60
Capítulo IV – Metodologias de Ensino: Tarefas e Materiais Utilizados	
4.1. Enquadramento da Unidade Didática Lecionada “Sentido / Visão Diacrónica do Desenho”	63
4.2. Exercícios de Sensibilização: Objetivos e Competências	65
4.2.1. Descrição das Aulas Realizadas com Base nas Metodologias de Betty Edwards e Kimon Nicoláides.	67
4.2.2. Avaliação e Interpretação dos Resultados	70
4.2.3. Planificação e Bibliografia.....	73
4.3. Exercícios de Preparação: Da “Imaterialidade da Imagem”. Objetivos e Competências	74

4.3.1. Descrição das Aulas e dos Exercícios: “Fragmentação do Real” com base no Trabalho de Chuck Close e “Personificação de uma Árvore”	75
4.3.2. Avaliação e Interpretação dos Resultados.....	80
4.3.3. Planificação e Bibliografia.....	83
4.4. Exercícios de Aprofundamento: Representação do Peso e da Leveza e Transformação de uma Natureza-Morta. Objetivos e Competências.....	84
4.4.1. Descrição das Aulas Realizadas.....	85
4.4.2. Avaliação e Interpretação dos Resultados.....	90
4.4.3. Planificação	93
Capítulo V - Projeto Pedagógico Final: “Materialização de Sentidos”. Objetivos e Competências.....	94
5.1. Enunciado do Projeto.....	97
5.2. Descrição das Aulas Realizadas.....	100
5.3. Resultados do Projeto.....	106
5.4. Avaliação e Interpretação dos Resultados	114
5.4.1. Autoavaliação e Apresentação do Processo Criativo à Comunidade Escolar	117
5.5. Planificação	118
Capítulo VI – Avaliação	
6.1. Critérios de Avaliação	119
6.2. Avaliação Global da Prática Pedagógica.....	122
Conclusão.....	129
Bibliografia.....	133
Apêndices	
1. Betty Edwards e Kimon Nicolaïdes: Entre o Háptico e o Sinestésico.....	140
2. Primeira Proposta de Trabalho Final – Projeto 1.....	144
3. Planificação do Projeto 1.....	146
4. Os Temas.....	149
Anexos	
1. Planta da Exposição: “Anatomias Contemporâneas”, Fundação de Oeiras 97/98.....	154

CD-ROM:

Apêndices

5. “Sons” para a execução de exercícios
6. *Da Imaterialidade da Imagem* (Apresentação em PowerPoint)
7. *Cor* (Apresentação em PowerPoint)
8. *Manuel Zimbro – Torrões de Terra* (Apresentação em PowerPoint)
9. Imagem Evanescente
10. Músicas
11. *Fractais Orphismo* (Apresentação em PowerPoint)
12. *Installation/Land Art* (Apresentação em PowerPoint)
13. Reflexões dos alunos sobre o processo criativo (Apresentações PowerPoint)
14. Inquéritos

Anexos

2. Programa Desenho A, 10º ano
3. Projeto Educativo Escola Secundária da Portela
4. Folha de Rosto da turma 10ºF

Índice de Figuras

Figura 1 – Explicação visual e algébrica de uma equação matemática.....	6
Figura 2 – Puzzle visual utilizado em investigação contemporânea sobre percepção...	7
Figura 3 – Exemplo de camuflagem natural segundo leis da gestalt.....	8
Figura 4 e 5 – Um conjunto de números “2” misturados entre números “5”. Para indivíduos não-sinestetas é maior a dificuldade de detetar a forma determinada pelos números “2”.....	10
Figura 6 – Escola Secundária da Portela.....	51
Figura 7 - Pavilhões representados pelo logotipo da Escola Secundária da Portela...	52
Figura 8 – Desenho cego de contorno das rugas da mão, executado por um aluno...	67
Figura 9 – Representação da Mão feita por um aluno: Janela de Dürer.....	68
Figuras 10 e 11 – Desenhos das alunas C e R a partir da “Janela de Dürer”.....	68
Figuras 12 e 13 - Desenhos dos alunos baseados na expressão de “sons”.....	69
Figuras 14 e 15 – Pinturas realizadas por Chuck Close. <i>Mark</i> , 78/ 79, à esquerda; <i>Self-Portrait</i> , 1997, à direita (pormenor).....	76
Figuras 16 e 17 – Desenho do aluno C sobre a técnica de Chuck Close, pormenor à direita.....	77
Figuras 18 e 19 – Desenhos realizados pelos alunos D e X. Técnica de Chuck Close	77
Figuras 20 e 21 – Desenhos realizados pelos alunos A e P. Técnica de Chuck Close	78
Figuras 22, 23 e 24 – <i>Personificação de uma Árvore</i> , desenhos realizados pelos alunos R, B e P.....	79
Figuras 25, 26 e 27 – <i>Personificação de uma Árvore</i> , desenhos realizados pelos alunos D, E e G.....	79
Figura 28 – Alunos a explorar o sentido do tato.....	85
Figuras 29 e 30 – <i>Desenho de uma Pedra: Representação do Peso e da Leveza</i> . Desenhos do aluno P.....	86
Figuras 31 e 32 – <i>Desenho de uma Pedra: Representação do Peso e da Leveza</i> . Desenhos do aluno D.....	86
Figuras 33 e 34 - Alunos dispendo de alguns momentos de concentração e relaxamento no início das aulas: <i>RYE- Recherche sur le Yoga dans l' Education</i>	87
Figuras 35 a 38 – Composição de uma Natureza-morta preenchida por elementos de diferentes texturas.....	89
Figuras 39 e 40 – <i>Transformação de uma Natureza-Morta numa Natureza-Viva</i> . Desenhos dos alunos A e C.....	99
Figura 41 – Desenho realizado com meios não convencionais (paus) com base num módulo da paisagem.....	100
Figuras 42 e 43 – Alunos a trabalhar na sala de aula.....	102
Figuras 44e 45 – Alunos a trabalhar durante as aulas nos espaços exteriores da escola.....	103
Figura 46 – Aluno a trabalhar a partir do elemento natural selecionado no interior da sala de aula.....	103
Figura 47 – Apresentação do processo criativo dos alunos aos pais e Comunidade Escolar.....	104
Figura 48 – Almoço de convívio durante o fim-de-semana enquanto prosseguiam com a realização dos seus trabalhos.....	105

Figuras 49 e 50 – Projeto Final realizado individualmente pelo aluno D.....	106
Figuras 51 e 52 – Projeto Final executado individualmente pelo aluno A.....	107
Figuras 53 e 54 – Projeto Final realizado a par pelas alunas I e R.....	108
Figuras 55 e 56 – Projeto Final realizado a par pelos alunos C e A.....	109
Figuras 57 – Projeto Final realizado a par pelos alunos R e J.....	110
Figuras 58 – Projeto Final realizado pelo grupo de trabalho das alunas D, C e C.....	111
Figuras 59 e 60 – Projeto Final realizado pelo aluno L.....	112
Figura 61 – Projeto Final realizado pelo aluno C.....	113
Figuras 62 e 63 – Apresentação do processo criativo dos alunos aos Encarregados de Educação e restante Comunidade Educativa. Autoavaliação.....	114

Figuras em Apêndice

Figuras 1 a 4 – <i>Silhuetas</i> (1973-78), Ana Mendieta; Venus de Willendorf e Menir dos Almendres.....	157
Figuras 5 e 6 – Spiral-Jetty (1970) e Running Fence (1976), Christo e Jeanne-Claude.....	157
Figuras 7 e 8 - Frank Stella 1965; Franz kline, <i>Manhoning</i> , 1956.....	158
Figuras 9 a 12 – Yves Klein, <i>Le Saut dans le vide</i> (1960); Cornelia Parker, <i>Edge of England</i> (1999); Javier Pérez, <i>Mask os Sedution</i> (1997); Gérard Castello- Lopes (1988).....	158
Figuras 13 a 16 – Rodin, <i>The Belle Heaulmiere</i> (1884-85); Faium Portraits; Van Gogh, Girassóis (1888).....	159
Figuras 17 a 19 - Bill Viola, <i>Purification</i> (2005), <i>The Crossing</i> (1996); Shirin Neshat <i>Rapture</i> (1999).....	160
Figuras 20 a 22 – Shigeko Kubota, <i>Vagina Painting</i> (1965); Abbas Kiarostami, <i>Shirin</i> (2008); Thomas Struth, <i>Audience 2</i> (2004).....	160

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição por género.....	55
Gráfico 2 - Distribuição das idades na turma 10º F.....	55
Gráfico 3 - Alunos com naturalidade estrangeira.....	56
Gráfico 4 - Habilitações académicas dos Encarregados de Educação.....	56
Gráfico 5 - Gosto pelo estudo.....	56
Gráfico 6 - Empenho diário no estudo.....	57
Gráfico 7 - Participação em sala de aula.....	57
Gráfico 8 - Alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	57
Gráfico 9 - Alunos com retenção.....	57
Gráfico 10 - Cumprimento das regras de sala de aula.....	58
Gráfico 11 - Preferência de trabalho grupo/individual.....	58
Gráfico 12 - Acompanhamento dos Encarregados de Educação no estudo dos alunos.....	59
Gráfico 13 - Participação ativa dos Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos.....	59
Gráfico 14 - Análise dos Critérios de Avaliação: Exercício de Sensibilização - Representação da Mão.....	72
Gráfico 15 - Análise dos Critérios de Avaliação: Exercício de Preparação - Fragmentação do Real: Disseminações da Técnica de Chuck Close.....	81
Gráfico 16 - Análise dos Critérios de Avaliação: Exercício de Aprofundamento - Desenho de uma Pedra: Representação do Peso e da Leveza.....	90
Gráfico 17 - Análise dos Critérios de Avaliação: Exercício de Aprofundamento - Transformação de uma Natureza-Morta	92
Gráfico 18 - Análise dos Critérios de Avaliação: Projeto Final- Materialização de Sentidos.....	115
Gráfico 19 a 21 - Peso quantitativo dos critérios de avaliação nos exercícios propostos aos alunos.....	121

Índice de Diagramas

Diagrama 1 – Áreas de Exploração do Programa de Desenho A.....	41
Diagrama 2 – Conteúdos programáticos da disciplina.....	42
Diagrama 3 – Conteúdo programático: Visão.....	43
Diagrama 4 – Conteúdo programático: Materiais.....	43
Diagrama 5 – Conteúdo programático: Procedimentos.....	44
Diagrama 6 – Conteúdo programático: Sintaxe.....	44
Diagrama 7 – Conteúdo programático: Sentido.....	45
Diagrama 8 – Competências essenciais do programa de Desenho A.....	47
Diagrama 9 - Critérios de Avaliação da disciplina de Desenho e do Projeto Pedagógico.....	120

Índice de Quadros

Quadro 1 – População Escolar da Escola Secundária da Portela.....	51
Quadro 2 – Apetrechamento das salas de Desenho.....	53
Quadro 3 – Iluminação das salas de Desenho.....	54

Introdução

No âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, foi-nos proposto o planeamento de uma prática pedagógica e desenvolvimento de um projeto integrado numa turma. Através da planificação de metodologias educativas, estratégias de ensino e conceção de material didático, a finalidade da experiência pedagógica foi enriquecer o pensamento estético dos alunos e destacar a sua importância para o desenvolvimento da criatividade.

Este relatório - “O Fenómeno Sinestésico na Estruturação do Pensamento Criativo”, propõe-se realçar a influência da perceção multissensorial para o pensamento estético e desenvolvimento da expressão, no currículo das artes no ensino secundário.

Procedeu-se a uma análise sobre o funcionamento dos sentidos humanos e influências culturais na atividade individual do ato perceptivo. Levantaram-se algumas questões pertinentes: A desconexão no funcionamento entre os sentidos é gerada à nascença? Existem condicionantes culturais que limitam a perceção sensorial humana? Qual o papel dos sentidos na experiência criativa? Como é que a cultura Ocidental influencia as metodologias e os currículos do ensino das artes?

Estas questões abordadas por diferentes autores como Cretien Van Campen, Viktor Lowenfeld, Lev Vygotsky, Mihaly Csikszentmihalyi, entre outros, trouxeram-nos conceitos que sugerem uma alternativa a rotinas culturais de ensino que limitam a estruturação do pensamento criativo. Segundo Campen, a “sinestesia” permite um tipo diferente de raciocínio, semelhante ao pensamento visual e facilita a construção de novas *gestalts*; Lowenfeld refere a inteligência “háptica” por oposição à inteligência “visual”, defendendo que a ausência de visão contribui para o desenvolvimento da capacidade criadora do indivíduo; Vygotsky anuncia a importância do “surgimento espontâneo” como propulsor da associação e dissociação no fenómeno da criatividade e do pensamento abstrato; Csikszentmihalyi realça a “experiência de fluir”, postulando a ideia de automatismo e de concentração como motor de um extremo poder de organização da consciência.

De modo pertinente, estes e outros conceitos permitem confrontar a experiência criativa com certas faculdades da inteligência humana. Algumas delas levam-nos a valorizar algum potencial natural e criativo.

Neste relatório, apresenta-se uma descrição crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida, aquela que é possível ser redigida e que teve o objetivo de consolidar a formação docente no âmbito do Mestrado. Incluindo os processos educativos realizados de acordo com o tema proposto, foram também relatados os resultados do seu impacto na aprendizagem dos alunos.

A prática pedagógica organizada no projeto final em torno dos movimentos contemporâneos da “Land Art” e da “Instalação” efetuou uma ligação dos processos de aprendizagem dos alunos com os domínios estético e sensorial, através da abertura do espírito no reconhecimento da harmonia, do ritmo e do equilíbrio nas manifestações da natureza e espaço circundante. Facultou também ao adolescente a visão diacrónica do desenho como o testemunho de uma “(in)disciplina” e prolongamento do espírito humano que projetou o desenho para fora dos seus limites tradicionais. Para além destes aspetos, o projeto possibilitou uma aprendizagem por etapas, cooperativa e por descoberta. Realizado na Escola Secundária da Portela, no concelho de Loures, com a orientação do Professor Doutor João Pedro Fróis e com a ajuda imprescindível da Professora cooperante Maria Teresa Ferreira, trata de uma turma do 10º Ano do Ensino Secundário na disciplina de Desenho A.

Os vários capítulos que compõem este relatório fundamentam o programa de trabalho levado a efeito, que se divide em duas partes. Na primeira parte, realizou-se uma apresentação do projeto, assim como as motivações que estiveram na sua base, além disso, incluem-se também referências teóricas e conceitos de autores que serviram para fundamentar o projeto.

A segunda parte apresenta o enquadramento curricular do programa da disciplina de Desenho A e da Unidade Didática escolhida; a caracterização do contexto e população escolar; a descrição do projeto pedagógico desenvolvido, mostrando metodologias e estratégias de ensino. Ainda na segunda parte deste relatório, é realizada uma avaliação global do projeto e uma reflexão final de toda a prática pedagógica e consequências na aprendizagem dos alunos e no apuramento da criatividade, do pensamento estético e da expressão.

I Parte – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Teoria e Fundamentação do Projeto

1.1. Sinestesia: Definição e Evolução do Conceito

“Think with the senses, feel with the mind (...) Synesthesia is what makes art possible” (Heyrman, H., 2007).

A ideia de “sinestesia” tem uma origem remota. Procedente da Antiguidade Clássica, traduzia um “sensus communis” e a crença numa unidade da experiência, ou numa multiplicidade de impressões ocorridas em simultâneo, embora o termo fosse desconhecido.

Hoje, a “sinestesia” é um fenómeno neurológico no qual diferentes modalidades sensoriais se misturam aquando de um estímulo: “‘synesthesia’ means to perceive (*esthesia*) together (*syn*)” (Campen, 2008, p. 1).

O “fenómeno sinestésico” é atualmente entendido como um modo particular de perceção (dos sinestetas) que quebra com o protótipo clássico da maneira de ver e pensar. Van Campen destaca V. S. Ramachandran e H. Emrich, neuropsicologistas, que entendem a sinestesia como uma ferramenta criativa da consciência humana:

(...) this automatic act of our perception bring us to something we all do, which is called ‘looking at things from a different angle’ or ‘taking a second look’, which is a basis of human imagination (...) They are in a class of extraordinary thinkers (cit. por Campen, 2008, p.87).

Numa perspetiva filosófica, o conceito foi evoluindo ao longo de vários séculos. Tomás de Aquino, influenciado pelas teorias de Aristóteles, reforça no século XIII a ideia de união dos sentidos. A sua teoria da perceção humana - “‘Three-Chamber Theory’” - (Campen, 2008, p.152), reservava à unificação das impressões sensoriais uma primeira câmara, de onde resultavam os produtos da imaginação e da fantasia.

No século XVIII, Baumgarten reconheceu, por fim, a perceção como uma faculdade subjetiva humana. Fundador da disciplina “Estética”, declarou que a cognição provinha, sobretudo, dos sentidos. Pela primeira vez, os sentidos, considerados órgãos ativos de perceção, distinguiam-se da razão porque possibilitavam um conhecimento baseado em princípios não lógicos.

O pensamento estético passou a permitir um tipo superior de raciocínio, cujo objetivo era a “plenitude” ou “a perfeição da cognição sensível” (cit. por Höge, H., 2000, p.33). Esta

experiência baseava-se num lado ascendente do raciocínio e nas capacidades lógicas descendentes capazes de processar informação. A perfeição do fenómeno cognitivo seria, então, esta “clareza extensiva” (sensível e centrífuga) e intensiva (lógica e redutora), ao mesmo tempo. Na mesma altura, Rosseau distinguia as ideias de “raison sensitive” e “raison intellectuelle” (Campen, 2008, p.153).

Nos finais do mesmo século, Kant (1998) estabelecia uma importante distinção entre “sensus communis” (igual para todos os seres humanos) e “sensus communis aestheticus” (diferente entre indivíduos), sendo que este último distinguia a habilidade individual para perceber qualidades estéticas ao nível multissensorial. Kant afirmava: “Fewer people, however, have the aesthetic sense to perceive color nuances in the sound of a cello” (cit. por Campen, 2008, p.154).

No século XX, Goethe, baseado na ideia de Kant, considerou já este “sensus communis aestheticus” como uma força criativa autónoma da imaginação humana. Esta autonomia do pensamento estético tornou possível a formulação de hipóteses em torno do problema da sinestesia.

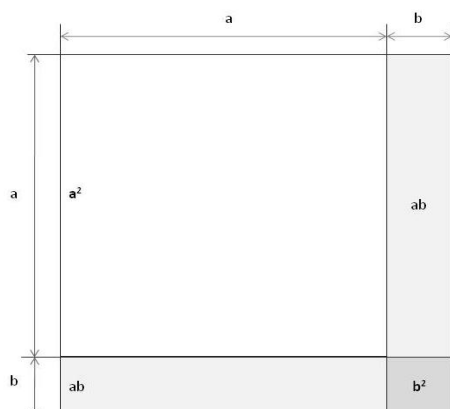
No século XX, as Leis da Gestalt tornaram mais vasta a teoria sobre a perceção humana, na qual a ideia de belo deixou de ser central e foi substituída pela necessidade intrínseca de perceção, isto porque as perceções nem sempre eram estéticas ou agradáveis (Arnheim, 1976).

Contudo, algumas questões continuavam por responder relativamente aos sinestetas. Estas pessoas apresentavam mais habilidades para perceber sinestésias no campo visual; mas de onde provinha esta faculdade?

Merleau-Ponty (2001) justificou mais tarde que estas diferenças individuais de perceção são baseadas no corpo humano (Campen, 2008). Hoje, comprova-se, ao nível neurobiológico, que esta capacidade permite utilizar mais faculdades mentais.

O método de raciocínio dos sinestetas compara-se à lógica do pensamento visual usada também por indivíduos comuns (fig.1), e que se relaciona simultaneamente com o pensamento figurativo e metafórico e possibilita abrir caminho ao pensamento criativo.

Pensamento Visual



Solução Algébrica

$$(a+b)(a+b) =$$

$$a \times a + a \times b +$$

$$b \times a + b \times b =$$

$$a^2 + 2ab + b^2$$

Figura 1 – Explicação visual e algébrica de uma equação matemática (Campen, 2008, p. 85).

Campen define *insight* criativo: “Insight is the result of this experience of shaping a form that I can see in my mind and mentally feel in my hands or skin” (Campen, 2008, p. 89).

O grande contributo da sinestesia para a estruturação do pensamento criativo é o papel determinante no uso de “metáforas sinestéticas”¹. As metáforas têm a função cognitiva de comunicar experiências que nos escapam a uma definição. Embora a sinestesia não seja uma metáfora², porque as percepções sinestéticas são reais (e não conceptuais), existem vulgarmente na nossa linguagem as figuras de estilo. Sejam ou não sinestetas, todos nós compreendemos o significado de um “som escuro”, afirma Campen (Campen, 2008, p.91). Frequentemente utilizadas na arte, as sinestésias tentam encontrar combinações que melhor expressem as experiências sensoriais.

Atualmente, grande parte dos neurocientistas, entre os quais Ramachandran (2011), assinalam a plasticidade do nosso cérebro como o mecanismo responsável por tornar possível a reorganização da informação, o que restitui a possibilidade de se desenvolverem faculdades sinestéticas individuais.

¹ Merleau-Ponty defendeu a sinestesia acontece a um nível pré-consciente e que posteriormente surgem as “metáforas sinestéticas” como abstrações de experiências sinestéticas. O corpo como motor dessas respostas que convergem num fluxo de impressões justificava a experiência individual mesmo antes do sujeito se tornar consciente dela.

² Richard Cytronick reforça esta distinção entre metáfora e sinestesia, ou seja, entre entendimento e percepção definindo sinestesia do seguinte modo: “(...) an involuntary joining in which the real information [received by] one sense is accompanied by a perception in another sense. In addition to being involuntary, this additional perception is regarded by synesthete as real, often outside the body, instead of imagined in the mind’s eye” (cit. por Steen, 2001, *Leonardo*, 34(3), p.203).

1.1.1. Teoria Gestalt e Fenómeno Sinestésico

A capacidade para selecionar fragmentos é uma particularidade da nossa percepção que possibilita o reconhecimento de padrões. Esta expectativa de encontrar uma ordem determinante no nosso campo de percepção é um mecanismo ancestral de sobrevivência:

When the human eye meets an arabesque, it turns into a restless searcher for order (...) Once your perception had ordered the surroundings, a different formation might suddenly have fallen into your eye (Campen, 2008, p.75).

A psicologia Gestalt funda, assim, sobre determinadas leis a natureza da nossa percepção e destaca a capacidade dos sentidos para detetar a “forma/contorno”, entre a mescla de impressões sensoriais (como se pode visualizar nos círculos subjacentes da fig.2):

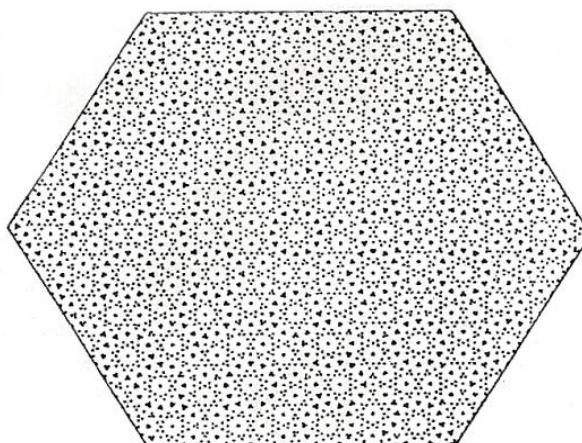


Figura 2- Puzzle visual utilizado em investigação contemporânea sobre percepção (Campen, 2008, p. 75).

A expressão -“The Whole Gestalt” - demonstra que existem princípios que nos permitem a leitura clara de um enquadramento.

A peculiaridade da nossa percepção, definida por conceitos como a proximidade, semelhança, fechamento (forma) e continuidade, entre outros, possibilita num campo visual a constante reestruturação de ideias e ilustra o modo como estamos aptos a perceber padrões, perante uma aparente ambiguidade no nosso campo de visão ou em situações de camuflagem (fig.3).

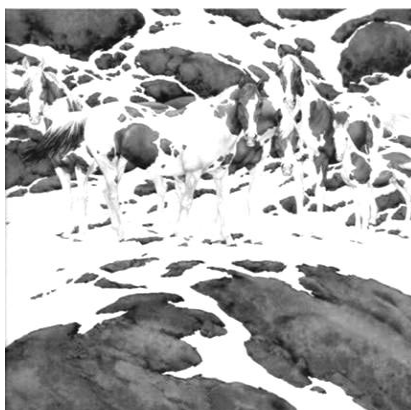


Figura 3 - Exemplo de camuflagem natural segundo leis da gestalt (Rock I.; Palmer S., 1990, p.85).

Algumas das questões atualmente colocadas prendem-se com o processo que nos permite alterar numa ordem compreensiva a multiplicidade dessas impressões e porque terão os sinestetas *insights* distintos na apreensão do real.

Rock e Palmer (1990) salientam um paradoxo da nossa percepção que se converteu num campo de estudo da Teoria Gestalt no que respeita ao funcionamento do nosso olhar: no campo visual, o “todo” é compreendido para além da soma das suas “partes”.

As Leis da Gestalt, fundamentadas por princípios que se opuseram ao Estruturalismo³, justificaram este virtuosismo na qualidade da nossa percepção e designam por “emergent properties” as qualidades que completavam a experiência individual: “The realization that the perception of separate objects was not achieved solely by the ‘picture’ focused on the retina was one of the Gestaltist’s most important contributions.” (Rock I. e Palmer S., 1990, p.85).

Tanto Max Wertheimer - ao anunciar no conceito de “movimento aparente” que a percepção do movimento era distinta da percepção estática de cada fotograma relativo à visualização sequencial de imagens a uma certa velocidade - como Edgar Rubin - com a distinção “figura-fundo”, enumerando leis que nos permitem reconhecer um agrupamento como forma - e Wolfgang Köhler - com a lei da “pregnância”, que justifica com base na doutrina do Isomorfismo⁴ a tendência da nossa percepção para se organizar segundo uma “boa forma” (simples, regular e simétrica); contribuíram para verificarmos a existência de estruturas que se assumem como referentes num campo de percepção. Por exemplo:

³ Os estruturalistas acreditavam que a complexidade da percepção humana podia ser entendida através da identificação das partes componentes da experiência humana individual. A psicologia Gestalt veio introduzir uma rutura contra a mentalidade do seu tempo, que assumia a percepção humana, como uma espécie de “mental chemistry”, podendo ser analisada componente por componente, do mesmo modo que as moléculas eram passíveis de serem separadas em átomos.

⁴ Wolfgang Köhler (cit. por Rock I. e Palmer S., 1990), um dos pioneiros psicólogos da gestalt, defendia que o cérebro era um dos muitos exemplos de sistemas físicos que se redirecionam para um estado de equilíbrio, aos quais chamou “physical Gestaltenrium”.

(...) when a neighboring train slowly pulls out of the station, producing the impression that one's own train has begun to move in the opposite direction, although it is actually stationary (Rock I. e Palmer S., 1990, p.85).

Em 1954, Arnheim tenta esclarecer este aparente paradoxo no funcionamento da nossa percepção, que nos impossibilita de perceber o todo através da soma das suas partes e completa a seguinte distinção entre os conceitos de “secção” e “parte”⁵:

Com el objecto de ser embarcada una estatua puede dividir-se arbitrariamente en cualquier número de secciones, pero sus partes no son arbitrarias. No pueden imponérsele a la estatua desde fuera, sino que se determinan por su estructura íntima (Arnheim, R., 1976, p.53).

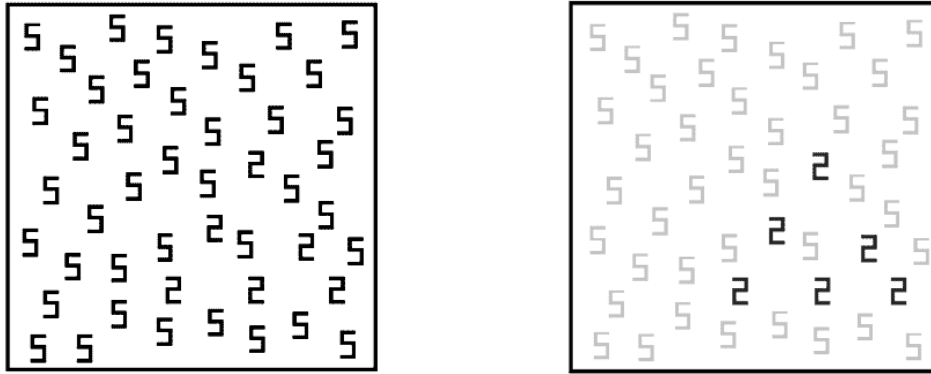
A afirmação “o todo é mais do que a soma das partes” refere-se a esta relação que revela o processo criativo, através do qual cada indivíduo encontra *insights* na leitura de uma imagem e é uma condição ativa do nosso olhar. Ensaiar soluções e “ver de um modo diferente” é permitir a reorganização sistemática das partes componentes da nossa percepção na segregação semântica de padrões e torna-se um dos objetivos fundamentais da educação.

Campen propõe o fenómeno sinestésico como propulsor destes insights: “(...) a gestalt switch, a reordering of existing elements that suddenly produce a new meaning” (Campen, 2008, p.86). A questão que coloca é a seguinte: Qual a possibilidade do indivíduo-comum desenvolver *insights* criativos com base no fenómeno sinestésico?

Na nossa cultura, a separação estereotipada dos cinco sentidos comumente conhecidos concede, a cada um deles, a qualidade restrita de ser uma parte. É-nos inabitual, por exemplo, comparar uma música em termos de textura; contudo, é difícil um ouvido mais perito permanecer sem um calafrio perante um “Requiem” de Mozart. A experiência multissensorial é um acontecimento natural para aqueles que dela possam tomar consciência, afirma Campen (2008).

Inúmeros tipos de sinestésias, entre sons e cores, fonemas e cores, cheiros e cores, sons e cheiros, sons e tato, disseminam uma diferente versão da realidade entre os sinestetas. O mais comum dos casos de sinestesia, entre grafemas e cores, pode auxiliar a segregação de *gestalts*:

⁵ “Parte” é, segundo Arnheim (1976), tudo aquilo que vive de uma coerência perante um determinado sentido; “secção” num sentido puramente quantitativo é apenas a parte de um todo, no caso de este ser homogéneo.



Figuras 4 e 5 - Um conjunto de números “2” misturados entre números “5”. Para indivíduos não-sinestetas é maior a dificuldade de detetar a forma determinada pelos números “2”. O efeito foi confirmado por Jamie Ward e pelos seus colegas (Cit. por Ramachandran, 2011, p.92).

1.1.2. Sinestesia: Uma Consciência Cultural

A nossa atenção organiza, segundo uma seleção, a nossa vida mental, impossibilitando o caos de retermos toda a informação que captamos. Estas imagens podem ser revividas em graus de intensidade muito variados, formando uma memória seletiva. Este mecanismo permite-nos enfatizar ou obscurecer certas características, conforme o grau de importância que ocuparam e reviver o conhecimento prévio que permite o processo de aprendizagem.

As associações da nossa memória dão-se geralmente ao nível inconsciente e a imaginação é a faculdade que permite a ligação entre estas imagens “que mais tarde serão usadas nas construções da sua fantasia” (Vygotsky, 2009, p.30). Este relatório é portanto crucial ao pensamento metafórico e fundamental ao ato criativo.

Hugo Heyrman⁶ apresenta o fenómeno sinestésico como o mecanismo responsável pela transformação da experiência em memória: “A strong imagination and memory always employs synesthetic imagery and metaphoric reading of life”. Os sentidos têm um papel indispensável no desenvolvimento da aprendizagem e da criatividade, acrescenta Heyrman.

De que modo fatores sociais intervêm neste processo? Será a sinestesia geneticamente determinada ou poderá ser desenvolvida? Que peso pode ter o enquadramento cultural no funcionamento dos nossos sentidos? Estas são algumas das questões colocadas por Campen (2008).

⁶ Heyrman, H. *Art and Synesthesia*. <http://www.doctorhugo.org/synaesthesia/art2/index.html>, Acedido a 25 Março, 2009.

Vários antropólogos e cientistas justificam o modo como a percepção humana aparece dividida pela linguagem e pela cultura. Com base na teoria de Merleau-Ponty, Soesman (cit. por Campen, 2008) assume a existência de uma experiência pré-consciente, onde os nossos sentidos interagem de modo multissensorial.

Constance Classen (1993) afirma que a restrita divisão da experiência, de acordo com os cinco órgãos que possuímos, é uma construção da nossa sociedade. Classen relata exemplos de diferentes experiências sensoriais, com base em pesquisas realizadas com culturas não-ocidentais. Após um estudo comparativo entre a nossa cultura e a cultura Desana, dos índios colombianos da América do Sul, concluiu que esses povos vivem num universo acentuadamente sinestésico:

Their aesthetic appreciation of good craftsmanship – say, of a braided basket – depends on the impression of its color energy, of an interplay of a sensory amalgam of qualities: weaving, texture, smell, taste, and so forth. Certain whistles, which the Western ear perceives as sound to the Desana comprise a mixture of a powerful yellow color, a very hot temperature, and a male odor, according to reports by tribe members (Campen, 2008, p. 101)

De um ponto de vista histórico, biológico e antropológico, este e outros estudos mostram que a fragmentação da nossa experiência é culturalmente definida. Em questão está aqui a vulgaridade de certas associações sensoriais não serem entendidas como sinestesias; no entanto, a associação está lá e foi socialmente construída, tornou-se um artifício.

A teoria de Merleau-Ponty tem influenciado inúmeros investigadores contemporâneos na área da sinestesia, como Marks, Cytrowic, Ramachandran, Emrich e Campen. As recentes pesquisas realizadas com recém-nascidos mostram que inicialmente o mundo é percebido de modo sinestésico e que este estágio pode ter repercussões na fase adulta, como no caso das correspondências entre os cheiros e o paladar. O modo como os recém-nascidos apreendem a realidade - “baby’s sensory soup”⁷ - está relacionado com o fenômeno sinestésico: “Babies do not differentiate between light, sound, taste, smell (...)” (Campen, 2008, p.29).

Atualmente, sabe-se (diferentemente do que durante muito tempo os neurologistas acreditavam) que os nossos sentidos não estão separados à nascença e que estas conexões neuronais iniciais nunca são completamente eliminadas na fase adulta:

⁷ Campen utiliza o termo “baby’s sensory soup” para caracterizar a diferença no funcionamento do fenômeno sinestésico entre os recém-nascidos e os indivíduos sinestetas na fase adulta. Enquanto o sinesteta adulto percebe através dos diferentes canais sensoriais, o recém-nascido percebe o mundo através de uma mistura entre todos os sentidos.

Evidence for those continued intersensory connections appear also in our language, for instance, when we refer to and understand the meaning of ‘dark’ sound or ‘sharp’ smell (Campen, 2008, p. 32).

O fato de as nossas sinestésias tenderem a desaparecer com a idade, segundo Maurer (cit. por Campen, 2008), deve-se às múltiplas conexões neuronais no cérebro da criança que são eliminadas com a especialização dos nossos sentidos. A nossa aprendizagem obriga-nos a relacionar elementos sensoriais associando-os a competências cognitivas e de raciocínio lógico. O “contexto” em que a criança se desenvolve é por isso responsável pela separação dessas conexões.

A separação das nossas experiências sensoriais deve-se justamente ao uso da linguagem corrente que reflete a teoria dos cinco sentidos e fragmenta a experiência originalmente indivisível das múltiplas percepções sensoriais.

A possibilidade de acedermos a um estado onde a experiência pré-consciente unifica os nossos sentidos é estarmos conscientes dele, defende Campen. Só ao longo da vida a nossa consciência torna as percepções mais profundas e intensas: “Most people are only familiar with a small number of provinces of the empire of the senses” (Campen, 2008, p. 7).

Embora geralmente as pessoas não estejam conscientes de todas as suas percepções, Csikszentmihalyi (2002) aponta para a necessidade de reeducar a nossa consciência, que vive oprimida por hábitos e instruções biológicas ou sociais.

Embora os sinestetas apresentem uma arquitetura cerebral específica que os distingue dos restantes indivíduos, para a maioria das pessoas, o potencial sinestésico permanece escondido: “most people who do not have synesthetic perceptions” (Campen, 2008, p.7). Esta habilidade de perceber sinestésias no meio ambiente é uma espécie de “sentido escondido” e pode levar uma vida inteira a tornar-se consciente:

It may sound strange to hear that you can become aware of a neurological phenomenon that seems fixed and hard-wire. On the contrary, the brain is flexible and will developed multisensory connections that are meaningful. (Leone e Hamilton, cit. por Campen, 2008, p.8)

Atualmente, as neurociências reconhecem a capacidade de autorreestruturação do cérebro. Doidge demonstrou, através de estudos de caso, evidências da neuroplasticidade do nosso cérebro: “When human begins learn a new skill, plastic change occurs.” (Doidge, 2007, p.198).

1.2. Metacognição

O conceito “metacognição” determina um aspeto fundamental no desenvolvimento da aprendizagem e aquisição de competências.

Perrenoud (1991) define competência como o domínio de uma “habilidade” específica que se refere a uma capacidade de construir estratégias e tomar decisões, partindo dos problemas, usando os problemas e achando soluções através da transformação de obstáculos. Associado às ideias de “self-monitoring” e “self-regulation”, este processo é específico da aprendizagem metacognitiva.

Segundo Flavell, metacognição refere-se: “to one’s knowledge concerning one’s own cognitive processes and products or anything related to them” (1976, cit. por Tishman S., 1991, p.10).

Tishman (1991) explica que na base deste conceito estão os processos de aprendizagem através de uma reflexão orientada pelo próprio sujeito e que esta é a chave do funcionamento da inteligência humana.

Atualmente coordenadora do “Project Zero”, que pretende desenvolver competências reflexivas e aprofundar o entendimento dos sujeitos sobre as matérias dentro das disciplinas, Tishman tem como objetivo impulsionar a aprendizagem, o pensamento e a criatividade no ensino artístico. Este projeto conta com a codireção de David Perkins e Howard Gardner. Outro programa desenvolvido pelo “Project Zero” é o “Artful Thinking”⁸, aplicado em escolas públicas, e onde se pretende integrar a arte no contexto da instrução em sala de aula, recorrendo também à música nos currículos para promover o pensamento e a aprendizagem.

Este programa é orientado mais no sentido da apreciação estética do que na conceção artística e baseia-se em seis dispositivos do pensamento humano que enfatizam comportamentos cognitivos: o raciocínio, investigação e questionamento, a observação e descrição, a exploração de diferentes pontos de vista, procurar a complexidade e estabelecer comparações e conexões.

A provocação dos alunos através de questões, observações, pontos de vista e raciocínio sobre evidências, são algumas das estratégias para um processo metacognitivo de atuação na aprendizagem.

⁸ Tishman, S. [et al.] (2010). *History of Project Zero*. <http://www.pz.harvard.edu/>. Acedido a Janeiro 2011.

“Metacognição”, explica Tishman, significa “cognição sobre a cognição”, “pensar sobre o pensar”, “conhecer sobre o conhecer”. Relacionados estão os processos de gestão executiva e conhecimento estratégico. Gestão executiva diz respeito ao planeamento, avaliação e revisão dos produtos do próprio pensamento; conhecimento estratégico envolve saber “o que” (conhecimento factual ou declarativo), “quando e porquê” (conhecimento condicional ou contextual) e “como” (conhecimento processual ou metodológico). A reflexão sobre o próprio pensamento tem sido determinante como fonte de conhecimento:

Both Plato and Aristotle distinguished a separate part of the soul (mind) whose function was to be aware of, oversee, and regulate thinking. Locke gave the capacity to think about thinking a central role in his philosophy of mind, calling it ‘reflexion’, and explaining that the mind ‘turns its view inward upon itself and observes its own actions about ideas it has [and] takes from thence other ideas (Tishman S., 1991, p.11).

Binet (cit. por Tishman, 1991) defendeu a faculdade “autocrítica” como a capacidade central da inteligência humana que nos permite refletir e regular a aprendizagem.

Burton salienta justamente a metacognição como um comportamento individual que determina, posteriormente, fenómenos culturais: “it is only through the personal expressive endeavors of individuals going beyond cultural norms that we have a culture at all” (Burton, 2001, p.41)

1.2.1. A Arbitrariedade dos Materiais como Metacognição

“Somente através da expressão de arte a forma adquire significado e o material se converte em material artístico” (Lowenfeld, 1970, p. 363).

Burton realça na pedagogia de Lowenfeld a ideia de “arbitrariedade dos materiais”, como regra do processo criativo:

Once an artist makes a physical gesture towards a material by looking at it, or acting upon it with the hands, a chisel, or paint brush, the material responds to this action: it moves – fast or slowly; it resists or responds; it assumes weight (...) Such responses are often fleeting and consist of an interplay between a sensory overture from an individual and a sensory response from the material. While finely honed in the mature artists, such experiences have their

genesis in infancy and are seen most frequently in play and exploratory activities (...) (Burton, 2001, p.37).

Expressar significado através de uma certa “arbitrariedade” no relacionamento com os materiais diz respeito ao processo de “aprender aprendendo”, e é um modo particular de inteligência ligada aos primeiros anos do desenvolvimento infantil. A capacidade criadora assenta, sobretudo, num processo de “diálogo” e metacognição, que não se resume a materializar uma ideia pré-existente:

This notion of construing artistic creation as dialogue with inanimate materials sounds strange, even mystical. (...) It is not unusual, for example, for art students, fresh from their undergraduate or even graduate education, to think of their materials as entities upon which they impose ideas, or with which they shape ideas (Burton, 2001, p. 37).

A verdade é que a grande maioria dos alunos concebe os materiais como entidades sobre as quais imprime ideias e a aprendizagem metacognitiva é pouco valorizada no ensino das artes. Para além disso, é frequentemente anulada a relação sensorial do indivíduo com o meio: “The thought that their work is the product of a lengthy give-and-take dialogue in which a material assumes its own shaping power, has its own voice, appears farfetched” (Burton, 2001, p. 37).

O escasso investimento emocional do aluno no processo de expressão tem feito regredir a consolidação de uma aprendizagem criativa. A recetividade (abertura)⁹ do indivíduo ao inesperado e às possibilidades do acaso implica tolerância ao erro. A afirmação da personalidade da criança ou adolescente reivindica uma aprendizagem por descoberta e a valorização dos processos metacognitivos no ensino.

A ideia de “diálogo”, no qual o material assume também o seu poder de transformar e influenciar a ação criativa, é uma ideia quase absurda para a grande maioria dos adolescentes e o currículo é o grande responsável por este tipo de preconceito.

O processo metacognitivo implícito nesta relação com os materiais relaciona-se com a capacidade de improvisação, muitas vezes utilizada no circuito das artes dramáticas e do trabalho do ator. No exercício de improviso, é necessário pôr-se em ação a capacidade de comunicar com um repertório de aprendizagens anteriores e, em simultâneo, ser-se capaz de

⁹ Heidegger sublinhou a ideia de “clareira” (Heidegger, 1992, p.43) como um lugar em aberto (no sujeito) na “origem da obra de arte”. Noutra perspetiva Burton (2001) realça a ideia de “diálogo” sobre a pedagogia de Lowenfeld.

utilizar novos recursos ao seu dispor. Experimentando o ambiente, envolvendo-se totalmente, o ator é ao nível intelectual, físico e intuitivo transportado para uma nova dimensão durante o processo criativo:

(...) todos nós tivemos momentos em que a resposta certa ‘simplesmente surgiu do nada’ ou ‘fizemos a coisa certa sem pensar’. (...) a pessoa ‘normal’ transcende os limites daquilo que é familiar (...) Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha para além de um plano intelectual constricto, ela está realmente aberta para aprender. O intuitivo só pode responder no imediato – no aqui e agora (Spolin, 2010, p. 3).

É no envolvimento com o mundo que se transforma a cada momento que atuamos e inter-relacionamos, explica Viola Spolin, autora norte-americana do teatro improvisacional.

Burton relembra também que, frequentemente, na ânsia de ensinar às crianças e adolescentes as normas da sociedade, nos esquecemos dos comportamentos que à margem das convenções sociais criam a própria cultura:

We sometimes forget that we are not born knowing how to get ideas into materials, or how materials can be manipulated to shape ideas and create meaning; these are constructs of the human senses and mind (...) We sometimes forget, in our anxiety to initiate children and adolescents into the norms and conventions of the culture, that it is only through the personal expressive endeavors of individuals going beyond cultural norms that we have a culture at all (...) is through acting on materials to transform them that ideas become form, that imagination is engaged to this end, and that form assumes particular aesthetic presence (...) To my mind, we forget too much (Burton, 2001, p. 41).

1.2.2. Estágios Intervenientes: Improviso e Surgimento Espontâneo

Os estágios intervenientes nesta relação do sujeito com os meios são de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo do adolescente.

O primeiro estágio é sensorial. O termo “abertura” pretende salientar, durante o processo criativo, a receptividade que o adolescente assume perante a experiência com o meio, que proporciona o surgimento de novas ideias. O conjunto de intenções ou a capacidade para se exprimir nascem de modo intuitivo, vinculadas a sentimentos: “ (...) this moment of ‘calling into existence’ also carries with it a power-ful feeling response.” (Burton, 2001, p. 37). A competência ou habilidade para assumir respostas estéticas tem origem neste momento

“lógico-sensorial”, onde “os sentimentos se tornam forma” (Langer S., 1953, cit. por Burton, 2001, p. 37). Estas respostas dinâmico-sensoriais influenciam o desenvolvimento desde os primeiros anos da infância e estão intimamente ligadas às emoções.

A tendência para estabelecer um certo tipo de associações quando começamos a exprimir uma ideia acaba por persistir durante a vida adulta, num modo de fazer próprio que ajuda a definir tanto a personalidade como o estilo pessoal. Exemplo disso é o “empasto denso de Rembrandt” ou o “efeito sonoro das cores de Kandinsky” (Burton., 2001, p. 37). A possibilidade de revisitar ecos de respostas aprendidas na infância determina em grande escala a riqueza da obra de arte.

O segundo estágio desta relação dinâmico-sensorial com os materiais surge quando a ideia é chamada a ganhar forma. Aqui uma nova fase da experiência criativa é levada a cabo e o sujeito põe em ação todo um repertório de referências culturais adquiridas anteriormente:

For instance, many distinctive questions can be asked of lines: that they move in certain directions, take on specific lengths or widths, and assume particular relationships (...) the same lines can also be requested to carry expressive meanings: show fear, strangeness, longing, floating and so forth (...) Furthermore, as the maker asks the line to act in certain ways or combination of ways, rather than in others, the line itself will offer new and unsuspecting possibilities to the attention and reflection of the maker that, if accepted, can open new nuances to the journey of forming the idea (Burton J., 2001, p. 38).

Vygotsky salienta um processo indispensável ao fenómeno criativo - a capacidade de expressão através do “surgimento espontâneo”: “ (...) que aparece repentinamente, sem motivos aparentes que o impulsionem (...) ” (Vygotsky, L., 2009, p.34). Relacionando-se com a ideia de “improviso”, o “surgimento espontâneo” é um estado mental afetivo e intuitivo que permite o funcionamento do hemisfério direito do cérebro. Vygotsky ressalva que a complexidade do ato criador integra dois aspetos cruciais: “dissociação” e “associação”. “Dissociação” é o mecanismo que segrega e compara as impressões internas do indivíduo. Através da comparação, alguns destes fenómenos observados devem ser definitivamente desarticulados da sua ligação natural. Esta capacidade “ (...) constitui um processo de extraordinária importância em todo o desenvolvimento mental do homem que serve de base ao pensamento abstrato e à compreensão figurada” (Vygotsky, L., 2009, p.31).

Esta escolha seletiva (dissociação) dá origem a grandes transformações baseadas no dinamismo de “excitações nervosas internas” e ajuda na construção de novas *gestalts*. A

subestimação de certos elementos, ou a sobrestimação de outros, permitem-nos o exagero da impressão real. Spolin diz em relação à espontaneidade que esta “cria uma explosão que por momentos liberta de quadros de referência estáticos” (Spolin, 2010, p.4).

Este “exagero” é a matriz da imaginação e “tem uma raiz interna muito profunda” (Vygotsky, 2009, p. 32). O nosso sentimento interior tem aqui um papel determinante sobre as impressões externas. No ato criativo, quer nas artes plásticas como no teatro, este banco de dados é a matéria-prima em situações de “improviso”, transformá-la em possibilidade de expressão é uma competência criativa baseada no “senso-comum” (Alves, R., 2003).

O segundo aspeto do ato criador defendido por Vygotsky é a “associação”. Esta é a faculdade de agrupar os elementos que dissociámos e transformámos, criando uma nova *gestalt* e dando origem ao processo de “cristalização”. Nesta passagem do imaginado ao real é crucial “o surgimento espontâneo” e citando Ribot:

Toda a invenção tem assim uma origem motora; a essência fundamental da invenção criadora revela-se sempre e em todos os casos de ordem motora (cit. por Vygotsky, 2009, p.34).

Do mesmo modo, Heyrman¹⁰ afirma que a construção de *gestalts* provém da experiência sensorial do indivíduo e que é através do corpo que este se relaciona com o mundo: “ (...) skin records the passage of reality (...) haptic look is a form of tactile vision”.

Vygotsky declara que o ato criativo é tão espontâneo como a “necessidade que o homem experimenta de se adaptar ao meio ambiente que o rodeia” (Vygotsky, 2009, p.33).

Por diversas razões, as diferentes vertentes da arte, a dança, o teatro, a música, entre outras, encontram-se isoladas na nossa Cultura. A separação tem sido geradora de grande parte da anulação da nossa experiência (fragmentamos os saberes em disciplinas, os sentidos na linguagem e por aí em diante)¹¹. É inadiável evocar no ensino das Artes Plásticas recursos educativos de outros campos artísticos, por exemplo, o trabalho performativo do Teatro ou da Dança que tem explorado diversas formas de expressão como o “improviso”:

(...) se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar (...) o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual

¹⁰ HEYRMAN, H. (2007). *ArtandSynesthesia*. <http://www.doctorhugo.org/synaesthesia/art2/index.html>. Acedido a 25 Março, 2010.

¹¹ Dewey referia já acerca do currículo “ a criança é uma coisa integral, uma totalidade (...) [Mas] vai à escola e diversas matérias de estudo dividem e fccionam o mundo para ela.” (Machado, F. [et al.], 1991, p. 128).

para experienciar (...) é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada (Spolin, 2010, p.3).

Os exercícios de improviso evocam a emoção como matéria de trabalho. Robinson explica, por sua vez, que qualquer atividade envolve processos físicos intensos e que nós próprios somos o meio do nosso trabalho criativo: “Creative work also reaches deep into our intuitive and unconscious minds (...)” (Robinson, 2009, p. 79). E acrescenta que o processo criativo envolve muitos modos de pensamento simultâneos relacionados não só com o uso exclusivo do nosso cérebro, mas também com processos físicos que dependem de sentimentos e intuições: “making things of every sort are also intensely physical processes that depend on feelings, intuition, and skilled coordination of hands and eyes, body and mind” (Robinson, 2009, p. 79).

O corpo como modo ancestral de expressão, afirma Henriques (2002), proporcionou todas as outras formas de comunicação e linguagem. O gesto contém em si algo primordial. A “emoção”, que durante um longo tempo foi equivocadamente entendida como primitiva e irracional, assume hoje em dia um lugar colaborativo no processo de aprendizagem e conhecimento.

A inteligência humana é também determinada pelas decisões e escolhas subjetivas que não acontecem num contexto puramente racional. As “emoções” são claramente o motor crucial das respostas que tomamos e são essenciais para o desenvolvimento psicológico e motor do ser humano. Punset escreve:

Construímos um mundo que favorece a ausência de emoções na tomada de decisões. Desdenhamos as emoções porque as consideramos um estorvo (...) A realidade, porém, é muito diferente (...) Não podemos eliminar as emoções do nosso corpo: elas fazem parte da nossa própria biologia (Punset, 2008, p.172).

1.3. A “Experiência de Fluir”

“Creativity is the strongest example of the dynamic nature of intelligence, and it can call on all areas of our minds and being” (Robinson, 2009, p.70).

Csikszentmihalyi serve-se do conceito “fluir” para caracterizar o tipo de experiência que descreve o ato criativo. Baseado na espontaneidade e no automatismo, o ato criativo é caracterizado pela otimização de uma motivação intrínseca (oposto à situação de “entropia psíquica”). Trabalhar no máximo das nossas capacidades é uma condição necessária à experiência criativa que ocasiona a absorção total da nossa atenção. Ao fazermos uso das nossas melhores capacidades para enfrentar desafios “a atenção é totalmente absorvida pela atividade” (Csikszentmihalyi, M., 2002, p. 67) e a consciência revela um extremo poder de organização.

O conceito “fluxo” é utilizado para justificar a incapacidade de processar demasiada informação em simultâneo. Nesta lógica, dispersamos a maioria das preocupações e alguma informação básica vinda do corpo (como por exemplo, a vontade de comer ou de dormir).

Esta sensação é gerada pela hipótese de resposta imediata (e de objetivos claro); por uma concentração extrema que resulta num sentido de controlo e de relaxamento simultâneos¹²; pela espontaneidade e automatismo que proporcionam o desaparecimento do ego e da autoconsciência. Este relaxamento e ausência do ego proporcionam ainda a distorção da passagem do tempo.

A ausência de autoconsciência não significa, no entanto, um papel inativo do eu. Csikszentmihalyi explica que a perda de autoconsciência é necessária para um ressurgimento fortalecido do eu. Este fenómeno acontece, porque, no máximo das capacidades, tentamos melhorar a perícia: “A perda de autoconsciência pode levar à transcendência, ao sentimento de que as fronteiras do nosso ser foram alargadas” (Csikszentmihalyi, 2002, p. 98).

Deste modo, a experiência criativa é uma experiência “autotélica” - diz Csikszentmihalyi - “auto” significa eu e “telos” significa objetivo: “ (...) a pessoa concentra-se na atividade pelo que ela vale”, sem expectativas de um ganho futuro, cuja compensação está na sua realização (Csikszentmihalyi, 2002, p. 102).

¹² Aquilo a que Csikszentmihalyi designa por “negentropia psíquica” que se opõe à ideia de “entropia psíquica”.

Toda a História do Homem - afirma Csikszentmihalyi – resume-se não à rotina da nossa vida, mas aos acontecimentos de êxtase, a momentos criativos em que nos sentimos quase fora da existência e a entrar numa outra realidade.

Sustentada como componente essencial do processo criativo, este tipo de experiência é um modo de nos conectarmos com o nosso sentido de identidade que nos chega através de um relaxamento, de não ter medo de errar e de potenciar qualquer tipo de investimento.

1.3.1. Arbitrariedade dos Materiais: Metacognição na Experiência de Fluir

Csikszentmihalyi reforça o papel ativo do sujeito na direção da sua atenção. Como energia psíquica, a “atenção” decide a informação que entra na nossa consciência. Embora existam hábitos de atenção baseados em instruções biológicas ou sociais, o sujeito pode redirecioná-la de modo objetivo:

A atenção seleciona as informações relevantes de entre milhões de informações disponíveis (...) Algumas pessoas aprendem a usar este recurso inestimável de forma eficaz, enquanto outras o desperdiçam (Csikszentmihalyi, 2002, p.56).

A “experiência de fluir” é um momento onde se torna possível monitorizar ilimitadamente o nosso tipo particular de inteligência (Gardner, 2006).

O facto de encontrar o *medium* com o qual o adolescente se identifique, assim como incluir um contexto onde possa exercitar a sua atenção, espontaneidade e automatismo (resposta imediata) é crucial à “experiência de fluir” e ao processo criativo. A relevância de cada um poder exercitar a sua imaginação, defende Robinson, prepara-nos de certo modo para estarmos errados, pois sem esta faculdade dificilmente podemos produzir algo original. A familiaridade com o meio ajuda-nos a improvisar e a entrar em diálogo com uma espécie de energia primária: “ If you’re not prepared to be wrong, you’ll never produce anything original.”: “with an almost primal energy” (Robinson, 2009, p. 74).

O ensino das artes deve, por conseguinte, potenciar meios metacognitivos e de aprendizagem por descoberta, monitorizando processos dinâmico-sensoriais, espontâneos e automáticos no fenómeno criativo. O professor deve contribuir para a instigação da “experiência de fluir” no ambiente de sala de aula, através de objetivos claros na determinação de enunciados, com possibilidade de resposta criativa imediata; dando maior

importância ao processo criativo que leva à concretização dos trabalhos do que à avaliação dos resultados.

O professor deve valorizar o contexto e ambiente da sala de aula: “(...) a intervenção na criatividade têm obrigatoriamente de incluir o contexto onde ela ocorre.” (Bahia, 2007, p.16).

A espontaneidade, automatismo e relacionamento com os meios - instrumentos e materiais - são processos metacognitivos de aprendizagem que proporcionam “experiências autotélicas”.

Em algumas atividades criativas, como no caso da pintura, o indivíduo vai criando as suas próprias regras. Estes processos com alto teor de improvisação - explica Csikszentmihalyi (2002) - determinam no imediato os seus próprios objetivos. Assim, importa desenvolver no indivíduo um forte sentido pessoal do que se pretende fazer.

1.4. Inteligência Háptica

O conceito “Háptico” está ligado a uma aprendizagem específica dos primeiros anos da infância e vincula, por isso, um modo particular de inteligência relacionada sobretudo com as “sensações corporais” (Lowenfeld, 1970, p. 279).

“Haptos”, derivado do latim, traduz-se como “agarrar ou apoderar-se de”. Esta experiência define um estado afetivo onde os vários sentidos coabitam e enriquecem a percepção do real. Distinta da inteligência visual - a mais comum, revela uma maior predisposição para o pensamento simbólico e metafórico.

Lowenfeld constatou estes dois tipos distintos de inteligência (“háptica” e “visual”) por volta de 1939, após ter realizado um conjunto de experiências com indivíduos parcialmente cegos e verificado que a imaginação pouco tem a ver com a capacidade visual de percepção. Embora a capacidade criadora envolva referências objetivas, esta não se limita ao sentido da nossa visão:

Además, se há mostrado que la incapacidad perceptiva para apreciar objetos ‘visuales’ no es siempre inibitória de actividades creativas. Por el contrario, el hecho de no prestar atención a las impresiones visuales puede convertirse en la base de una creatividad específica del tipo háptico.” (Lowenfeld, cit. por Vidael, R. M., 2003, p.126)

A ausência do sentido da visão é uma particularidade que Lowenfeld defende enriquecer a capacidade criadora do indivíduo. A sobrevalorização da visão em detrimento dos outros sentidos, sobretudo no ensino das artes, tem gerado alguma dificuldade em valorizar outros tipos de inteligência.

Em virtude desta situação, competências hápticas de certos alunos têm sido frequentemente desvalorizadas nos currículos de ensino. Esta discrepância é promovida culturalmente por uma lacuna social que enaltece o nosso sentido da visão e do imediato (Perniola, 1993; Bertman, 1998; Lyotard, 1997). Este hiato põe de lado grande parte das experiências ao nível dos outros sentidos e afeta a aprendizagem geral dos indivíduos e a criatividade em particular.

O insucesso da inteligência háptica no ensino das artes poderá dever-se a este modelo educativo que sobrevaloriza a inteligência visual e a representação do exterior, desvalorizando com frequência a expressão do interior.

A uberdade sensorial do indivíduo “háptico” concentra-se em exclusivo na apresentação significativa dos fenómenos. Herbert Read distingue, ainda, estes dois tipos de representação da realidade:

O tipo visual relaciona-se com o tipo empático ou integrado. Ele “parte do seu ambiente” e edifica a partir das suas experiências visuais uma representação sintética das suas perceções causais. O tipo háptico, por outro lado, está principalmente interessado em projetar o seu mundo interior no quadro e, no caso de um cego, será exclusivamente um mundo interior de sensações tácteis e viscerais. O tipo háptico tenta, por isso, criar uma síntese entre as perceções tácteis da realidade exterior e as suas próprias experiências subjetivas (Read, H., 2007, p.114).

1.4.1. Inteligência Háptica, Sinestesia e Experiência de Fluir

A inteligência “háptica” está diretamente relacionada com um modo tátil de apreensão do mundo e dispensa, por isso, o sentido da visão.

A um nível neurobiológico, a faculdade “háptica” perpetua o fenómeno evolutivo humano, na medida em que esta evolução resultou da intensa conexão do homem com o mundo.

Heyrman explica que o sujeito háptico está simultaneamente tão próximo da sua infância como da pré-história; o sentido tátil determinou a sua evolução cultural através das suas sucessivas invenções e adaptações ao meio: “ (...) skin is a Language; skin records the passage of reality” (Heyrman, 2007).

“Ver” e “ouvir”, por exemplo, são sentidos que nos permitem ainda hoje tatear à distância.

Os sentidos humanos estiveram, desde sempre, relacionados com esta conexão física do homem com o mundo e os vários estágios de transformações evolutivas foram motivados pelo trabalho dos nossos sentidos, que tornaram possível “criar cultura através de inovações” (Heyrman, H. 2007).

A hipótese que colocamos refere-se à possibilidade de este modelo “háptico” relacionar-se com um modo sinestésico de perceção: Serão as sinestias um recurso criativo (cognitivo) na experiência do indivíduo háptico?

Heyrman confirma que o nosso raciocínio metafórico está diretamente ligado a estes dois tipos de inteligência: “metaphors are grounded in our bodily experiences in the world”.

O sujeito háptico, motivado pelas suas “sensações corporais”, conecta-se com os fenómenos de modo multissensorial, subvalorizando o sentido da visão e expandindo o pensamento metafórico.

Outro aspeto da experiência “háptica”, ao nível neurológico, é a particularidade destes indivíduos atingirem regularmente um padrão de ondas cerebrais ideal para a apreensão de nova informação. Em 1963, William G. Walter concluiu - num estudo que fez com indivíduos “visualizadores” e os “não visualizadores” - que estes últimos permaneciam em constantes estados “alfa”:

(...) próprios das ondas cerebrais ou pulsações elétricas registadas no cérebro em repouso – verificou que, num grupo de indivíduos, o ritmo alfa persistia, ainda que a mente estivesse ativa e alerta. (Walter, cit. por Lowenfeld, 1970, p.280)

Os estados “alfa”, entre os milhões de impulsos eletroquímicos dos nossos neurónios, são definidos por um padrão de ondas cerebrais cuja frequência (compreendida entre sete a treze pulsações por segundo) lhes proporciona não só maior capacidade de reter informação, mas também uma sensação de relaxamento. Curiosamente, estes indivíduos “não visualizadores” tendem mais para as perceções cinestéticas e tácteis do que para as imagens visuais, como concluiu Walter.

Poder-se-á colocar outra questão: terão os indivíduos hápticos uma natural predisposição para entrar na “experiência de fluir”?

Csikszentmihalyi explicou que a consciência, ou seja, “a realidade experimentada subjetivamente” (Csikszentmihalyi, 2002, p. 50) no ato criativo evidencia as suas maiores potencialidades. Na experiência de “fluir”, a perda das noções de “tempo” e “autoconsciência” deve-se ao foco estritamente direcionado da nossa atenção. Esta espécie de “ascendência” poderá ser o resultado de uma experiência “háptica”, à qual estão ligados estados cerebrais “alfa” propícios à retenção de informação e a uma sensação de relaxamento simultâneo.

A experiência “háptica”, de acordo com esta perspetiva, pode ser útil para o fenómeno de aprendizagem (em geral) e para a criatividade em particular, na medida em que potencia o contexto favorável à “experiência de fluir” e ao fenómeno sinestésico.

1.4.2. Háptico, Eidético e Emocional

Hoje pede-se à Escola que desenvolva uma nova competência, a “Inteligência Emocional”. A UNESCO declara que “aprender a SER” é procurar uma harmonia entre saber ser racional, social e emocional (Azevedo, 2002, p.29). Neste contexto, que contributo poderá dar a inteligência “háptica” para a educação “emocional”?

A neurociência atual confere ao funcionamento do cérebro o papel crucial não só da razão, mas da emoção “na construção de conhecimento, da consciência de si, da mudança e da adaptação (...) do formalmente adquirido, ao subjetivamente experimentado ” (Henriques, 2002, p.17).

Damáσιο (1996) e Punset (2008) reconhecem a emoção como um mecanismo de conhecimento que permite a adaptação individual. Os processos cognitivos de raciocínio envolvem “estados afetivo-emocionais” e dizem respeito a toda a experiência corporalizada para além do conhecimento formal e abstrato.

A contiguidade que se estabelece entre as inteligências “emocional” e “háptica” deve-se ao encontro dos sentidos e sensações, na determinação dos processos de raciocínio. Os termos “háptico” e “emocional” estão intimamente ligados a um “paralelismo psicofísico”, como salientou Damáσιο. O conhecimento humano engloba duas vertentes que se intercomunicam: o “conhecimento inato” e o “conhecimento adquirido”, estando o primeiro ligado ao físico e o segundo ligado à mente (Damáσιο, cit. por Henriques, 2002, p.19).

Este “paralelismo psicofísico” reconhece a importância da lateralidade do cérebro como fonte de aprendizagem e desenvolvimento individual. Precisar as finalidades da Escola requer o reconhecimento do funcionamento do nosso cérebro como um circuito “integral-holográfico”, onde ambos os hemisférios (com funções muito diferenciadas) operam como dois centros de consciência complementares.

A “inteligência emocional” encontra-se, por este motivo, intrinsecamente ligada ao modelo “integral-holográfico” do nosso cérebro, ou seja, numa cooperação entre o modelo analítico (newtoniano-cartesiano) e o modelo holográfico, isto porque ambos os hemisférios são apenas distintos meios de gerar informação. Se o modelo analítico (indutivo) ajuda na apreensão de factos específicos porque põe ênfase na parte, o método holográfico

fundamenta-se na totalidade, na emoção e na intuição e torna-se responsável pela (des) codificação poética-metafórica (método dedutivo).

Para a neurociência, deixou de ser controverso que a nossa Cultura se funda num processo de comunicação linear e sequencial que enfatiza, sobretudo, o nosso hemisfério esquerdo. A estimulação do nosso hemisfério direito é uma demanda fundamental para o contexto educativo que deve, em última análise, basear as aprendizagens na lateralidade do nosso processo de conhecimento.

A inteligência “háptica” e “emocional” são dois modos de raciocínio holístico. Damásio afirma: “Se o corpo e o cérebro interagem intensamente entre si, o organismo que eles formam interage de forma não menos intensa com o ambiente que os rodeia.” (cit. por Azevedo, 2002, p.33). Deste modo, as experiências multissensoriais e “hápticas” podem realçar no contexto curricular a importância da “inteligência emocional”.

Um outro benefício das inteligências “háptica” e “emocional” ao nível neurobiológico poderá ser o aparecimento tardio de imagens “eidéticas”.

Jaensch (cit. por Read, H., 2007) referiu que este tipo de imagens serve o desenvolvimento mental da criança. São imagens “vivas”, que permitem a repetição de um acontecimento passado, onde os estímulos sensoriais são revividos com grande intensidade. Esta repetição permite à criança absorver intensamente a informação e aperfeiçoar processos adaptativos. Muitas vezes a criança não tem tempo para captar a totalidade dos fenómenos e a sua experiência torna-se por isso incompleta. As imagens “eidéticas” permitem um período de reflexão, em que se torna possível experimentar de várias maneiras esta imagem - este é o motivo pelo qual a criança fala tão entusiasticamente sobre as suas vivências - os aspetos sensoriais entram fortemente no espírito e possibilitam o ajustamento entre o universo interior e o mundo exterior. Esta relação adaptativa é o objetivo de todo o desenvolvimento cognitivo que parte de “um estado de impercetibilidade total e ascende até uma percetibilidade cada vez maior” (Read, H., 2007, p.93).

Jaensch defende que a fase “eidética” pode ser mantida durante mais tempo na criança. Perguntamos: Poderá a experiência “háptica” abrir caminho ao aparecimento deste tipo de imagens?

O pensamento abstrato, explica Jaensch, é somente possível quando os conteúdos (através da perceção total dos fenómenos) se tornam extremamente claros e vividos. As

imagens eidéticas têm esta estrita função de definir dos fenômenos e dirigi-los para fora do seu contexto até ser possível a sua abstração. Jaensch explica o pensamento abstrato:

(...) estabelecer a perfeição no objeto que lhe permite ser isolado, nomeado e abstraído; e é da edificação gradual de relações estáveis entre os objetos concretos que depende o pensamento abstrato (Read, H., 2007, p.93).

Se é verdade que as experiências “háptica e sinestética” proporcionam uma experiência multissensorial e que as imagens “eidéticas” são memórias “vivas”, em última análise, estes dois tipos de experiência podem contribuir para o aparecimento destas imagens e para a estruturação do pensamento criativo e abstrato.

1.4.3. Inteligência Háptica e Experiência Estética

Todo o inventor, por genial que seja, é sempre produto da sua época e do seu ambiente (Lev Vygotsky, 2009, p.35).

A nossa percepção permite-nos distinguir e selecionar perante o caos de impressões sensoriais. Para além da organização do pensamento, este ato envolve um fator estético discriminativo, regulado pelas leis da Gestalt. Este “processo ativo de percepção” (Lowenfeld, 1970, p.369) tem a “função estética” de reajustar o indivíduo ao mundo exterior e possibilitar uma abertura da consciência perante os fenômenos envolventes (Almeida, 1974).

O desenvolvimento do pensamento estético permite aprofundar experiências perceptivas, sensoriais, intelectuais e emocionais que pouco têm a ver com regras de proporção e harmonia geralmente forçadas no ensino artístico. O objetivo da educação estética faz jus a uma educação emocional que se pretende afastar da tendência atual da uniformização do gosto, do sentimento, do pensamento e da cultura de massa (Perniola, 1993).

O papel da educação estética pretende, desde cedo, estimular uma certa forma de comunicar com a “beleza”, entendendo por “beleza” tudo o que eleva o espírito (Almeida, 1974). Schiller entendeu este desenvolvimento do espírito como um caminho que permite a realização plena do indivíduo: “Quanto mais se desenvolve a receptividade (...) tanto mais mundo ‘capta’ o homem” (cit. por Almeida, 1974, p.14) e salienta que quanto melhor o homem conhecer o mundo mais facilmente estará apto a gerar formas fora de si.

No ensino das artes, torna-se, neste sentido, tão importante o tempo dispensado nas atividades de expressão e execução de trabalhos, como em todas atividades que se relacionam com a percepção sensorial e desenvolvimento do pensamento estético.

Como educar esta possibilidade de leitura é uma questão que se coloca aqui. O pensamento estético permite-nos alcançar um certo conteúdo semântico: “O silêncio é uma coisa a descobrir desde a infância”, afirma Smedt (2001, p.58). O silêncio serve o contacto entre dois aspetos da realidade: a reestruturação do exterior através do interior e vice-versa.

Nancy afirma: “ (...) se acedemos de um modo ou de outro a uma orla de sentido, é poeticamente.” (Nancy, 2005, p.9). O sentido absoluto do silêncio está em certas qualidades da palavra que se tornam possíveis na sua ausência: “ (...) que podem ser encontradas noutros lugares que não em versos.” (Litré cit. por Nancy, 2005, p. 9).

Como salienta Betâmio de Almeida, a educação estética é imprescindível à formação cultural do indivíduo e importa educar “seres humanos de espírito aberto a todas as manifestações de Beleza, recetivos a formas de harmonia, ritmo e equilíbrio, resultantes da perfeição sensível, intelectual e moral” (Almeida, 1974, p.18-19).

O mesmo autor realça que a arte está ligada a um conhecimento transcendental - a forma é tão numerosa quanto os sentidos humanos: “ Podemos dizer que há tantos tipos de ‘formas’, quantos os sentidos que o Homem tem para se aperceber de si e do mundo circundante” (Almeida, 1974, p.31).

Campen (2008) salientou também o importante poder das metáforas para nos ajudar a explicar experiências desconhecidas. É ou não possível encontrarmos este conteúdo de silêncio em “Snow Storm” de Turner, “Silent Mountain” de Viola ou em “Mirror” de Tarkovski? É ou não possível nas obras de Turner ouvir o som do vazio, nos vídeos de Viola os nítidos sentidos da respiração ou do equilíbrio e em Tarkovsky o tato e a distância? Fóis (2000) coloca a seguinte questão: de que modo estas obras se relacionam com a nossa situação existencial?

Esta forma de percepção tátil (háptica) liga o sentimento à experiência concreta, simultaneamente abstrata e concetual.

Funch (cit. por Fróis, 2000) identificou, para além do simples ato de “olhar” para uma obra de arte, cinco tipos de apreciação artística distintos: a contemplação estética (apreciação

visual da arte); a empatia estética (apreciação emocional da arte); a compreensão artística (apreciação cognitiva da arte); o fascínio estético e a experiência estética como fenômenos transcendentais. Em todos estes tipos de apreciação está implícita a inteligência háptica e sinestésica, assim como um sentimento intuitivo de transcendência que pode estar relacionado com a “experiências de fluir” (Csikszentmihalyi, 2002).

A educação estética não se reduz a um mero processo de passar informação. Leontiev afirmou: “Quando falamos de educação estética, é bastante difícil definir o que estamos a ensinar” (cit. por Fróis, 2000, p.127). A experiência estética prende-se com um íntimo relacionamento do indivíduo que lhe permite um desenvolvimento pessoal e, por isso, não pode ser forçada, mas sentida. Leontiev distingue ainda, perante uma obra de arte, a relação de “monólogo” e “diálogo”, defendendo que o “diálogo” se afasta da apreciação estéril do especialista, do principiante ou da cultura de massas, cativada numa perspectiva de monólogo:

Uma obra de arte não se revela àqueles que a tratam como um texto em vez de a tratar como um microcosmos de significados vivos do nosso mundo. Para se poder penetrar para além do texto, para além do quadro e conseguir entrar em contacto com os significados vivos, uma pessoa tem de renunciar, temporariamente, à sua posição única pessoal (parcial) no mundo, assim como renunciar ao seu ponto de vista exclusivo e aceitar a posição do artista, olhando para o mundo através dos olhos do artista. (cit. por Fróis, 2000, p.130)

O que Leontiev pretende salientar é a ideia de “empatia”, definida por Lipps como “(...) um sentimento que se experimenta como se pertencesse a outra pessoa ou objeto.” (cit. por Fróis, 2000, p. 112). Importa destacar nesta ideia um assunto de grande importância, o apagamento momentâneo do nosso comum olhar aciona diferentes níveis de percepção.

Perante inúmeras obras de arte, renunciamos ao nosso ponto de vista para sentir através da empatia a experiência de alguém: “ (...) olhando para o mundo através dos olhos do artista.” (Leontiev, cit. por Fróis, 2000, p.130) A experiência háptica e sinestésica, na apreciação estética da arte e da natureza, torna-se metáfora pictórica de uma vivência primária com o mundo.

Ainda sobre o pensamento estético, Vygotsky (2009) defendeu que as criações humanas são o resultado de um processo histórico. Os conhecimentos e tradições influenciam-nos e a estimulação cognitiva é fundamental ao processo criativo.

1.5. Considerações Sobre o Processo Criativo

Plucker, Beghetto e Dow sugerem uma definição de criatividade fundamentada na síntese de diferentes autores:

Creativity is the interaction among aptitude, process, and environment by which an individual or group produces a perceptible product that is both novel and useful as defined within a social context (Plucker, Beghetto e Dow, 2004, p. 90).

Esta definição de criatividade refere-se à existência imprescindível de “um produto tangível que é simultaneamente novo e útil socialmente determinado”. Entre os vários autores que investigaram, a definição de Hasse propunha a capacidade criativa como: “(...) the ability to ‘bring to existence’ something new.” (cit. por Plucker, Beghetto e Dow 2004, p. 91)

Face a esta tese, questionam-se sobre a necessidade deste “produto” para testar a ocorrência do ato criativo. O critério de perceptibilidade implícito é útil, na medida em que sem evidências observáveis dificilmente se determina quando ocorreu a experiência criativa. Não obstante, estes autores defendem que o ato criativo envolve processos não observáveis.

A ênfase usualmente posta na necessidade de um produto final pode ser inibidora da faculdade criativa, defendem os autores. Destacando a ideia de “processo”, entendem que é na resolução de problemas que advêm do funcionamento cognitivo que se define a ocorrência da criatividade.

Na definição supracitada, distingue-se ainda o conceito de “aptidão”, diferenciando-o de traço ou característica da personalidade. “Aptidão”, especificam, não é uma característica inata no sujeito, mas uma habilidade dinâmica que pode ser influenciada pela experiência. Por conseguinte, o conceito de “aptidão” é determinado por condicionantes afetivas, como a atitude e a motivação.

Estes autores referem ainda um ponto-chave do processo criativo: o “contexto”. Entre esta ampla pesquisa, apontaram autores como Amabile, Csikszentmihalyi, Barad e Plucker.

Aqui exposta, a interação entre “aptidão”/“processo”/“contexto”, ajuda a desmistificar a criatividade como uma característica estática da personalidade e um fator determinado à nascença.

Muito do que é possível ser feito, afirmam, está sobretudo ao nível do encorajamento individual do adolescente, para que este se predisponha a um diálogo efetivo perante o seu agir, a sua capacidade de escolha, o meio que melhor se adequa à sua identidade, que tenha liberdade de ação, apostando nas suas capacidades de descoberta.

Os autores salientam ainda que ampliar as capacidades individuais no que concerne à tolerância à ambiguidade, à flexibilidade de pensamento, à perseverança e à motivação, podem ser métodos promissores do desenvolvimento de aptidões criativas.

A criatividade pode, deste modo, ser motivada pelo “contexto” da aprendizagem recorrendo à “experiência de fluir”. Outros processos de motivação podem ser a experiência sensorial (sinestética), a ideia de “diálogo” perante a arbitrariedade dos materiais (processos metacognitivos); a valorização do “improviso” ou do “surgimento espontâneo” e, ainda, a experiência “háptica” e o desenvolvimento do pensamento estético.

O “contexto” onde se desenvolve a criatividade deve também favorecer todas as fases do processo criativo, entre elas a fase da “Incubação”, que é geralmente negligenciada no contexto curricular do ensino. Csikszentmihalyi (2002) faz uma crítica a este tipo de aprendizagem que tende a focar-se apenas nas experiências que se distinguem ao nível do raciocínio lógico.

1.5.1. Fases do Processo Criativo: Incubação

A personalidade criativa reflete um comportamento que se resume em algumas características centrais: capacidade de assumir riscos; na flexibilidade de aceitar novas ideias; no comprometimento e persistência; na autoconfiança; na motivação intrínseca; na curiosidade e estranhamento do normal (Mariano e Mayer, p.23-24).

Este processo que pressupõe a resolução de problemas vai-se desencadeando por fases. Os cientistas Helmholtz e Wallas sistematizaram deste modo o processo criativo: a “saturação ou informação”; a “incubação”; a “iluminação” e, por último, a fase da “verificação” (cit. por Bahia, 2007).

A primeira fase, “Saturação ou Informação”, prende-se com a estimulação cognitiva e a acumulação de dados envolvendo um trabalho de investigação que lentamente irá ativar o nosso campo inconsciente.

A “Incubação” permite o funcionamento dos processos inconscientes e adotar uma postura de relaxamento. É um estado em que a informação reunida durante o período de saturação irá culminar em novos conceitos¹³.

A “Iluminação” dá nome à terceira fase do processo criativo: “‘calling into existence’ also carries with it a powerful feeling response”, afirma Burton (2001, p.37). É nesta fase que as respostas dinâmico-sensoriais nos permitem revisitar soluções ligadas aos sentimentos que atuam definindo a nossa capacidade de escolha. A capacidade de assumir respostas estéticas vem deste momento “lógico-sensorial” que nos permite conceber o mundo “as other than it is” (Greene, M. 1980, cit. por Burton, J., 2001, p. 37).

Por último, a fase da “Verificação” é um trabalho de validação de ideias, necessário para testar a viabilidade das propostas criativas. É também um processo de escolha e de tomada de decisões, onde estão portanto em jogo as nossas emoções.

O ato criativo envolve, assim, mais do que o ponderado modo de pensamento consciente. O processo cognitivo que domina o nosso conceito ocidental de inteligência e pensamente a nossa educação é o raciocínio lógico. A criatividade depende de outra vertente do nosso pensamento, lateral e divergente, metafórica ou capaz de criar analogias: “ Creative insights often come in nonlinear ways” (Robinson, 2009, p. 77). Robinson justifica que, embora a criatividade seja o resultado de um esforço, por vezes consciente, é necessário não anular os processos inconscientes que lhe estão implícitos:

(...) we need to let our ideas ferment for a while and trust the deeper unconscious ruminations of our minds, over which we have less control (Robinson, 2009, p.79).

O mesmo autor (2009) faz referência a Csikszentmihalyi no contexto deste pensamento. Durante o processo criativo, são essenciais os fenómenos que surgem de modo não linear, dando ênfase à fase de “incubação”. A completa absorção do indivíduo numa determinada ação e a perda da autoconsciência são aspetos fundamentais à experiência criativa.

¹³ Por volta dos anos 60, o psiquiatra e educador búlgaro, Georgi Lozanov falou em “estados de vigília relaxada”, para talvez definir esta fase do processo criativo. Lozanov desenvolveu uma técnica designada por “Sugestopedia”, para baixar a frequência mental dos seus alunos. Com este fim, servia-se da música barroca para conseguir um relaxamento bioenergético e atingir os designados estados “alfa”, essenciais para a apreensão de nova informação. (Martins L.C. *Aprendizagem Acelerada*. <http://www.projetosaber.hpg.ig.com.br>, Acedido a 31 Outubro 2010)

Em suma, a concepção de criatividade fixa a uma ideia fechada, previamente determinada, pode desvalorizar esta fase do processo criativo, assim como todo o processo de pensamento lateral, divergente e de raciocínio intuitivo e metafórico.

O ensino exclusivamente focado no produto e não no processo invalida meios metacognitivos de expressão, como a espontaneidade. Uma questão parece fundamental - relegar para a educação a prioridade de restituir o lugar da experiência e de proporcionar condições necessárias a uma aprendizagem por descoberta, aceitando a intuição e desviando a hegemonia do pensamento lógico e científico:

A ciência (...) é a hipertrofia de capacidades que todos têm. Isso pode ser bom, mas pode ser muito perigoso. Quanto maior em profundidade, menor a visão em extensão. A tendência da especialização é conhecer cada vez mais de cada vez menos (Alves, 2003, p.17).

Existe um trabalho possível de ser feito no sentido de criar um “contexto” favorável a esta fase do processo criativo e que passa pela valorização do “improviso” (Spolin, 2010), do “surgimento espontâneo” (Vygotsky, 2009) e da “experiência de fluir” (Csikszentmihalyi, 2002).

1.6. O Desenho na Arte do Adolescente: Síntese e Monitorização de Conceitos

Os vários conceitos abordados defendem que o “contexto” da aprendizagem é responsável pelo desenvolvimento da criatividade que, nas palavras de Cropley, “não se desenvolve naturalmente” (cit. por Bahia, 2007, p. 45).

As ideias apresentadas no que respeita ao fenómeno sinestésico, à inteligência “háptica”, aos processos intuitivos como o “improviso” e o “surgimento espontâneo”, à metacognição e à “experiência de fluir” sugerem a possibilidade de emancipar a expressão e a qualidade do pensamento estético dos alunos.

Relativamente ao contexto de sala de aula, Prato-Diez (cit. por Bahia, 2007) reúne algumas *nuances* essenciais para promover a criatividade e abrir caminho à implementação dos conceitos aqui apresentados: a eliminação de pré-conceitos sobre ideias preestabelecidas; sentido de liberdade nas aprendizagens; facilitar a comparação das diversas produções procurando introduzir algo novo; estimular o pensamento alternativo como a invenção e a fantasia; gerar a correção espontânea; estimular processos inéditos e a combinação de várias linguagens e métodos criativos; a educação construtiva e cooperativa; gerar exposições e portefólios, mostrando regularmente os trabalhos à turma; promover a interdisciplinaridade e, ainda, a avaliação criativa e a valorização da expressividade e da originalidade.

A aprendizagem por descoberta (Lowenfeld, 1970; Vygotsky, 2009) surge, nesta linha de pensamento, como um aspeto fundamental à aplicação de processos metacognitivos de aprendizagem e raciocínio em contexto em sala de aula (Doll, 2002; Tishman, 1991).

Ao nível da entreajuda e da aprendizagem cooperativa, o desenvolvimento de projetos (que evoluem por etapas) torna possível um “contexto criativo” de aprendizagem, fundamental para pôr em marcha aptidões individuais, que não sendo traços fixos da personalidade podem ser emancipadas (Plucker, Beghetto e. Dow, 2004).

Simultaneamente, a realização de projetos permite ao professor estabelecer novas metodologias educativas através da experimentação de recursos didáticos, da preparação “diferente” das aulas e da constante atualização dos seus conhecimentos (Perrenoud, 2001; Roldão, 2002).

A criatividade do aluno, para além de ser entendida pelos seus produtos (Bruner, 1966, cit. por Barret, 1979), deve também ser encontrada nos meios acessórios dos seus processos. É precisamente sobre este assunto que recai a importância da “avaliação criativa” (Bahia, 2005), que convida a um modo de atuação mais reflexivo e flexível nos procedimentos do aluno.

Outros aspetos destacados por Prato-Diez no desenvolvimento da criatividade foram o reforço do pensamento alternativo (invenção e a fantasia); a correção espontânea e o incentivo de processos inéditos e a combinação de várias linguagens. A “inteligência háptica” teve, neste projeto, a intenção de estimular a experiência sensorial dos adolescentes e incluir nas suas aprendizagens o “espaço tangível” (Lowenfeld, 1970, p. 286) que tem a sua origem no “eu”.

A criatividade pertence em grande parte a uma memória de arte infantil e multissensorial. O acontecimento sinestésico é, arriscamos dizer, o motor da inteligência háptica e origem do pensamento divergente e da “experiência de fluir”, em que a nossa atenção está estritamente bem focada (Csikszentmihalyi, 2002).

Csikszentmihalyi (2002) declara, por sua vez, que a abertura da nossa consciência aos fenómenos envolventes nos permite manipular e utilizar a informação. Ser-se consciente é comandar os factos (sensações, sentimentos, pensamentos, intenções) relativamente ao seu trajeto, manipulando e utilizando a informação.

A apreciação estética (Funch, cit. por Fróis, 2000) e a estimulação cognitiva têm aqui um papel determinante na sala de aula. Esta não é uma aprendizagem que possa ser feita pelos livros, torna-se essencial o papel do professor enquanto escolhe, expõe e gere interpretações, coloca questões e propõe diferentes perceções sobre o mesmo assunto.

Se é verdade que as crianças aprendem muito nas escolas, também o é que desaprendem certas capacidades com as quais nascem. Os seus sentidos contêm mais modos de conhecimento do que qualquer sistema de ensino pode ensinar.

Os processos de ensino devem instigar algumas características da personalidade dos alunos: a audácia, a coragem, a liberdade, espontaneidade, perspicácia, integração e aceitação do eu (Maslow, 1962). Outras são, arriscamos dizer, as inteligências háptica e sinestésica.

Em todas estas premissas está também um processo de maturação do aluno (Ostrower, 2009), do qual o professor não se deve descuidar, dando-lhe o tempo necessário à sua aprendizagem e não ultrapassando etapas.

A fase da adolescência é caracterizada por uma arte estéril do lado intuitivo da expressão infantil. Na ânsia de crescer, o adolescente “sente-se perturbado pela discrepância entre o que produz e o que sente ser o desenho ou a pintura apropriada para um adulto” (Lowenfeld, 1970, p.353).

Este pendor autocrítico transforma a experiência intuitiva numa experiência “pensada” e dificulta, por exemplo, o “surgimento espontâneo” no desenho. A agravar, a imaginação do adolescente, diverge significativamente da infantil:

O jovem (...) pegará um lápis e movê-lo-á para cima e para baixo, enquanto imita o ruído de um avião; rirá ou chorará, sem inibições de espécie alguma, segundo esteja feliz ou magoado. Tal desprendimento é característico das crianças. Se um adulto fizesse as mesmas coisas seria considerado um louco. Para o adulto, um lápis é um lápis – e um lápis serve para escrever (Lowenfeld, 1970, p.305).

Nesta fase de transição é imprescindível um ambiente desinibido em sala de aula como defendeu Maslow (1962), mas é também necessário um aprofundamento do pensamento estético do aluno, para redirecionar pré-juízos relativos à arte e aos estereótipos de representação.

A percepção da arte como um processo de apropriação histórica é outra estratégia fundamental para encorajar a expressão do adolescente nesta idade. Ribot salientou a importância do conhecimento da História da Arte e da estimulação estético-sensorial:

Nenhuma descoberta ou invenção científica aparece antes de estarem criadas as condições materiais e psicológicas necessárias ao seu surgimento. A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo no qual cada nova forma se apoia sobre as anteriores (cit. por Lowenfeld, 1970, p.36).

Outros aspetos fundamentais para promover a criatividade foram enumerados por Lowenfeld (1970): dar a devida importância à expressividade do adolescente e à sua linguagem pessoal, fora alguns deles.

A tendência para a exploração fugaz de técnicas, como a base do ensino artístico, relega para o adolescente o estatuto de operador: “é mais importante ter algo a expressar

artisticamente do que a preocupação com o desenvolvimento de aptidões técnicas” (Lowenfeld, 1970, p.320).

A “supervisão e avaliação constantes” como alertou Amabile (cit. por Bahia, 2008, p.233), é outro fator que pode desencorajar a capacidade expressiva e o processo criativo do aluno.

Outra questão prende-se com o salutar relacionamento com a espontaneidade, assim como com todas as distorções e exageros individuais ao nível da arte (Lowenfeld, 1970; Vygotsky, 2009).

Rubem Alves (2003) salienta a importância de promover experiências relativas aos instintos, à empatia e à intuição nos processos de ensino e aprendizagem. A tendência do currículo é, diz o autor, formatar-se sob o domínio da razão. E acrescenta: “O cientista virou um mito” (Alves, 2003, p.15).

O discurso da ciência tem inibido uma parte do pensamento humano e esta limitação, sendo um fenómeno social, tem vindo a introduzir-se no contexto curricular do ensino. O conhecimento científico é apenas uma parte do “senso-comum” e a hipertrofia de uma área do nosso conhecimento. O perigo da predominância dos processos de pensamento lógico-científicos relegados para o ensino, sobretudo artístico, está na generalização de conteúdos: “Pessoas que sabem soluções já dadas são mendigos permanentes” (Alves, 2003, p.24).

Algumas mudanças curriculares (embora sejam ainda muito escassas) fazem-se tenuemente sentir. Doll (2002) e Roldão (2002) apontam para a necessidade de repensar o currículo e combater uma forte tendência para uma uniformidade dos programas.

Doll apropria-se do conceito termodinâmico de “sistema fechado” para descrever a relação que tem persistido na educação entre currículo e ato de educar, que não permite a ocorrência de trocas. A educação atual supõe-se a partir de um foco, a partir do qual se emite um conhecimento.

A uma visão de currículo transformativo juntam-se nomes como Bruner, Dewey, Piaget e Whitehead (Doll, 20’02). Esta ideia de “sistema aberto” assenta na aprendizagem orientada por projetos que promove processos de imaginação e raciocínio que atualmente são obscurecidos nos currículos escolares.

Para o professor resta a criatividade de propor aos alunos atividades onde estes se possam superar, determinando objetivos e procedimentos por etapas, proporcionando um envolvimento emocional ao aluno e estabelecendo um sentido oficial à disciplina.

A abertura da nossa consciência aos fenômenos envolventes é assim crucial ao desenvolvimento do pensamento estético, do fenômeno sinestésico, da inteligência háptica e da criatividade na arte.

**II Parte – Conceção do Projeto e Desenvolvimento da Prática
Pedagógica**

Capítulo II - O Desenho como Disciplina no Currículo Escolar

2.1. Caracterização do Programa de Desenho A (10ºAno)

O programa da disciplina de Desenho (Anexo 2), homologado pelo Ministério da Educação em 22/02/2001, pretende articular conhecimentos teórico-práticos desenvolvendo a expressão plástica e a percepção estético-visual do aluno. Implícito no desenho, o ato de ver - dinâmico e criativo – implica uma análise seletiva e uma síntese da forma. Entre o “Desenho de Análise” e os “Processos de Síntese”, a relação ao longo do ano deve ser, grosso modo, 60% / 40%. O “Desenho de Análise” destina-se ao estudo da forma e da proporção, ao reconhecimento de eixos estruturantes, pontos de inflexão e de concordância, linha de contorno e volumes. A análise da forma permite ainda relacionar as partes entre si e com o todo enquanto elementos visuais que caracterizam a forma. Este tipo de desenho de caráter rigoroso consente a reprodução do real permitindo simultaneamente o treino do olhar, da mente e da mão. Os “Processos de Síntese” complementam e combinam os elementos da linguagem plástica num todo. A “análise” e a “síntese” são procedimentos complementares que permitem pôr em prática toda uma série de procedimentos e técnicas. Experimentando diferentes modos de ver, os “Processos de Síntese” servem-se de princípios conceituais, correntes artísticas e experiências criativas como base de influência.

A disciplina de Desenho, através de uma postura de “aprender fazendo” e da sua operacionalização em termos de “unidades de trabalho”, convoca diversos conteúdos em paralelo. A abordagem dinâmica da disciplina exige do professor a capacidade de criar, encadear e adaptar diferentes conteúdos, integrando em simultâneo processos de “análise” e “síntese”. Pretendendo apurar as capacidades de observação e de expressão no aluno, a disciplina de Desenho sugere três grandes áreas de exploração ao nível dos conteúdos:

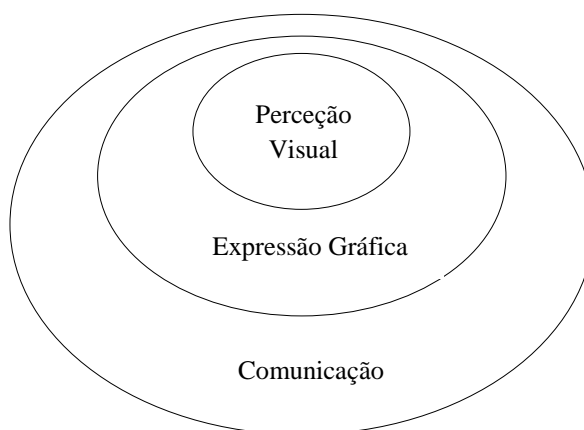


Diagrama 1 – Áreas de Exploração do Programa de Desenho A.

A “Percepção Visual” num sentido biopsicológico debruça-se sobre os processos neuronais que ocorrem no cérebro e que permitem a atribuição de significado, através de diferentes estímulos. O refinamento da nossa percepção pressupõe a percepção multissensorial. A expressão no desenho está ligada a esta aprendizagem, que pressupõe a nossa atenção. “A linguagem plástica é uma via de exprimir aquela visão” (Ramos, E.; Porfírio, M., 2009, p. 10) e a experiência visual deste modo fundamental ao desenho é uma ferramenta que permite ao adolescente a compreensão e o envolvimento com o mundo. Esta aprendizagem do olhar permite armazenar memórias, interiorizar informações e saberes que hão-de estar implicados na futura capacidade de atribuir significados, reconhecer emoções, intervir e comunicar.

A “Expressão Gráfica” inclui todo o tipo de recursos de comunicação. Nesta área de estudo são abordados suportes, instrumentos, meios de registo, a linha e a mancha, as convenções matéricas e todos os restantes recursos do desenho. A expressão está ligada à qualidade do ver e a experiência plástica resulta de um mundo singular e da cultura pessoal.

O estudo dos “Processos de Comunicação” subentende uma aprendizagem de como melhor expressar o conteúdo semântico de uma imagem. O adolescente começa a distinguir os conceitos de expressão e conteúdo e integra o melhor meio de unificá-los. O desenho torna-se aqui um “ser único e indiviso” (Rodrigues, A., 2000, cit. por Ramos, E.; Porfírio, M., 2009, p. 117) no sentido em que os elementos morfológicos do desenho se encontram integrados num todo. O aluno compreende que embora a dissecação auxilie o entendimento da totalidade, a parte não pode ser tomada pelo todo. O desenho compreende aqui ser entendido numa perspetiva “sincrónica” (atual) e “diacrónica” (histórica).

Inseridos nestas três grandes áreas de exploração, ficou um quadro de conteúdos que teve em consideração condicionantes etárias, cognitivas e psicomotoras, assim como a experiência adquirida em anos anteriores.

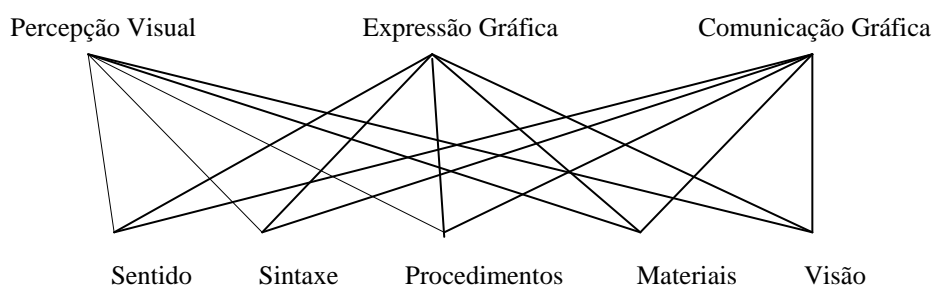


Diagrama 2 – Conteúdos programáticos da disciplina.

Nesta linha de orientação, os diferentes conteúdos programáticos dividiram-se em “itens de sensibilização” e “itens de aprofundamento”.

A “Visão” como “item de sensibilização” aborda o tema da percepção do mundo envolvente. A distinção entre sentimento e percepção sintetiza o processo único de receção e interpretação da informação.

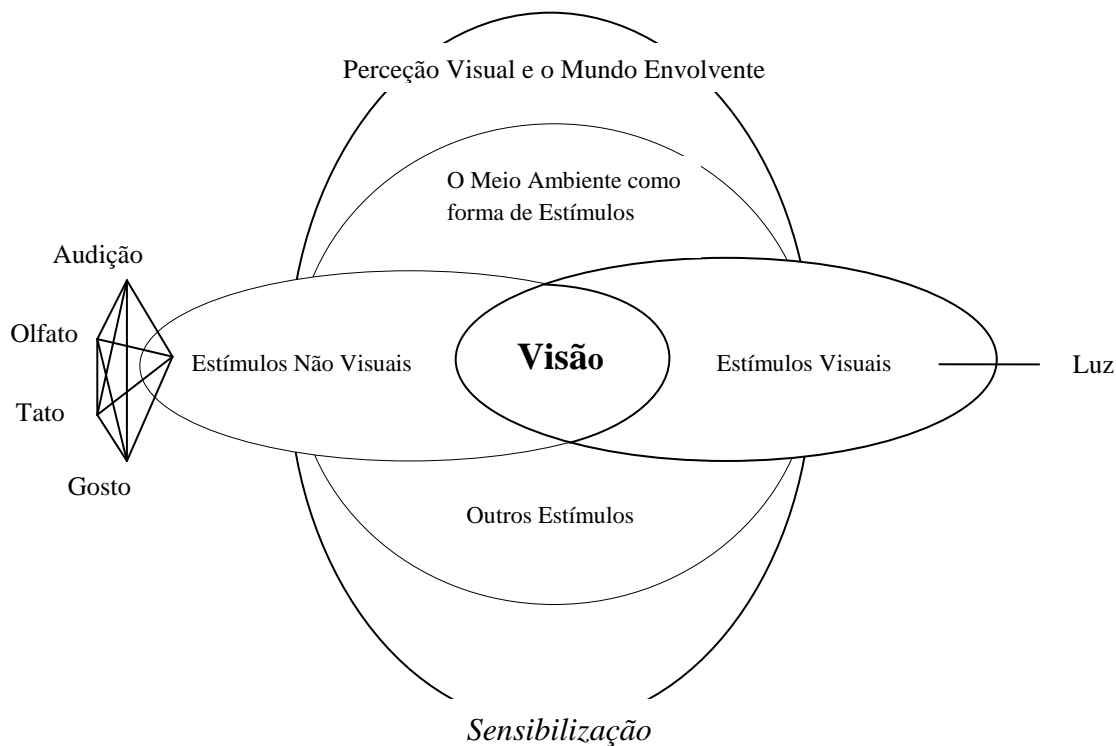


Diagrama 3 – Conteúdo programático: Visão.

No que concerne aos Materiais é pretendido o conhecimento de suportes, papéis e outras matérias, propriedades do papel (espessuras, texturas, cores), formatos. Meios atuantes: riscadores (grafite e afins), aquosos (aguada, têmperas, aparos) e seus formatos (graus de dureza, espessuras). Infografia: tipos de ficheiro, graus de compressão, captura de imagem.

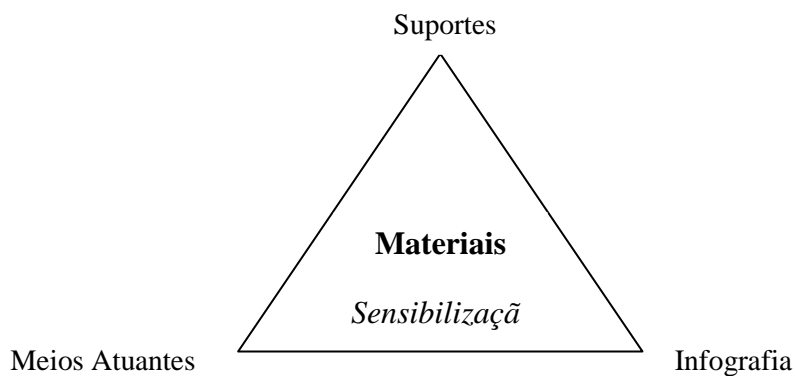


Diagrama 4 – Conteúdo programático: Materiais.

Nos “Procedimentos” são considerados “itens de aprofundamento” as técnicas e ensaios, ao longo do 10º, 11º e 12º ano. Ainda no que respeita aos “Procedimentos”, existe um “item de sensibilização” transversal também ao longo dos três anos: os processos de síntese.

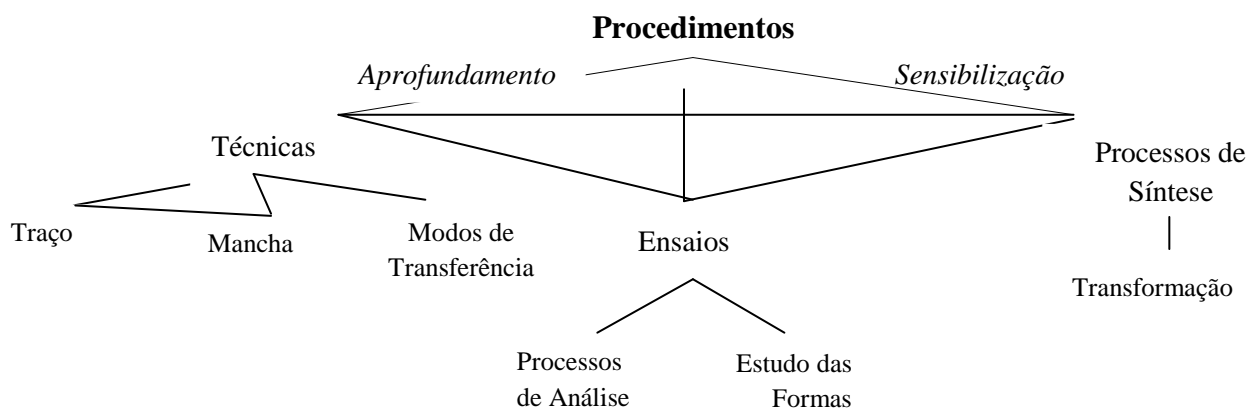


Diagrama 5 – Conteúdo programático: Procedimentos.

A “Sintaxe” enquanto abordagem dos conceitos estruturais da linguagem plástica permite ao aluno o conhecimento dos vários domínios da forma, cor, espaço/volume e movimento/tempo. Sendo uma espécie de vocabulário gráfico, delega intenções sobre a forma de registos. A sintaxe como expressão gráfica reduzida à sua forma mínima tem como “itens de sensibilização” o estudo da cor e do movimento/ tempo; sendo o estudo da forma e do espaço/volume “itens de aprofundamento”.

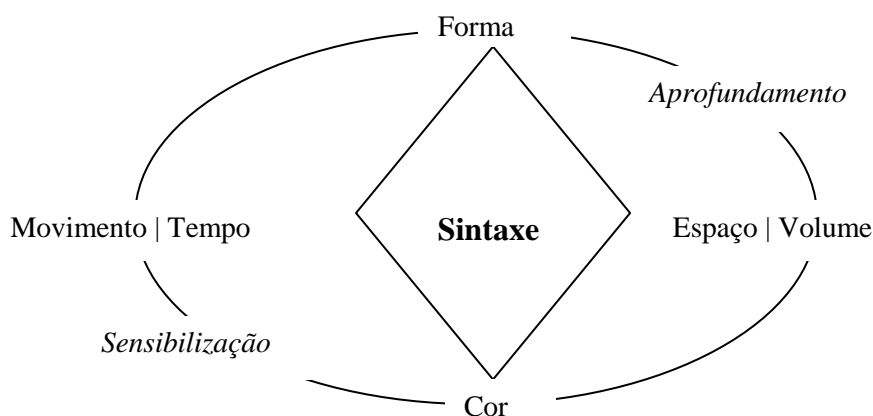


Diagrama 6 – Conteúdo programático: Sintaxe.

O último dos conteúdos, o “Sentido” é um “item de sensibilização” que pretende em simultâneo a compreensão da visão diacrónica e sincrónica do desenho. Com este objetivo,

põe em relevância para o aluno tanto o estatuto da imagem como o seu hábito de observador. A perspetiva diacrónica permite ao aluno uma abordagem do desenho ao longo da História da Arte como testemunho expressivo do espírito humano, de modos de ser, de agir e pensar e, portanto, culturais. A visão sincrónica permite ao aluno abarcar as diferentes funções comunicativas do desenho.

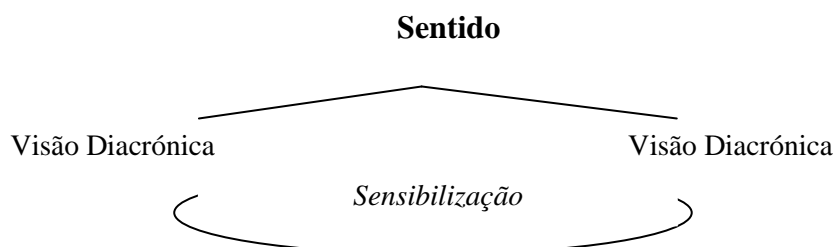


Diagrama 7 – Conteúdo programático: Sentido.

Os objetivos gerais do programa da disciplina de “Desenho” têm como finalidade promover no aluno a capacidade de comunicar expressivamente através do desenho, integrando as várias áreas do saber. Esta disciplina curricular do ensino secundário nos cursos de Artes Plásticas, Design, Arquitetura e ainda na área das interfaces virtuais, novas tecnologias, internet e edição de conteúdos multimédia, especializa-se nas diferentes vertentes:

Desenho

A	B	C
Curso Geral de Artes Visuais (10º,11º e 12º ano)	Curso Tecnológico de Design de Equipamento e Multimédia (10º,11º e 12º ano)	Curso Geral de Ciências e Tecnologia (12º ano)

A exploração do programa da disciplina visa um ambiente oficial. A educação através das artes, que foi sendo transmitida por diversos docentes em anos anteriores, assume-se neste nível um meio fundamental também da educação para a cidadania, isto é, visa promover uma atitude crítica, apurando a cultura geral, devendo agora fazer uso de debates, exposições e confrontos, que permitam ao aluno estruturar o pensamento próprio. O papel do professor é, portanto, fundamental e o programa da disciplina deve ser coerente nos princípios de flexibilidade e adequação à realidade dos mesmos. Cada unidade de trabalho deverá portanto, ser transversal quanto a itens de conteúdo.

2.1.1. Finalidades e Objetivos Gerais da Disciplina

O desenvolvimento ontológico do aluno descreve as seguintes finalidades para esta disciplina¹⁴:

- Desenvolver capacidades de observação, interrogação e interpretação;
- Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação;
- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo e de cidadania;
- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos;
- Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência;
- Desenvolver a consciência histórico-cultural e cultivar a sua disseminação.

Objetivos enunciados pelo Ministério de Educação para a disciplina de Desenho (10ºano):

- Usar o desenho e os meios como instrumentos de conhecimento e interrogação.
- Conhecer as articulações entre perceção e representação do mundo visível.
- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.
- Conhecer/explorar/dominar as potencialidades desenho no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.
- Explorar diferentes suportes/materiais/instrumentos e processos adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação com abertura a novos desafios e ideias.
- Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia.
- Relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias e tolerantes perante posições discriminatórias.
- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.
- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.
- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.
- Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.

¹⁴ Ramos, A. [et al.]. (2001). *Desenho A 10º Ano*. <http://www.min-edu.pt>. Acedido a Agosto 2010.

2.1.2. Competências Específicas da Disciplina de Desenho

As três grandes áreas de exploração propostas pela disciplina de Desenho - Percepção Visual | Expressão gráfica | Comunicação pretendem aprofundar três competências essenciais:

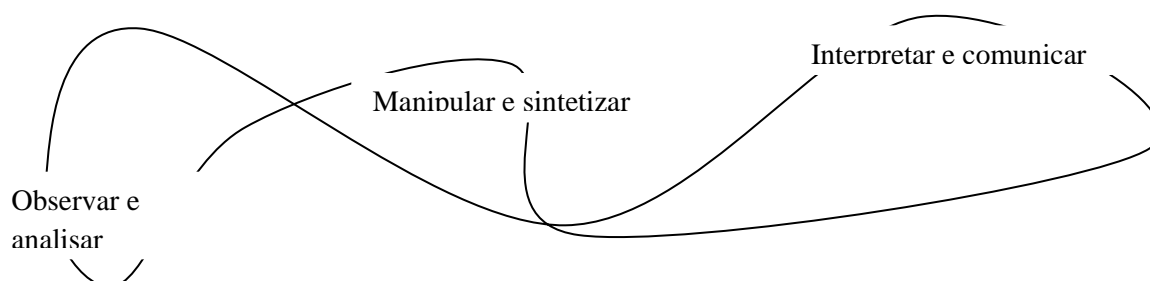


Diagrama 8 – Competências essenciais do programa de Desenho A.

A aquisição das competências “observar e analisar” engloba o desenvolvimento da observação analítica e capacidades psicomotoras de adaptação simples, composta e complexa.

“Manipular e sintetizar” visa o desenvolvimento de competências técnicas: “o aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correção e a criar imagens novas” (Ramos, A. [et al.], 2001, p. 10). É esperado que desenvolva faculdades de síntese, incluindo o domínio das operações abstratas. Pressupõe apurar o sentido crítico, métodos de trabalho e organização de projetos.

“Interpretar e comunicar” são competências que influenciam o espírito crítico na leitura e expressão de mensagens. Espera-se que o aluno promova a criatividade e a empregue em metodologias de trabalho, interpretação e sentido, assentes num pano de fundo culturalmente informado. A comunicação poderá dimensionar a disseminação da experiência no âmbito da cidadania.

2.2. Análise do Programa, Finalidades e Objetivos da Disciplina

O programa da disciplina de Desenho propõe uma nítida separação entre procedimentos técnicos e processos de síntese - 60% / 40%. Esta aparente desproporção do programa dificulta uma visão holística sobre a experiência criativa. A descoberta de uma linguagem própria de expressão é através do aluno, das suas memórias e do seu ritmo, crucial ao impulso criador na qual, a técnica poderá espontaneamente aperfeiçoar-se.

A aprendizagem do desenho como expressão do “olhar”, da mente e da mão entende este “aprender fazendo” e salienta meios de pensamento superiores baseados na emoção, na intuição e na metacognição.

A percepção humana é uma forma de compreensão e interpretação do mundo que possibilita a atribuição de significados disseminando, posteriormente, a capacidade imaginativa. A sensação, a emoção e a percepção estão por isso implícitas na experiência humana e é prioritário, no ensino das artes na escola, a consciencialização dos alunos para diferentes níveis de estímulos que resultam numa apurada compreensão da transcendência e do pensamento estético.

O conteúdo programático “Visão” poderá ser encarado, nesta linha de pensamento, como um “item de aprofundamento” a partir do 10ºAno. Este tema é fundamental para a disseminação da experiência, para o desenvolvimento da expressão e dos processos ligados à intuição (matéria-prima que fica empobrecida se pouca relevância for atribuída aos estímulos não-visuais provenientes do meio). Uma tal gestão do programa restringe uma educação baseada no desenvolvimento da inteligência háptica e no fenómeno sinestésico, cruciais ao aperfeiçoamento da capacidade criadora.

No que respeita aos conteúdos programáticos da disciplina como vem descrito no programa, os procedimentos analíticos foram eleitos como “itens de aprofundamento” ao longo dos três anos do ensino secundário, a saber: as técnicas e modos de registo ao nível dos “Procedimentos”; os processos de análise e estudo das formas ao nível dos “Ensaios”, e, por último, o estudo da forma, do espaço e do volume ao nível da “Sintaxe”.

Os conteúdos Visão / Materiais / Processos de Síntese interpretados como “itens de sensibilização” são, no entanto, fundamentais ao desenvolvimento da expressão, do pensamento estético e de uma compreensão diacrónica do desenho e do conteúdo didático - “Sentido” - na disseminação da experiência.

Coloca-se então a questão: deverá a expressão servir o apuramento da técnica, ou o contrário?

Não se pretende com esta ideia desvalorizar as técnicas e os processos de análise, mas estes domínios não devem, no entanto, ser sobrevalorizados em detrimento dos que lhes estão por base: a perceção, o pensamento estético, o sensível, o intuitivo e os processos de síntese, inibem a natural capacidade criativa do adolescente.

A sublinhar no programa da disciplina está também o domínio dos “Materiais” descrito como um “item de sensibilização”.

Resumidamente, o conhecimento dos materiais e instrumentos permitirão ao adolescente a descoberta do seu estilo pessoal. A relação com os meios, como se esforçou Lowenfeld (1970) por defender, põe em jogo uma série de referências a partir das quais se contextualizam linguagens e, em última instância, a própria cultura: do interior para o exterior, do indivíduo para o grupo e para o universal. Robinson (2009) afirmou que a familiaridade com o material permite-nos errar e criar a partir do erro. A arbitrariedade dos materiais influencia a técnica. A técnica como expressão e os materiais como lugares próprios, não onde se imprimem ideias, mas onde se concebem novas.

No que concerne às finalidades do desenho, estas estão diretamente relacionadas com as suas diversas utilidades práticas. O desenho pode educar a capacidade de expressão, permitir a realização plástica de uma obra de arte ou ser instrumento de análise e de pensamento. Estes modos de fazer podem ou não servir-se de códigos ou regras específicas.

Paralelamente, o desenho deve servir uma finalidade estética no sentido Kantiano de “finalidade sem fim”. O desenho é, ele próprio, o estímulo criativo de provocar a imaginação. O desenho é um elemento estético autónomo nem sempre preso a técnicas. O desenho proporciona o ato de desenhar formas de pensamento divergente. Restringir a finalidade do desenho a modos de fazer mecânicos encerra processos metacognitivos de expressão. A espontaneidade no desenho, por exemplo, nos procedimentos sugeridos por Betty Edwards e Kimon Nicolaïdes (Apêndice 1), quebram com técnicas lógicas de representação.

A prática do desenho como objeto artístico, com autonomia estética, não deve ser um método, mas um médium de expressão, como refere Rodrigues (2003). O desenho deve incorporar-se diretamente no suporte, nos instrumentos de trabalho, na desenvoltura do gesto e nas dinâmicas da forma, intensidade ou alteração de escala.

Capítulo III- Caracterização do Contexto Escolar

3.1. Projeto Educativo

O Projeto Educativo da Escola Secundária da Portela 2008 - 2011 (Anexo B) reúne um conjunto de princípios, valores, metas e estratégias que visam cumprir a função educativa segundo o Decreto-Lei 75/2008, de 22/04, artº93º.

Elaborado com base em inquéritos feitos a toda a comunidade educativa, investe sobretudo na formação científica e pessoal dos alunos e as opções curriculares tentam, nesta base, traçar um perfil da Escola.

As prioridades do Projeto Educativo são: motivar os elementos da comunidade educativa a participar ativamente no processo educativo; reforçar o nível geral de sucesso escolar e diminuir significativamente o insucesso, aprofundando formas consistentes de relação entre os planos curriculares, atividades de complemento curricular e extracurriculares; criar condições facilitadoras da formação integral do aluno; desenvolver hábitos e métodos de estudo; reforçar o bom relacionamento pedagógico, proporcionando a diminuição de ocorrências disciplinares na escola; valorizar a educação para a cidadania; preparar a comunidade educativa para a construção e vivência da autonomia da escola; equipar a escola para enfrentar os desafios de uma sociedade tecnológica e informatizada.

O Projeto Educativo “Educar Para a Formação Científica, a Cidadania e a Autonomia”, sintetiza nestes temas as suas áreas de ação e finalidades, a destacar: promoção dos bons resultados escolares e manutenção do abandono escolar; promoção da equidade dos alunos com necessidades educativas especiais; promover a cidadania e a cultura; desenvolvimento de competências de literacia de informação, de pesquisa e trabalho autónomo dos alunos; valorização profissional do pessoal docente e não docente; conservação e melhoramento dos espaços escolares e equipamentos; promover o envolvimento da comunidade educativa nas atividades da escola e apoiar candidaturas a estudos, projetos, e programas, incluindo os ligados às novas tecnologias da informação.

Em suma, os princípios orientadores gerais, adotados pela Lei de Bases do Sistema resumem-se a: proporcionar a aquisição de conhecimentos que promovam com base, tanto numa sólida formação geral, como específica, a ocupação de um justo lugar na vida ativa; contribuir para a realização do aluno, através do pleno desenvolvimento da personalidade da

formação, do carácter e da cidadania, no desenvolvimento do espírito e prática democráticos e promover o respeito pela personalidade garantindo as condições da sua afirmação.

A constituição de clubes, salas de estudo, apoios, tutorias e oficinas dão, deste modo, seguimento ao Projeto Educativo da Escola e tentam consolidar a comunidade escolar com diferentes iniciativas.

3.1.1. Localização, População Escolar e Oferta de Escola

Em 1988 foi construída a Escola Secundária da Portela, situada na freguesia da Portela, concelho de Loures (fig. 6).



Figura 6 – Escola Secundária da Portela.

Sita numa zona sobretudo residencial e com grande densidade populacional, socialmente definida por vivências heterogéneas onde se reconhece também o comércio e outros serviços, é a única escola secundária da zona. É uma instituição de ensino público e os acessos até à escola fazem-se via autocarro.

A população habitante apresenta um nível socioeconómico médio alto. Na sua maioria, os alunos, provêm da Portela e das zonas do Prior Velho, Sacavém, Moscavide, Olivais, Camarate, Unhos e Apelação.

A Escola apresenta cerca de mil alunos distribuídos pelo 3º ciclo e ensino secundário. A grande maioria dos alunos do ensino secundário frequenta os cursos científico-humanísticos. As turmas são geralmente constituídas por vinte e oito alunos cuja proveniência socioeconómica é bastante heterogénea. Na escola existem trinta e seis turmas, cerca de cento e vinte e seis professores, duas psicólogas, um especialista de Orientação Escolar, uma professora de Ensino Especial e um grupo de trinta e duas pessoas de pessoal não docente. A

relação entre o número de alunos e empregados é $1000/32 = 31$ e a relação do número de alunos para professores é $1000/126 = 8$

	Ensino Secundário			
	3ºCiclo	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Número de Turmas	17	7	6	6
Números de Turmas de Arte	-	1	1	1
Idade Média	12/14	15	16	17/18
Número de alunos por turma	28	26	24	22
Número de alunos repetentes	5% -10%	5% -10%	5% -10%	5% -10%

Quadro 1 – População Escolar da Escola Secundária da Portela.

As disciplinas de oferta de escola são definidas pelo Projeto Curricular. No 3º ciclo, estas são sobretudo de índole artística. O Clube de Artes tem como uma das responsáveis a Professora cooperante Teresa Ferreira. Os Clubes de Complemento Curricular são: Desporto Escolar, Ciências, Teatro, Matemática e o Clube de Artes.

3.1.2. Instalações

O edifício, com vinte e quatro anos de existência, apresenta um estado de conservação razoável. Ao nível da estrutura física, a escola é composta por oito pavilhões em média com dois pisos cada. Existem vários pátios em volta dos blocos, jardins e áreas desportivas ao ar livre.

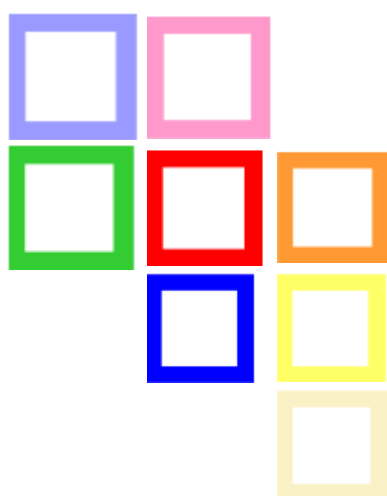


Figura 7 – Pavilhões representados pelo logotipo da Escola Secundária da Portela.

- **Pavilhão Roxo**
Laboratórios de química e física; Gabinete de Psicologia e Orientação Escolar
- **Pavilhão Rosa**
Biotério e Laboratórios de Biologia
- **Pavilhão Verde**
Refeitório; Papelaria e Bar
- **Pavilhão Vermelho**
Salas de Informática, Salas Audiovisuais, Sala Expressão Dramática e Auditório
- **Pavilhão Laranja**
Salas de Educação Tecnológica e Laboratório de Biologia
- **Pavilhão Azul (Administrativo)**
Sala dos Professores, Sala dos Diretores de Turma, Sala dos Recursos Humanos, Biblioteca e Reprografia
- **Pavilhão Amarelo**
Salas das disciplinas de Artes – Ensino Secundário
- **Pavilhão Gimnodesportivo**

Nos limites do domínio escolar com o meio circundante existe a presença de um muro e gradeamentos convencionais. Nos espaços externos e no acesso aos blocos existe a presença de faixas cobertas e rampas para circulação. Nos blocos as salas estão dispostas em redor de um corredor sem iluminação natural centrado por escadas de acesso aos pisos. Nestes espaços de circulação interna, o acesso ao piso superior faz-se por dois lances de escadas e verifica-se a ausência de rampas e elevadores.

Os pavilhões são compostos no geral por doze salas nos dois pisos e existem dois quadros interativos por pavilhão. As salas de aula comuns (teóricas) apresentam janelas, secretária do professor e secretária dos alunos comuns para dois. As salas T.I.C têm janelas, secretária do professor, dez computadores, um projetor, um *scanner* e software de animação e Photoshop.

Nas salas de desenho existe um anexo, uma porta de circulação para os espaços exteriores, secretária do professor, um computador com acesso à internet e um projetor de vídeo. A falta de ventilação da sala não permite trabalhar com certo tipo de materiais. Para além deste aspeto as salas de desenho não estão equipadas com ferramentas básicas de trabalho.

Janelas	✓
Porta para os espaços ao ar livre	✓
Ventiladores	-
Estiradores	✓
Secretária do professor	✓
Anexo	✓
Bengaleiros	-
Expositores	-
Bancadas de trabalho coletivo com tornos	-
Aquecimento Central/Local	-
Computador Internet	✓
Projetor de Vídeo	✓

Quadro 2 – Apetrechamento das salas de Desenho.

Iluminação das Salas:

Luminosidade Natural	Luz vinda da esquerda em relação ao quadro	✓
	Luz vinda da direita em relação ao quadro	-
	Luz vinda tanto da esquerda como da direita	-
Luminosidade Artificial	Branca	✓
	Amarela	-
Características das paredes	Cores vivas	-
	Cores mortas	-
	Cores neutras	✓

Características das paredes	Paredes limpas	-
	Paredes sujas e mal conservadas	✓

Quadro 3 – Iluminação das salas de Desenho.

Observação: O índice de iluminação da sala é bom.

A Biblioteca dispõe de uma capacidade para vinte e quatro mesas de trabalho individual e três mesas para trabalho de grupo, quinze computadores com acesso à Internet e processamento de texto, quatro leitores de vídeo/DVD, quatro televisores, um computador para pesquisa dos catálogos, uma fotocopiadora, um scâner e uma impressora a preto e branco, existe ainda um leitor/gravador de som e um rádio.

3.1.3. Apreciações Finais

Ao nível da cooperação entre os vários organismos da instituição, existe uma boa articulação entre os canais pedagógicos, administrativos e institucionais, assim como uma boa administração entre os departamentos e grupos disciplinares.

Contudo, a ausência de estratégias físicas e pedagógicas para o ingresso de jovens com necessidades de ensino especiais ao abrigo do Currículo Específico Individual (Dec. Lei 3/2008 de 7 de Janeiro) impossibilitam a natural integração destes alunos no contexto escolar.

Os modos de cooperação entre os meios técnicos, cultural e artístico são deficientes. A ausência de oficinas tecnológicas e insuficiência de ferramentas de trabalho nas salas de desenho, assim como a ausência de bancadas de trabalho coletivo com torno e a falta de ventilação nas salas, dificulta a elaboração de trabalhos em escultura e o recurso a certo tipo de maíolos e materiais. Em suma, a estrutura física da escola apresenta insuficiência de estratégias físicas e recursos pedagógicos para os alunos que pretendem o ingresso no ensino superior artístico.

No Projeto Educativo da Escola identificámos pontos fortes e pontos fracos. Relativamente aos primeiros, destacam-se prioridades ao nível da formação individual e da cidadania; coesão da comunidade escolar; estreitamento de laços e relações interpessoais e a inclusão de alunos que por razões diferenciadas não se integrem no grupo/escola. Relativamente aos pontos fracos e mais concretamente ao estudo de caso defendendo uma educação pela arte, verifica-se o forte pendor científico na formação dos alunos para a vida

ativa, que se reflete não só na ideologia da escola relegando as disciplinas artísticas para um segundo plano, mas também na sua tipologia e no empobrecimento das infraestruturas e apetrechamento das salas de arte.

3.2. Caracterização da Turma F (10º Ano)

O acompanhamento da turma ao longo do primeiro período permitiu identificar características gerais do grupo e de casos particulares. Esta caracterização permitiu traçar o perfil dos alunos e destacar pontos fortes e pontos fracos do conjunto. A avaliação dos dados possibilitou adaptar e organizar o projeto proposto de modo a definir metas de aprendizagens para os alunos. A realidade sociocultural, o percurso escolar de cada aluno, a seriedade face aos estudos e os hábitos de participação foram aspetos relevantes que ajudaram a estruturar estratégias de ensino.

Em traços gerais, a turma F do 10º Ano (Anexo 4) é constituída por 33 alunos, 19 do sexo feminino e 14 do sexo masculino (Gráfico 1); encontra-se dividida em dois turnos na disciplina de Desenho, cuja carga horária preenche seis horas semanais em cada turno. Dezassete alunos já frequentavam a Escola Secundária da Portela. A média de idade dos alunos é 15 anos (Gráfico 2).

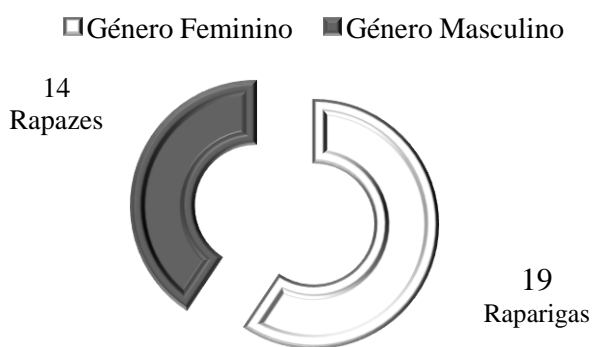


Gráfico 1 - Distribuição por género.

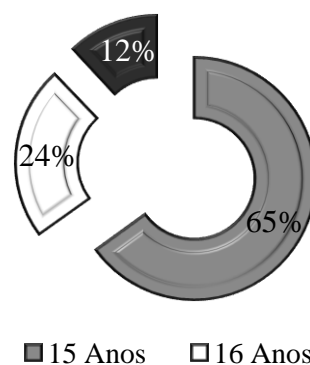


Gráfico 2 - Distribuição das idades na turma 10º F

Relativamente ao local de nascimento, a maioria dos alunos é proveniente de Lisboa e do concelho de Loures. Um aluno é natural da Ucrânia (Gráfico 3).

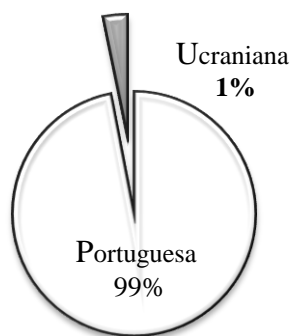


Gráfico 3 - Alunos com naturalidade estrangeira.

Os Encarregados de Educação possuem maioritariamente o Ensino Secundário (Gráfico 4).

Habilitações Académicas dos Encarregados de Educação
 □ 9º Ano ■ Entre 10º-12º Ano ▣ Licenciatura/Mestrado

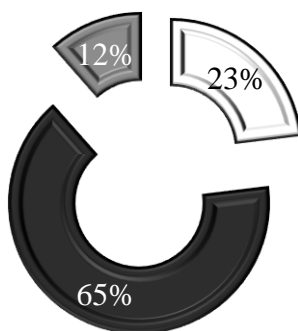
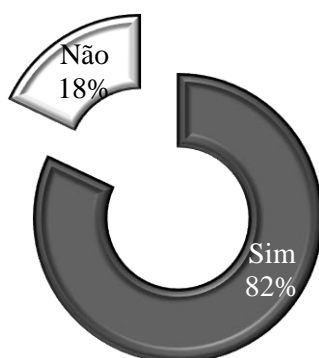


Gráfico 4 – Habilitações académicas dos Encarregados de Educação.

Quanto à reação dos alunos face à escola apenas 18% afirmam não gostar de estudar embora todos confirmem o gosto pela instituição escolar (Gráfico 5).



Gosto pelo Estudo

Gráfico 5 – Gosto pelo Estudo

Relativamente ao empenho no estudo, 6% dos alunos apresenta falta de hábitos de trabalho regulares. A maioria diz estudar entre 1h e 2h diárias apesar de alguns referirem que

estudam 2 ou 3 horas, habitualmente em casa (Gráfico 6). Todos possuem computador com acesso à internet. No que respeita à participação nas aulas, 15% dos alunos registaram participação ativa, 32% participam pouco e os restantes 53% fazem-no de modo regular (Gráfico 7):

■ menos que 1h □ entre 1h e 2h
 ■ de 2h a 3h

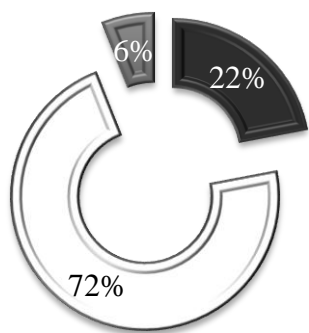


Gráfico 6 – Empenho diário no estudo.

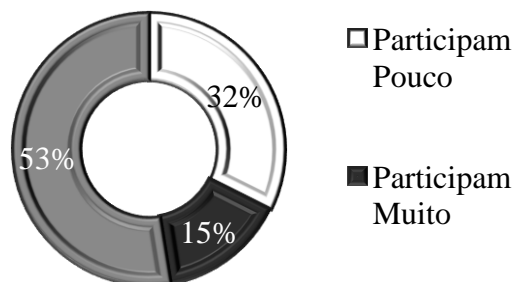


Gráfico 7 – Participação em sala de aula.

Na turma existe uma aluna com necessidades de ensino especiais ao abrigo do Currículo Específico Individual - Dec. Lei 3/2008 (Gráfico 8) por condicionantes motoras. No grupo existem também alunos com retenções em anos anteriores (Gráfico 9).

N.E.E.
 1%

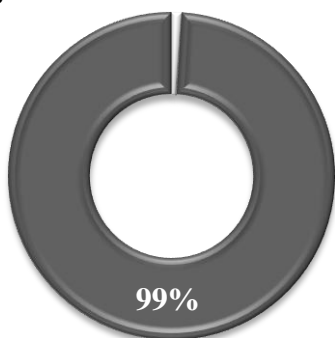


Gráfico 8 – Alunos com Necessidades Educativas Especiais..

■ Retenções □ Sem Retenção

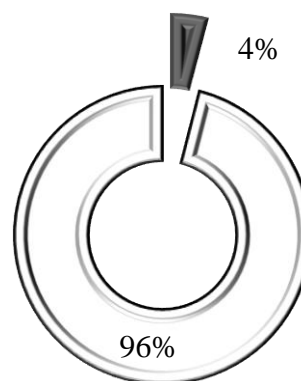


Gráfico 9 - Alunos com retenção.

No que concerne à organização das aulas, 21% dos elementos registam dificuldades no cumprimento das regras de sala de aula e 79% dos alunos cumprem assiduamente (Gráfico 10). No desenvolvimento dos projetos, 87% têm preferência pelo trabalho de grupo e os restantes 13% por trabalhos individuais (Gráfico 11).

Cumprimento das Regras de Sala de Aula

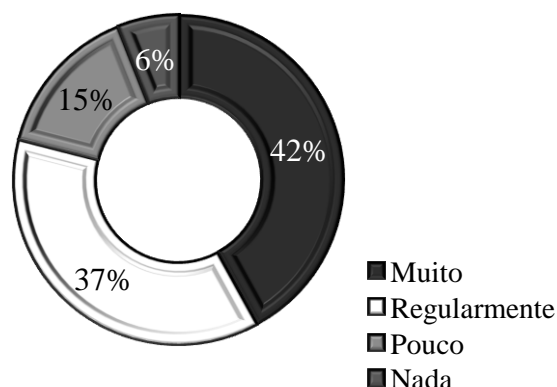


Gráfico 10 – Cumprimento das regras de sala de aula.

Trabalho Individual 13%



Gráfico 11 – Preferência de trabalho de grupo/individual.

Resumidamente, os alunos do 10º F revelam ao nível das atitudes e valores um comportamento bom, são geralmente participativos e interventivos nas atividades propostas e o seu aproveitamento é bastante satisfatório.

3.2.1. Análise de Dados e Identificação de Problemas

No geral, os alunos apresentam um bom percurso escolar. O número de retenções - embora seja reduzido - inclui alunos com mais do que uma retenção em anos anteriores. Estes alunos revelam dificuldade de integração no ambiente escolar e um dos objetivos do projeto foi incluir e adaptar estes alunos no processo de aprendizagem. Numa situação semelhante encontra-se um aluno de nacionalidade estrangeira que deve ser naturalmente integrado, embora apresente já um bom percurso escolar.

Relativamente ao bom aproveitamento da turma, a grande maioria dos alunos apresenta pouco acompanhamento no estudo (Gráfico 12) o que revela autonomia e responsabilidade neste campo. Os alunos mostram-se interessados em participar nas atividades letivas e apenas 32% dos alunos apresentam uma participação reduzida (Gráfico 7).

No que concerne às habilitações académicas dos Encarregados de Educação, verificou-se que apenas 12 % possui o Ensino Superior, a maioria possui o Ensino Secundário (65%) e 23% completaram somente o Ensino Básico. Apesar deste panorama e das habilitações académicas serem consideradas baixas, o frequente acompanhamento por parte dos Encarregados de Educação na vida escolar dos educandos (Gráfico 13) favorece a boa integração da turma.

Acompanhamento no Estudo



Gráfico 12 – Acompanhamento dos E.E. no estudo dos alunos.

Participação Ativa dos Encarregados de Educação na vida Escolar dos Educandos

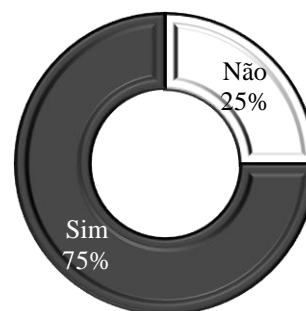


Gráfico 13 – Participação ativa dos E.E. na vida escolar dos seus educandos.

A heterogeneidade entre os alunos reflete a discrepância entre o sucesso e o insucesso escolar. Quanto às expectativas face ao futuro, a grande maioria dos alunos ambiciona ingressar no Ensino Superior e mostra uma grande curiosidade pela vertente das Artes Plásticas. O contexto global de escola mostra uma realidade marcada por uma classe social média-alta e os alunos mostram-se satisfeitos com as infraestruturas. Na turma, metade dos alunos já frequentava a escola em anos anteriores e revela gosto e confiança pela instituição, o que se traduz num clima de segurança emocional para os mesmos.

No caso da turma F do 10º ano, foram identificados à partida alguns problemas que tentaram ser supridos pelo projeto pedagógico e de escola, a saber: o insucesso escolar; a integração de alunos com necessidades educativas especiais e de nacionalidade estrangeira; a falta de literacia, cultura geral e espírito crítico, democrático e de cidadania. No que diz respeito a dificuldades de aprendizagem específicas da disciplina de Desenho e, mais concretamente relativas ao projeto pedagógico que se pretendeu desenvolver, foram identificados:

- Estilos de representação estereotipada;
- Pouca expressividade e espontaneidade ao nível do desenho;
- Dificuldade em desenvolver uma linguagem pessoal;
- Pouca autonomia no domínio criativo dos conteúdos;
- Pensamento estético pouco profundo;
- Privação de cultura artística e da História da Arte;
- Ausência de competências hápticas (sinestéticas);
- Espírito crítico pouco desenvolvido.

Os alunos da turma encontram-se a sair de uma fase que enquadra a passagem da espontaneidade nas atividades artísticas para uma postura já crítica dos trabalhos, o que condiciona a criatividade e a liberdade de expressão.

3.2.2. Metas de Aprendizagem e Estratégias de Intervenção

Os alunos que geralmente escolhem esta área de ensino a partir do 10º Ano sentem-se motivados por um caminho que transgride uma certa mentalidade social de “desvalorização da Arte”. Esta característica também identificada nos alunos da turma tentou reorientar-se para uma atitude reflexiva de espírito democrático e de cidadania. Curiosamente, tornou possível a integração de alguns alunos mais desajustados ao ambiente escolar.

Esta atitude de inclusão do espírito reivindicativo dos adolescentes pode facilitar a viragem de uma mentalidade escolar que vê os alunos “bem-sucedidos” como aqueles que se adaptam às “normas de excelência” decretadas pelo sistema de ensino. Estes alunos são também muitas vezes os que menos proveito retiram das aprendizagens cuja mentalidade se direciona somente para completar requisitos. Todas estas questões fomentam a necessidade de possibilitar ao adolescente uma ecologia pessoal e um contacto com o próprio pensamento.

Esta irreverência perante aspetos sociais é caracterizada; “(...) por não aceitar os valores da geração mais velha sem submetê-los à prova”(Lowenfeld, 1970, p.347). Este espírito pode ser aproveitado em benefício das aprendizagens e da criatividade.

O grau de satisfação dos alunos pela disciplina e pela professora cooperante foi facilmente percebido desde o primeiro contato. Esta atmosfera facilitou também a integração de uma nova professora e tornou possível uma relação bastante positiva entre partes ao longo do projeto. O excelente trabalho da Professora cooperante Teresa Ferreira, focado para estratégias de ensino promotoras do desenvolvimento emocional e criativo dos alunos, abraçou naturalmente o projeto a desenvolver com a turma.

Após análise dos dados de caracterização da turma e identificação de problemas, e tendo em conta a natureza do assunto, foram traçadas as metas de aprendizagem e estratégias de ensino de acordo com o programa da disciplina e com o Projeto Educativo de Escola.

Metas de Aprendizagem Específicas:

- Desenvolver a sensibilidade estética: háptica e visual;
- Apurar o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados;
- Promover a inteligência emocional;
- Quebrar estilos de representação estereotipada e lugares comuns no desenho;
- Proporcionar a criação de novas gestalts;
- Desenvolver o pensamento criativo e metafórico;
- Desenvolver a percepção multissensorial (sinestética);
- Fomentar a autonomia;
- Apurar o entendimento do desenho como uma finalidade sem fim;
- Impulsionar a espontaneidade e a desenvoltura do gesto no desenho;
- Acionar processos intuitivos e de aprendizagem metacognitiva;
- Impulsionar uma linguagem artística personalizada;
- Desenvolver competências de improviso;
- Desenvolver as várias inteligências humanas;
- Desenvolver a visão diacrónica e sincrónica do desenho.

Metas Gerais de Aprendizagem de acordo com o Projeto Educativo:

- Formação pessoal dos alunos;
- Motivar os alunos para a participação ativa e cooperante no processo educativo;
- Reforçar o sucesso e diminuir o insucesso escolar;
- Desenvolver métodos e hábitos de trabalho regulares;
- Reforçar o bom relacionamento pedagógico;
- Valorizar a educação para a cidadania e a cultura;
- Integrar alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Desenvolver competências de literacia, pesquisa e trabalho autónomo;
- Conservação e melhoramento dos espaços escolares;
- Promover o envolvimento da comunidade educativa;
- Apoiar projetos;
- Desenvolvimento da personalidade e do espírito democrático dos alunos, contribuindo para um lugar na vida ativa.

Estratégias de Ensino:

- Valorizar vários tipos de inteligência, entre elas a háptica;
- Estimulação cognitiva e interpretação de imagens (e da natureza);
- Promover relações dinâmico-sensoriais na expressão e interpretação de conteúdos;

- Fomentar processos intuitivos;
- Impulsionar o improviso;
- Recorrer ao fenómeno sinestésico na criação de enunciados;
- Recorrer a experiências sinestéticas para potenciar relações dinâmico-sensoriais,
- Valorizar a fase de incubação no processo criativo (processos intuitivos e inconscientes);
- Apresentação de novos materiais;
- Valorizar o relacionamento com os materiais;
- Facultar a liberdade de experimentação e diversificação dos materiais e técnicas;
- Dar tempo e impor ritmo de trabalho;
- Promoção de objetivos claros;
- Promover contextos favoráveis a “experiências de fluir”;
- Valorizar o processo, a aprendizagem criativa e por descoberta;
- Promoção de processos metacognitivos;
- Trabalhar por projetos;
- Possibilitar trabalhos de grupo;
- Contribuir para um ambiente oficial em sala de aula;
- Permitir a utilização de espaços exteriores;
- Reforçar o diálogo e fomentar discussões de grupo, debates;
- Promover a divulgação dos trabalhos.

Capítulo IV – Metodologias de Ensino: Tarefas e Materiais Utilizados

4.1. Enquadramento da Unidade Lecionada “Sentido / Visão Diacrónica do Desenho”

A unidade “Visão Diacrónica do Desenho” encerra o último dos conteúdos didáticos da disciplina de Desenho para o 10ºano: o “Sentido”.

Numa época em que o ensino das Artes para os alunos que frequentam o ensino secundário se restringe às disciplinas “História da Cultura e das Artes”, “Geometria” e “Desenho”, torna-se basilar que esta última ocupe um lugar pluridisciplinar na vertente das Artes Plásticas. Mais ainda quando a disciplina de História e Cultura das Artes é uma vertente opcional de escola, o que condiciona alunos que escolheram os cursos de artes a estarem limitados a disciplinas científicas. Esta situação, frequente ao longo do ensino secundário, é o resultado dos *rankings* nacionais, que prescrevem aos Projetos Educativos opções disciplinares ligadas sobretudo à formação científica dos alunos.

Neste panorama, a disciplina de Desenho deve preencher este hiato e reforçar conteúdos didáticos essenciais ligados às áreas da Estética e à História da Arte e, ainda, à antiga disciplina de Oficina de Artes.

A unidade didática selecionada no presente projeto - “Visão Diacrónica do Desenho” - mostrou-se essencial para uma abordagem sobre a origem e evolução do desenho ao longo da História da Arte, atravessando todas as manifestações e movimentos artísticos, incluindo os contemporâneos como a Arte Conceptual, a Arte Povera, Land Art, Body Art, Happening, Fluxus, Hiper-Realismo, Poesia Visual, Pintura Descritiva, Transvanguarda, Pós-Moderno, Arte Bruta, Videoarte, entre outros.

O Desenho alcançou uma generalidade na História que é importante incluir na cultura geral do aluno. Ao longo dos tempos, deixou o registo de formas e meios que desempenharam uma forma de comunicação entre culturas: “ (...) deixou marcas expressivas do prolongamento do espírito humano, sensibilidades, modos de ser, de agir e de pensar.” (Ramos, E. e Porfírio, M., 2009, p. 230). Esta forma de vestígio, anterior à própria escrita, é o legado do mais alto modo de expressão humana e de uma “indisciplina” que projeta o desenho para fora dos seus “limites tradicionais”:

No final de um século em que as definições e os limites da arte foram questionados e subvertidos das maneiras mais radicais, em que se experimentou os mais diferentes cruzamentos

interdisciplinares, as disciplinas tradicionais (a pintura, a escultura, o desenho) deixaram de ser categorias pertinentes para classificar muitas propostas artísticas. As fronteiras que durante muito tempo distinguiram as disciplinas deixaram de ser interiorizadas como limites estáveis e obrigatórios, mesmo quando os artistas não procuram subvertê-las. (Wandschneider, M.; Faria, N., 1999, p. 13).

A descoberta de novos sentidos e formas de expressão, destacando sobretudo os “meios”, foi o mote do trabalho no qual se propôs desenvolver o pensamento estético e criativo dos alunos.

Em conformidade com as competências gerais e específicas do ensino secundário, a “Indisciplina do Desenho”¹⁵ fez nascer projetos no espaço físico da escola, possibilitando um cruzamento interdisciplinar onde os alunos experimentaram várias transformações através do desenho articulando o conjunto dos cinco conteúdos programáticos.

Inicialmente, o projeto tinha a intenção de trabalhar com os alunos o “Desenho como Performance” (Projeto 1, Apêndices 2 e 3), mas, por falta de pré-requisitos dos mesmos, foi readaptado a um segundo projeto: “Materialização de Sentidos”.

Pretendeu-se com o projeto final que os alunos descobrissem o Desenho como registo de um “sentido” e expressão pessoal, lugar de inquietação, invenção e inovação, servindo-se de diversas matérias e instrumentos de trabalho. O projeto pôs em prática o fenómeno sinestésico como propulsor das inteligências háptica e emocional, destacando os materiais, os meios e favorecendo a “experiência de fluir” como modo de aprendizagem metacognitiva. O principal objetivo foi desenvolver a perceção multissensorial dos alunos para um maior aprofundamento da sua experiência estética.

Aceitando a “diferença” e as “múltiplas inteligências humanas” (Gardner, 2006), propôs-se um trabalho experimental dividido por etapas e exercícios com um crescente nível de aprofundamento. Através da expressão e do “diálogo” com uma certa “arbitrariedade dos materiais”, descobriram-se procedimentos e sintaxes em busca de novos sentidos e significados. Com o objetivo fundamental de envolver a comunidade escolar, o projeto proporcionou o contato com importantes nomes do panorama artístico e uma exposição final.

¹⁵ Título do catálogo da Exposição - *Indisciplina do Desenho*, publicado pelo Instituto de Arte Contemporânea e pelo Ministério da cultura. Os textos do catálogo, da autoria de Miguel Wandschneider e Nuno Faria integram a unidade Visão Diacrónica do Desenho presente no manual da disciplina do 12º Ano (Ramos E., Porfírio M., 2006). Com o leque de artistas escolhidos – Lurdes de Castro, Ângelo de Sousa, Helena Almeida, Ana Jotta, Joana Rosa e Pedro Paixão – os comissários pretenderam salientar uma prática do desenho, que dentro dos seus limites tradicionais, coexiste com procedimentos artísticos muito diversificados.

4.2. Exercícios de Sensibilização: Objetivos e Competências

Estes primeiros exercícios tiveram o objetivo de aprofundar o conteúdo didático “Visão” através da estimulação dos vários sentidos: visual, háptico, tátil, espaço-temporal, cinestésico, auditivo, entre outros: “A forma como espaço diferenciado, é tão numerosa quanto os sentidos humanos”, acrescentou Almeida (1974).

Outro conteúdo didático - os “Materiais” - foi também posto em prática, através da execução de desenhos com meios de atuação não convencionais: extensores, paus, folhas, esponjas e escovas. A finalidade foi transformar este conteúdo num “item de aprofundamento”.

A aprendizagem por descoberta ao nível da expressão no desenho teve o objetivo de dar aos alunos a possibilidade de encontrar uma linguagem pessoal de representação. Os ensaios, no que respeita ao conteúdo didático dos “Procedimentos”, incorporaram, assim, para além dos “Processos de Análise” os “Processos de Síntese”.

Ensaando “diferentes” modos de perceção e de registo, pretendeu-se desviar o adolescente de estereótipos de representação e apurar o seu pensamento estético. Nestas idades, os adolescentes têm tendência para conceber desenhos tecnicamente perfeitos, mas inexpressivos. Outras vezes, quando a técnica não é alcançada, rapidamente se sentem desmotivados. Estes primeiros desenhos tentaram anular alguns preconceitos ao nível do desenho e, simultaneamente, redirecionar a motivação dos alunos e o seu pensamento crítico.

Através da proposta de diferentes enunciados, os alunos realizaram ensaios ,pondo em prática um tipo de pensamento mais holístico. Os primeiros conjuntos de desenhos basearam-se, sobretudo, nas propostas de exercícios de Betty Edwards (2008) e Kimon Nicolaïdes (2008): “desenho invertido”, “desenho cego de contorno”, “desenho de peso ou massa”, “desenho com a mão contrária”, “desenho dos espaços vazios”, entre outros. Alguns destes exercícios propuseram uma diferente aprendizagem do “olhar” e tentaram diminuir a lateralidade do funcionamento do cérebro (Apêndice 1).

Entre outros objetivos, a preocupação foi transmitir aos alunos a ideia que o desenho não se relaciona exclusivamente com a questão da técnica e tentou-se para isso por em prática o “Método Natural” proposto por Nicolaïdes (2008) (Apêndice 1).

Outros exercícios tiveram a intenção de coordenar os sentidos do tato e da visão. Nicolaïdes afirmou que o gesto e o contorno estão ambos relacionados com uma experiência tátil: “To me weight is the essence of form (...) I think of form as the living expression of weight” (Nicolaïdes, 2008, p. 32).

Ainda nesta primeira fase, foram propostos outros tipos de exercícios que exploraram os domínios abstrato e metafórico, a representação de sons: leve, pesado, duro macio, áspero liso, rápido, lento, próximo, distante, entre outros, através de efeitos sonoros do cotidiano e de algumas melodias (Apêndice 5). Nestes desenhos, o objetivo era tornar a desenvoltura do gesto necessária à expressão, recorrendo apenas a um conjunto de linhas e manchas que seriam libertadas intencionalmente na folha.

Esta ação pôs em prática competências como o “improviso”, o “surgimento espontâneo” e ainda processos metacognitivos de aprendizagem. Esta primeira fase permitiu a obtenção rápida de resultados e os objetivos tentaram sempre ser claros.

Finalidades: Desenvolver capacidades de observação, interrogação e interpretação; desenvolver competências de representação, expressão e comunicação; desenvolver o espírito crítico e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos; desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência.

Objetivos: Usar o desenho e os meios como instrumentos de conhecimento e interrogação; articular a percepção com a representação do mundo visível; dominar os conceitos estruturais da linguagem plástica; explorar diferentes suportes/materiais/instrumentos e processos adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação com abertura a novos desafios; desenvolver capacidades de avaliação crítica; dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.

Objetivos específicos: desenvolver a sensibilidade háptica; promover a inteligência emocional; desenvolver o pensamento criativo e metafórico; desenvolver a percepção multissensorial (sinestética); fomentar a autonomia; apurar o entendimento do desenho como uma finalidade sem fim; impulsionar a espontaneidade e a desenvoltura do gesto; desenvolver processos intuitivos e de aprendizagem metacognitiva; impulsionar uma linguagem artística personalizada; desenvolver as várias inteligências humanas.

4.2.1. Descrição das Aulas Realizadas com Base nas Metodologias de Betty Edwards e Kimon Nicolaïdes.

Na primeira aula, iniciou-se um diálogo com os alunos em torno do tema do “desenho” e foram apresentados alguns recursos visuais em livros e em suporte multimédia. Nesta exposição de ideias destacaram-se os métodos de Kimon Nicolides e Betty Edwards.

Nesta aula, os alunos executaram os exercícios “crossing over” (desenho lento de um perfil) e “upside down” (desenho invertido), que os levou a deparar-se com algumas dificuldades ao nível da relação e posicionamento das linhas e não tanto ao nível da representação. Permitiu também trabalhar o “olhar” e resolver problemas de orientação e proporção das formas no desenho.

Na segunda aula, os alunos executaram um exercício que se dividiu em três momentos: desenho cego de contorno das rugas da mão sem olhar para o papel; desenho modificado de contorno da mão sobre uma superfície cartesiana transparente (“Janela de Dürer”) e desenho modificado de contorno sobre um fundo escuro.

No “desenho puro de contorno”: desenho das rugas da mão (fig. 8), os alunos desenharam, sem olhar para o papel, o conjunto de linhas correspondentes às rugas da mão estabelecendo relações de direção, dimensão, posicionamento, tentando manter a concentração e coordenação entre o olhar e o movimento da mão.



Figura 8 - Desenho cego de contorno das rugas da mão, executado por um aluno.

No segundo exercício, “desenho de contorno modificado”, os alunos procederam ao desenho da mão apontada na sua direção, sob uma superfície cartesiana transparente (folha de acetato) (fig. 9). Assim, desenharam com o maior número de detalhes exatamente o que viam.

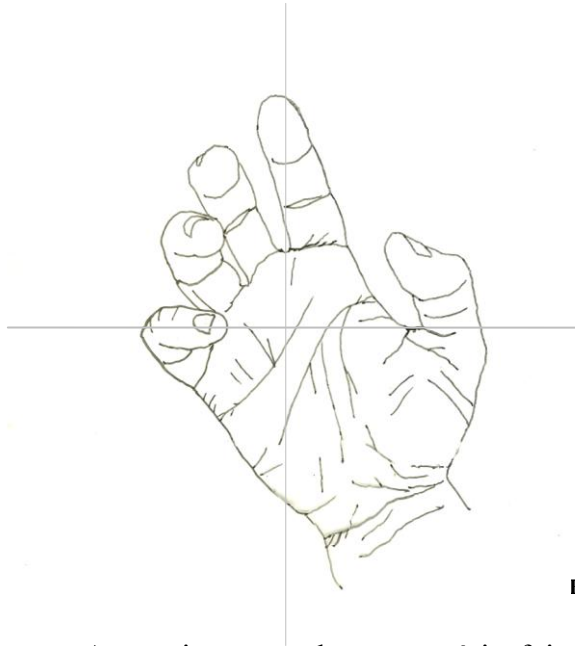


Figura 9 – Representação da Mão feita por um aluno: Janela de Dürer.

A terceira etapa deste exercício foi um “desenho de contorno puro modificado” da mão. Os alunos procederam à representação do volume num desenho de claro-escuro. Pela técnica da quadrícula transferiram para uma folha previamente escurecida o desenho feito sobre o acetado. O escurecimento prévio da superfície branca permitiu acentuar zonas de maior sombra, enquanto a luz seria gerada pelo apagamento das restantes partes da superfície no desenho.

A ausência dos contrastes é muitas vezes uma dificuldade dos alunos ao nível do desenho que resulta numa representação pouco fiel da tridimensionalidade. Este exercício através da “Janela de Dürer” libertou os alunos de preocupações de proporção ao nível da representação e concentrou-os essencialmente no tratamento da luz através dos contrastes e da mancha (fig^s. 10 e 11).



Figuras 10 e 11 - Desenhos das alunas C e R a partir da “Janela de Dürer”.

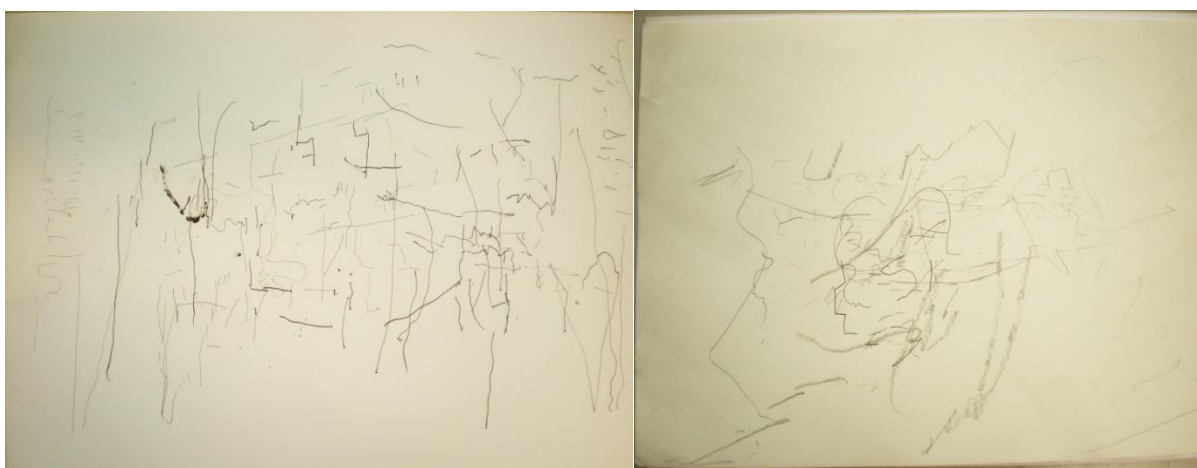
Na terceira aula, iniciou-se um tipo de registo mais livre. Agora os alunos ocuparam-se a realizar “desenho de gesto” (captação do perfil), “desenho de ação” (captação do movimento) e por fim, “desenhos de massa” (captação do volume global da forma) em formato A2.

No “desenho de gesto” os alunos executaram sete desenhos com tempos de realização diferenciados: 5’/2’/ 50’’/20’’/35’’/3’/20’’. No “desenho de ação” realizaram quatro desenhos: 1’/1’/2’/2’. E por último no “desenho de massa” os alunos realizaram também uma série de desenhos com tempos igualmente variados: 1’/2’/1’.

Esta variação de tempos de registo tentou desenvolver um certo automatismo do gesto, apelando mais à expressão e tentou também proporcionar uma certa despreocupação com a fidelidade técnica do desenho.

Nesta série de desenhos, foram utilizados como recursos didáticos vários meios de registo não convencionais como paus, extensores e escovas.

Na quarta aula, a representação de sons em formato A2 (figs. 12 e 13), partindo de efeitos sonoros e melodias, levou os alunos a explorar novamente a desenvoltura do gesto e as potencialidades da linha e da mancha. Esta série de desenhos tornou o processo expressivo mais espontâneo. Aqui foi também importante estimular o pensamento metafórico e simbólico.



Figuras 12 e 13 – Desenhos dos alunos baseados na expressão de “sons”.

Neste primeiro conjunto de exercícios foram utilizadas diferentes metodologias pedagógicas que viveram, sobretudo, da criatividade dos enunciados, da demonstração por parte da professora, da exposição de recursos visuais e auditivos, da dimensão do suporte

escolhido, da variação de tempos para a execução dos vários desenhos criando ritmo de trabalho, da execução de diversos desenhos que atribuiu a cada um deles um peso relativo e não absoluto.

Os enunciados, embora tenham inicialmente sido alvo de alguma estranheza, proporcionaram a descoberta de variadas respostas de caráter individual. O diálogo constante com os alunos foi tornando consciente percepções hápticas e sinestéticas como potencialidades expressivas no desenho. Por exemplo, no exercício de “Representação da Mão”, sensibilizou-se os alunos para a qualidade física e textural da luz e da sombra, explorando os sentidos tátil e térmico.

Na execução destes exercícios alterou-se frequentemente a planta da sala de aula, para proporcionar um clima espontâneo entre os alunos e favorecer laços interpessoais. Deste modo, tornou-se fácil a dinâmica e contacto entre os alunos, possibilitando uma maior troca de aprendizagens entre eles. No final realizou-se uma exposição dos trabalhos na sala de aula para debate de ideias e para realizar primeiro uma heteroavaliação e depois a autoavaliação.

4.2.2. Avaliação e Interpretação dos Resultados

A primeira série de exercícios incluiu a realização de inúmeros desenhos onde os alunos trabalharam sobretudo a questão do traço (exercícios baseados nas técnicas de Betty Edwards e Kimon Nicolaïdes). A generalidade dos alunos mostrava já um bom domínio técnico da grafite na vertente da representação naturalista; no entanto, os desenhos eram na sua maioria inexpressivos e apresentavam lacunas ao nível do tratamento do volume e da proporção.

Estes primeiros desenhos contaram para o processo de avaliação formativa. Como foi previamente especificado aos alunos, esta primeira fase, de experimentação e descoberta de potencialidades ao nível do desenho, foi apenas objeto de autoavaliação e heteroavaliação.

Os alunos exploraram materiais não convencionais de desenho como paus e extensores e puderam praticar a gestualidade e o surgimento espontâneo no desenho. Favoreceu-se um clima descontraído das aprendizagens e os resultados obtidos foram bons, os alunos estiveram extremamente motivados. Notou-se também um grande entusiasmo à medida que os alunos foram compreendendo o desenho não tanto como o domínio específico de uma técnica, mas particularmente ligado aos seus modos individuais de expressão. Embora na apresentação de certos enunciados, estes tenham sido recebidos pelos alunos com alguma dúvida, rapidamente

o processo de trabalho contribuiu para que se sentissem envolvidos por um modo de representação pouco convencional. Estas primeiras aulas foram fundamentais para estreitar laços com os alunos e proporcionar um clima de confiança e irreverência nas aprendizagens.

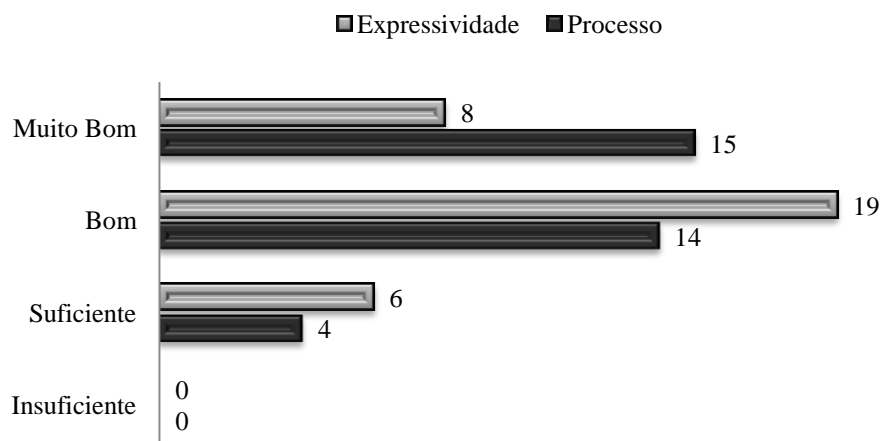
No exercício seguinte - “Representação da Mão” - pretendeu-se suprir uma dificuldade comum ao nível do tratamento da tridimensionalidade, que geralmente surge por uma certa insegurança dos alunos ao nível do desenho. Sugerindo a acentuação dos contrastes, este desenho propunha o escurecimento prévio do suporte de trabalho e os efeitos de luz seriam acentuados pelo apagamento de certas zonas no desenho.

Este exercício criado por Betty Edwards teve a finalidade de apurar o “olhar” no que respeita aos domínios da tridimensionalidade e da luz, entendendo-os como propriedades dos objetos e de tudo o mais que os rodeia. A perceção da luz como elemento textural das coisas foi igualmente permitindo aos alunos estabelecer correspondências entre os sentidos da visão e do tato.

O uso de uma grelha em acetato (Janela de Dürer) onde foi desenhada diretamente a mão (a caneta) despistou preocupações de escala e proporção no desenho. Nesta primeira fase do desenho, os alunos foram confrontados com a diferença entre “desenhar aquilo que se sabe” e “desenhar o que se vê”, tendo-se verificado o registo de um maior número de linhas no desenho que destacou detalhes e o tornou, deste modo, mais expressivo. Esta estratégia foi criando progressivamente um crescente entusiasmo nos alunos, ao verem os resultados dos seus trabalhos.

Os desenhos apresentaram, no geral, uma representação estereotipada no tratamento da linha e da mancha (ainda pouco expressivas), mas os objetivos foram alcançados no que respeita à acentuação dos contrastes e expressão do volume. Os critérios de avaliação (gráfico 14) “ Processo” e “Expressividade” tentaram avaliar a aprendizagem dos alunos ao nível da sintaxe (vocabulário específico do desenho); das atitudes e valores na experimentação de soluções e materiais; ao nível da expressividade e da espontaneidade na criação de uma linguagem própria, resultado um certo nível de aprofundamento do pensamento estético na aquisição de conteúdos e, ainda, o envolvimento dos alunos no processo de trabalho.

Gráfico 14 - Análise dos Critérios de Avaliação: Exercício de Sensibilização - Representação da Mão



Como mostra o gráfico dos critérios de avaliação, ao nível do “Processo” quatro alunos tiveram classificação “suficiente”, catorze alunos tiveram “bom” e quinze alunos obtiveram “muito bom”. O processo de trabalho foi em média “bom”, os alunos mostraram-se bastante empenhados e motivados.

Ao nível da expressividade, seis alunos tiveram classificação “suficiente”, dezanove alunos obtiveram “bom” e oito alunos tiveram “muito bom”.

Conclui-se, relativamente à resolução do problema, que a articulação do pensamento estético e da sintaxe com a expressão, ou seja, a capacidade para transformar a experimentação de novas soluções numa linguagem não estereotipada, é ainda imperfeita.

O tratamento da linha e da mancha é ainda estereotipado, o que revela uma certa dificuldade dos alunos em se envolverem de modo intuitivo como desenho, que é ainda para eles o resultado de um processo racional e de destreza técnica. Os alunos apresentam tendência para realizar desenhos pouco espontâneos.

Na primeira série de exercícios realizados com base nas metodologias de Betty Edwards e Kimon Nicolaïdes, a maioria dos alunos obteve “bom”, tanto ao nível do “processo” como da “expressividade”, isto porque alguma dificuldade em conviver com a espontaneidade os impedia de se envolverem mais e de criarem uma linguagem mais expressiva.

4.2.3. Planificação e Bibliografia



Escola Secundária da Portela
Planificação Desenho A 10º Ano 2009 / 2010
Unidade Didáctica (2º Período)
 Prof.ª Rita Torrão

- UNIDADE -
Visão Diacrónica do Desenho
A Indisciplina do Desenho

Conteúdos	Competências	Temas	Metodologias/estratégias	Nº aulas
1. Visão (Item de aprofundamento) - Percepção Visual - O mundo envolvente como fonte de estímulos - Estímulos Visuais: a luz como fonte de informação - Estímulos Não-Visuais: percepção auditiva, olfativa, tátil, gustativa	Ver-Criar-Comunicar Observar e Analisar - Potencial analítico de observação e registo - Potencial de síntese, integração e unidade - Potenciar capacidades psicomotoras	Visão Forma e Sentido (interpretação e contextualização)	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho de Observação : (Método da Lateralidade /Betty Edwards; Método Natural / Kimon Nicolaïdes) - Crossing over - Representação de imagens invertidas - Desenho Gestual - <u>Representação da Mão:</u> Fase 1: Desenho cego de contorno das rugas da mão sem olhar para o papel Fase 2: Desenho modificado de contorno da mão sobre uma superfície transparente com eixo vertical e horizontal (“Janela de Dürer”) Fase 3: Desenho modificado de contorno sobre um fundo escuro 	1 (90 min.)
2. Materiais (Item de aprofundamento) - Suportes e Formatos - Meios Actuantes: riscadores e aquosos não-convencionais	Manipular e Sintetizar - Aplicação e adequação de procedimentos - Capacidade de síntese - Operações abstractas - Sentido crítico	Visão/Materiais/ Procedimentos Formas Orgânicas	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho de Gesto : - Sequência de Poses - Desenho de Contornos - Desenho Claro/Escuro com linha - Desenho Claro/Escuro com mancha - Desenho puro de contorno - Desenho de espaços negativos - Desenho com a mão contrária - Desenho de peso ou massa 	1 (90 min.)
3. Procedimentos (Item de sensibilização) - Técnicas e Modos de Registo: traço e mancha (natureza e carácter) - Modos de Transferência: Quadrícula - Ensaios <u>Processos de Análise:</u> (estudo das formas naturais; estruturação e apontamento; grande e pequena escala; estudos com apontamento das convergências perspéticas)			<ul style="list-style-type: none"> • Desenho de Sons : 	2 (90 min.+ 90 min.)
				1 (90 min.)

Bibliografia:

- NICOLAÏDES, K. (2008). *The Natural Way to Draw*, Souvenir Press Ltd, London.
- EDWARDS, B. (2008). *Drawing on the Right Side of the Brain*, Haper Collins, London.
- RODRIGUES, A. [et al.] (1994). *O Rosto da Máscara, Auto-Representação na Arte Portuguesa*, Fundação das Descobertas, Centro Cultural de Belém, Lisboa.
- CALHAU, F.; CALDAS, M.C. e FARIA, N. (2000). *O Génio do Olhar. Desenho como Disciplina 1991-1999*. Instituto de Arte Contemporânea, Lisboa.
- CALHAU, F.; HENRIQUES, P. e MARTINS, F. C. (1999). *Desenhos dos Surrealistas em Portugal – 1949-1966*. Instituto de Arte Contemporânea, Lisboa.
- RESENDE, J. (1993). *O Lugar do Desenho*. Fundação Júlio Resende, Gondomar.
- LORD, J. (1971). *Alberto Giacometti Drawings*. Martin Secker & Warburg Limited, London.
- JARDOT, M. (1959). *Los Dibujos de Pablo Picasso*. Editorial Gustavo Gili, S.A., Barcelona.
- SLIVE, S. (1965). *Drawings of Rembrandt*. Dover Publications, Inc., New York.

4.3. Exercícios de Preparação: Da “Imaterialidade da Imagem”. Objetivos e Competências

O tema “Da Imaterialidade da Imagem” (Apêndice 6) procurou introduzir a questão do “ícone” na arte e teve a finalidade de aprofundar o pensamento estético dos alunos.

A finalidade dos exercícios propostos nesta fase pretendeu desenvolver processos de síntese e transformação gráfica, estimulando competências como a invenção, a expressão e a criatividade. Ao nível da sintaxe, os exercícios propostos exigiram a experimentação e ensaio dos vários elementos estruturais da linguagem plástica: forma, valor, cor, textura, escala, espaço, ritmo, equilíbrio, movimento e unidade.

Relativamente ao tema, a abordagem estética de alguns movimentos da História da Arte, apontando a questão da forma, da luz, do espaço, do movimento, entre outros, levou os alunos a tomar consciência do conteúdo semântico de uma obra de arte e atribuir, nesta fase, maior importância ao “sentido” na avaliação dos trabalhos.

As principais finalidades de aprendizagem foram, em suma, uma compreensão profunda do desenho ao nível da expressão e do pensamento estético. Através dos exemplos da História da Arte, introduziram-se já algumas dicotomias de temas que viriam a ser utilizados no projeto final – Materialização de Sentidos – ausência/presença; fragilidade/resistência; disciplina/impulsividade; leveza/peso; imobilidade/entropia, distância/proximidade e desejo/prazer.

A abordagem estética serviu também para dialogar com os alunos sobre o que se esperava do seu trabalho, objetivos de aprendizagem e discussão de critérios de avaliação.

Os exercícios de preparação dividiram-se em dois momentos: “fragmentação” e “personificação” de uma forma. A representação de uma árvore serviu de mote nos dois exercícios para explorar processos de síntese. O primeiro exercício – Fragmentação do Real - serviu-se de modos de transferência e anamorfose com base na técnica de Chuck Close; o segundo exercício – Personificação de uma Árvore – possibilitou a experimentação do pastel de óleo e recorrer ao pensamento simbólico e metafórico.

Finalidades: desenvolver capacidades de observação e interpretação; desenvolver as capacidades de expressão e de comunicação; promover métodos de trabalho individual; desenvolver o espírito crítico, a autonomia e capacidades de resposta superadoras de

estereótipos; desenvolver a sensibilidade estética, histórica e cultural e aplicar padrões de exigência.

Objetivos: usar o desenho e os meios como instrumentos de conhecimento e interrogação; explorar diferentes suportes/materiais/instrumentos e processos adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação com abertura a novos desafios e ideias; desenvolver capacidades de avaliação crítica; dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir; desenvolver uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.

Objetivos específicos do exercício “Fragmentação do Real”: desenvolver processos de análise, síntese e transformação gráfica; desenvolver o pensamento criativo e metafórico; fomentar a autonomia; apurar o entendimento do desenho como uma finalidade sem fim; desenvolver processos intuitivos e de aprendizagem metacognitiva; impulsionar uma linguagem artística personalizada;

Objetivos específicos do exercício “Personificação de uma Árvore”: desenvolver a sensibilidade háptica; promover a inteligência emocional; desenvolver a perceção multissensorial (sinestética); impulsionar a espontaneidade e a desenvoltura do gesto, na criação de registos dinâmicos; desenvolver as várias inteligências humanas.

4.3.1. Descrição das Aulas e dos Exercícios: “Fragmentação do Real” com base no Trabalho de Chuck Close e “Personificação de uma Árvore”

Na primeira aula foi mostrada a apresentação em PowerPoint “Da imaterialidade da Imagem” (Apêndice 6).



Apêndice 6 – Da Imaterialidade da Imagem (Apresentação em PowerPoint).

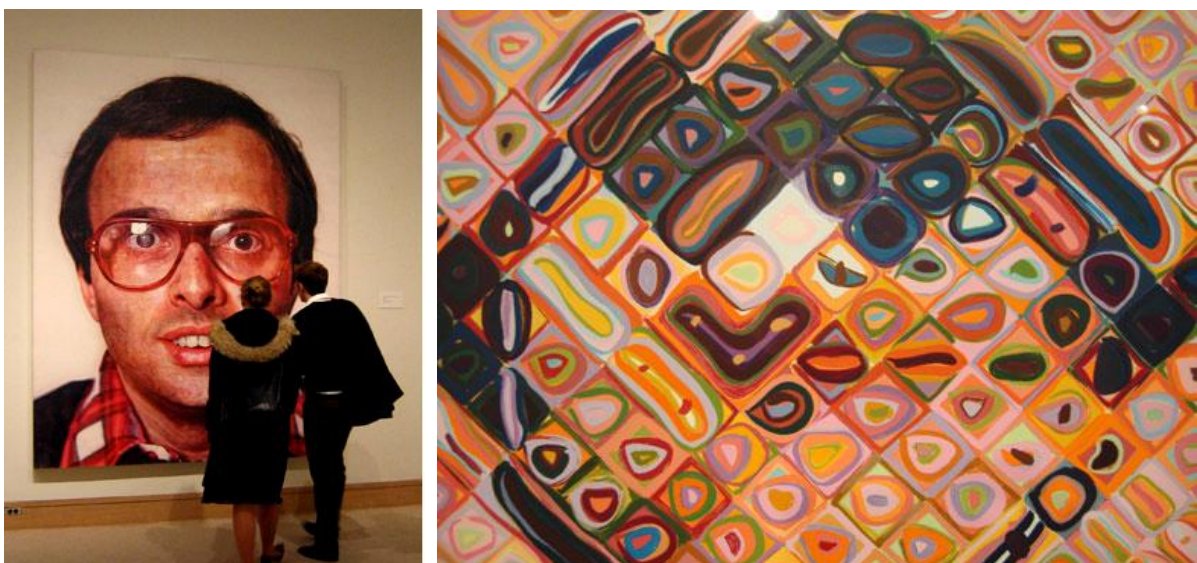
Ao longo de diversos diálogos, os alunos foram sendo sensibilizados (através de referências da História da Arte) para os diferentes elementos da linguagem plástica, como a luz, a forma, a cor, a linha, o movimento, com o objetivo de desenvolver o pensamento estético e compreender a questão do “ícone” como manifestação de um “sentido”. Esta primeira aula permitiu a interpretação de manifestações sinestéticas presentes na arte.

O tema da árvore foi escolhido por ser um elemento orgânico que abunda na paisagem urbana (e em contraste com ela), um exemplo de natureza que aparentemente alude à ideia de imobilidade e entropia, e, por último, por ser um elemento com o qual podemos relacionar as ideias de verticalidade/horizontalidade, ausência/presença, visível/não-visível.

Na segunda aula, os alunos estiveram ocupados a desenhar várias árvores nos espaços físicos da escola, e no exterior desta, para aqueles que levaram como trabalho de casa a finalização dos esboços. Esta aula foi importante para os alunos por estarem ao ar livre e no exterior da sala a observar de “outro modo” (através dos sentidos) uma árvore.

O primeiro exercício teve início na terceira aula. Baseado na técnica do pintor Chuck Close, tentou conciliar-se o Hiperrealismo com o processo de fragmentação do real que deu origem a uma análise detalhada do pormenor. Este primeiro momento dos “exercícios de preparação” pretendeu ligar os processos de análise aos processos de síntese.

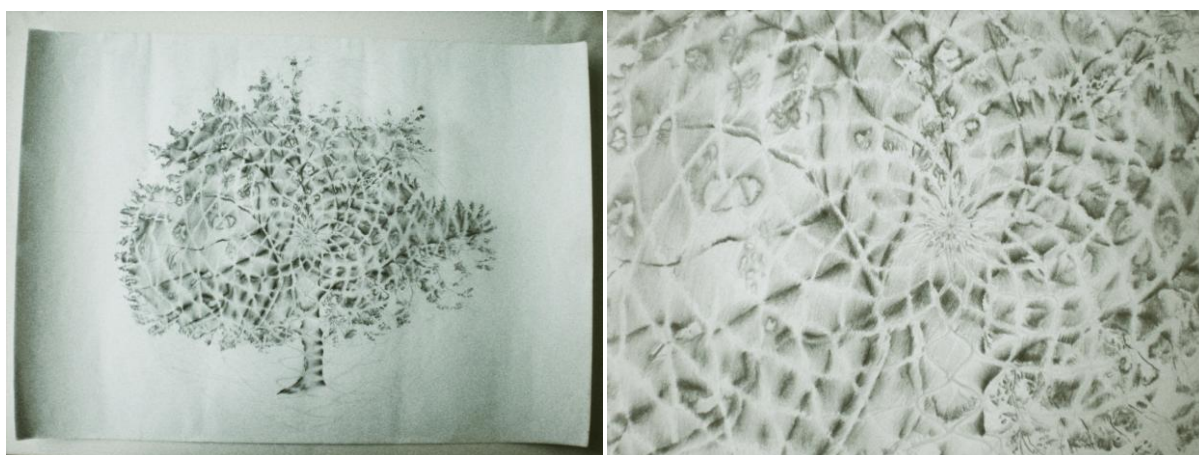
A transformação do real, tendo como ponto de partida o método usado por Chuck Close (fig^s. 14 e 15), possibilitou a ampliação e distorção da imagem através da anamorfose.



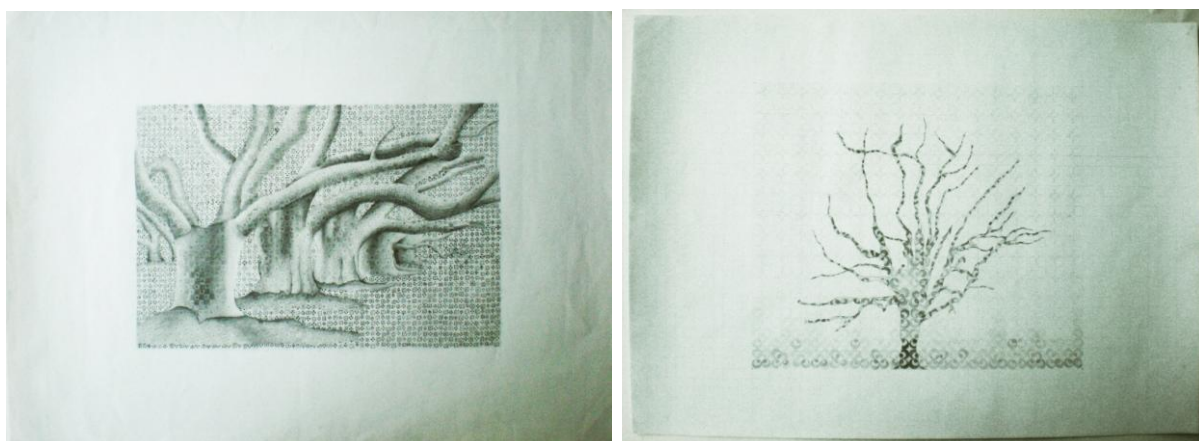
Figuras 14 e 15 – Pinturas realizadas por Chuck Close. *Mark* (1978 – 79), à esquerda; *Self-Portrait* (1997), à direita (pormenor).

Este exercício começou com a ampliação de um dos desenhos anteriores, numa folha A2, através da transferência e ampliação da imagem com o auxílio de grelhas.

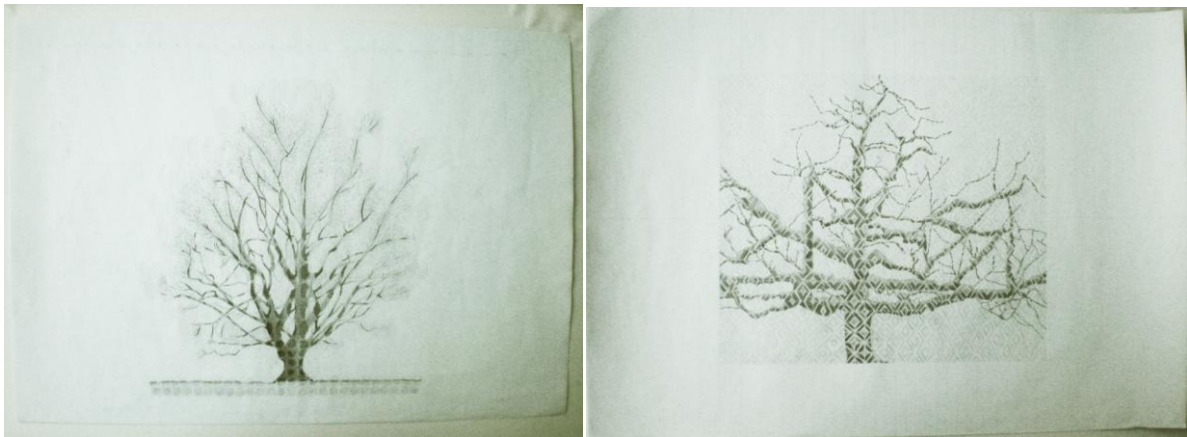
O objetivo era a transformação da árvore, sistematizando o processo inerente à sua construção, aplicando os conceitos de módulo-padrão, repetição e fragmentação (figs.16 a 21) Outro elemento da linguagem plástica a ter em conta era o tratamento da luz e, no final, a expressão do sentido (semântica). A imagem final viria a ser o resultado de um somatório de pequenos desenhos (módulo) que interpretam e descobrem as suas correspondentes na imagem. Para tal usaram processos de síntese e transformação gráfica. Este exercício concluiu-se ao fim de três aulas.



Figuras 16 e 17 – Desenho do aluno C sobre a técnica de Chuck Close, pormenor à direita.



Figuras 18 e 19 – Desenhos realizados pelos alunos D e X. Técnica de Chuck Close.



Figuras 20 e 21 – Desenhos realizados pelos alunos A e P. Técnica de Chuck Close

Na sexta aula iniciou-se um novo exercício: a “Personificação de uma Árvore”. O enunciado pedia aos alunos o desenho de uma árvore utilizando o pastel de óleo, procurando escolher intencionalmente a cor como forma de expressão e incorporando algumas noções do “Impressionismo” sobre os contrastes de cor. Nesta aula foi apresentado o PowerPoint: “Cor” (Apêndice 7). Este exercício pretendeu ser executado numa única aula.



Apêndice 7 – Cor (Apresentação em PowerPoint)

Recorrendo ao dinamismo da forma e da cor, o desenho da árvore deveria evocar a ideia de entropia e opor-se ao conceito de imobilidade, resultando numa espécie de humanização da forma. A árvore, capturada à imagem de um relâmpago, resultou numa espécie congelamento da forma e da ideia de entropia.

Com o propósito de melhor expressar esta sensação, introduziram-se algumas noções de ritmo e movimento ao nível da linguagem plástica. Os alunos serviram-se da dinâmica da forma e qualidade física da cor para dar resposta ao enunciado (fig^s. 22 a 27).



Figuras 22, 23 e 24 – “Personificação de uma Árvore”, desenhos realizados pelos alunos R, B e P.



Figuras 25, 26 e 27 – “Personificação de uma Árvore”, desenhos realizados pelos alunos D, E e G.

Explorando questões ligadas à desenvoltura do gesto e ao surgimento espontâneo no desenho, os alunos realizaram ensaios sobre este modo de ver:

Desenhar é olhar, examinando a estrutura das aparências (...) examinar um olhar sobre uma árvore (uma-árvore-a-ser-olhada) não só leva minutos ou horas em vez de uma fação de segundos, mas também envolve, deriva de, e refere-se a diversas experiências passadas do olhar. Contido no instante de um olhar sobre uma árvore é estabelecido uma experiência-de-vida. Esta é a forma como o ato de desenhar recusa o processo de desaparecimento e propõe uma simultaneidade de momentos” (Berger, J., cit por Carneiro, T., 2011, p.10)

4.3.2. Avaliação e Interpretação dos Resultados

Na resolução do exercício – “Fragmentação do Real” – verificou-se alguma dificuldade dos alunos em compreender o que lhes era proposto. Contudo, a apresentação do tema “Imaterialidade da Imagem” e a questão do “ícone” cativaram naturalmente a curiosidade e interesse dos alunos.

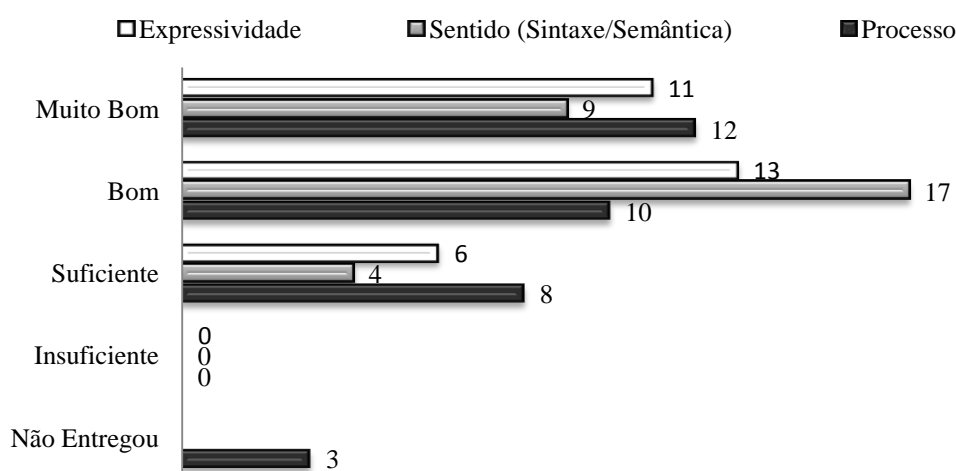
O desafio e exigência que o exercício propôs converteram-se simultaneamente na gradual motivação dos alunos, enquanto foram experimentando modos de resolver o problema proposto: conceção de grelhas e de um módulo-padrão. Na fase final dos desenhos, sentiu-se um forte entusiasmo ao verem surgir o resultado das suas anamorfozes.

Os alunos passaram por várias oscilações de empenho durante o processo de trabalho, pelo grau de dificuldade que o exercício apresentava. Foi um trabalho de execução bastante lenta, no qual os alunos tiveram que desenvolver um grande sentido de perseverança, autonomia e métodos de trabalho. Esta lentidão de execução tornou possível, em alguns momentos, captar a concentração de alguns alunos e tentou-se proporcionar “experiências de fluir”.

Teria sido também interessante explorar a hipótese de executar este desenho em grupos de trabalho, numa escala bastante maior e com materiais mais expressivos, como o pastel ou tintas e aguadas. Teria constituído certamente uma forma mais rápida de concretizar. No entanto, não se teriam alcançado os mesmos objetivos de aprendizagem que pretendiam desenvolver, não tanto a questão da gestualidade no desenho, mas, particularmente, a atenção/concentração dos alunos e o apuramento da perceção e do pensamento estético.

Neste exercício, foram introduzidos três critérios de avaliação: “Processo”, “Expressividade” e “Sentido”. Este último critério de avaliação pretendeu aferir a aquisição dos conteúdos específicos da disciplina e da linguagem plástica do desenho e sua articulação com o pensamento estético, na resolução do problema. Assim, teve o objetivo de avaliar a capacidade dos alunos para relacionar os conteúdos da sintaxe e da semântica.

Gráfico 15- Análise dos Critérios de Avaliação: Exercício de Preparação - Fragmentação do Real: Disseminações da Técnica de Chuck Close



Relativamente ao “Processo”, doze alunos tiveram classificação “muito bom”, dez alunos tiveram “bom”, oito alunos obtiveram “suficiente” e três não entregaram. Comparativamente no critério da “expressividade”, onze alunos obtiveram “muito bom”; treze alunos tiveram “bom” e seis alunos tiveram classificação “suficiente”. Em relação ao “Sentido”, a média dos resultados foi boa, nove alunos tiveram classificação “muito bom”, dezassete alunos tiveram “bom” e quatro alunos obtiveram “suficiente”.

O envolvimento dos alunos foi bastante bom. A dificuldade do exercício acabou por motivá-los, embora se tenha verificado um pequeno grupo de alunos com dificuldades de concentração ao longo da realização dos seus desenhos. Destacaram-se os alunos com maior perseverança na resolução do exercício. Ao nível da expressão, os desenhos apresentaram a exploração de ensaios e vários modos de pesquisa de uma linguagem personalizada e original. Ficaram ainda um pouco aquém das expectativas as classificações na avaliação do critério “Sentido”, que refletiu um aspeto a aprofundar na aprendizagem de certas competências e que se referem ao desenvolvimento do pensamento estético dos alunos.

O exercício posterior - “Personificação de uma Árvore” - foi objeto de avaliação formal, como foi previamente anunciado aos alunos, através da autoavaliação e da heteroavaliação e sentiu-se, por isso, um clima mais descontraído das aprendizagens, nesta fase.

Depois da realização demorada dos desenhos no exercício anterior, a “Personificação de uma Árvore” pedia na realização dos desenhos a rapidez de registo. Este exercício foi

recebido com grande exaltação e entusiasmo dos alunos. Puderam explorar livremente a dinâmica das cores e das formas e a gestualidade ao nível do desenho. O grau de facilidade que o exercício propunha relativamente ao anterior e a divergência dos materiais promoveram nos alunos a prontidão para descobrir diferentes formas de registo e tipos de linguagem. Até aqui os exercícios a grafite tinham exigido uma certa destreza da nutrição fina e agora no uso do pastel começaram a explorar mais a gestualidade e a amplitude do movimento ao nível da expressão.


Verificou-se ser de extrema importância para os alunos a diferença de dinâmicas entre os dois exercícios através de dois modos de expressão distintos: num primeiro momento a atenção minuciosa e a contenção do movimento e um segundo momento baseado na rapidez de registo.

Foi promovida em sala de aula a confiança necessária a um clima de intimidade, tentando que os alunos evitassem estratégias de ocultação das suas dificuldades.

No último exercício, a utilização do “pastel de óleo” e a seriedade com que os alunos encararam o tema da “Imaterialidade da Imagem” contribuíram para a forte expressividade alcançada nos resultados, que foram muito bons. No geral, houve uma enorme troca de experiências entre os alunos e uma forte integração interpessoal.

Na sala de aula tiveram também a oportunidade de mudar frequentemente de lugar para poderem partilhar experiências com os colegas. Estes dois exercícios foram acompanhados de música, tendo-se começado a gerar um ambiente íntimo e ofical no espaço da aula. No final, realizou-se uma exposição dos trabalhos e concretizou-se a autoavaliação e heteroavaliação dos resultados.

4.3.3. Planificação e Bibliografia


Escola Secundária da Portela
Planificação Desenho A 10º Ano 2009 / 2010
Unidade Didáctica (2º Período)
 Prof.ª Rita Torrão

- UNIDADE -
Visão Diacrónica do Desenho
A Indisciplina do Desenho

Conteúdos	Competências	Temas	Metodologias/estratégias	Nº aulas
<p>(Item de aprofundamento)</p> <p><u>Processo de Síntese</u>: transformação gráfica (ampliação e acentuação)</p> <p>Invenção (construção de formas, texturas, padrões)</p>		Sintaxe/Sentido	<p>Apresentação em PowerPoint:</p> <p>- <u>Da Imaterialidade da Imagem</u> -</p>	1 (180 min.)
<p>4. Sintaxe</p> <p>Domínios da Linguagem plástica: (Item de aprofundamento)</p> <p>- <u>Forma</u> (figura positiva/figura negativa; figura/fundo, forma/informe, limite/contorno/linha)</p> <p>(Item de aprofundamento)</p> <p>- <u>Cor e Luz</u> (natureza física e retiniana; cor como sensação e suas dimensões)</p> <p>(Item de aprofundamento)</p> <p>- Espaço e Volume (organização da profundidade; organização da tridimensionalidade)</p>	<p>Interpretar e Comunicar</p> <p>- Ler e interpretar criticamente mensagens visuais de origens diversificadas</p> <p>- Autor de novas mensagens</p> <p>- Criatividade e invenção</p> <p>- Sentido</p> <p>- Disseminação da experiência</p> <p>- Explorar competências transversais</p>	<p>Representação da Imaterialidade (com base na técnica pictórica de Chuck Close)</p> <p>Forma</p> <p>Espaço e Volume</p> <p>Luz</p>	<p>Exercício 1: Registos de Árvores</p> <p>Exercício 2: “Fragmentação do Real”</p> <p>• <u>Processos de Síntese</u>: transformação gráfica</p> <p>- Ampliação/Repetição/Fragmentação</p> <p>- Distorção e Anamorfose</p> <p>Fase 1: Distorção do real e apresentação a partir de um desenho</p>	1 3
<p>5. Sentido</p> <p>(Item de sensibilização)</p> <p>- Visão Sincrónica do Desenho</p> <p>- Visão Diacrónica do Desenho</p>		Sintaxe/Sentido	<p>Exercício 3: “Personificação de uma Árvore”</p> <p>• <u>Meios Actuantes</u>: Instrumentos e Expressões</p> <p>- Pastel Seco/Óleo</p> <p>Fase 2: Pintura gestual</p>	1

Bibliografia: FINCH, C. (2010). Chuck Close. Life, Prestel Publishing, Berlim.
 WALTHER, F. I. (1991). Paul Gauguin. Benedikt Tashen, Berlim.

4.4. Exercícios de Aprofundamento: Representação do Peso e da Leveza e Transformação de uma Natureza-Morta. Objetivos e Competências.

Os dois exercícios de aprofundamento: “Representação do Peso e da Leveza” e “Transformação de uma Natureza-morta” tiveram como finalidade desenvolver a inteligência háptica e o fenómeno sinestésico e tornar consciente nos alunos um modo de pensamento mais holístico.

Nesta última etapa de exercícios introdutórios ao projeto final, foi-lhes proposta a representação de algumas sensações, nomeadamente as polaridades: peso/leveza, estático/dinâmica, presença/ausência, entre outras. Estes exercícios foram cruciais para continuar o apuramento da perceção sensorial e do pensamento estético dos alunos. O principal objetivo foi solicitar - através de uma proposta mais expressiva nos enunciados – um entendimento mais sério sobre a questão do “ícone”.

O primeiro exercício propunha a representação de uma pedra (a grafite e em formato A₂) expressando duas sensações distintas: peso e leveza. Utilizando o enquadramento na folha, as dimensões do desenho (alteração de escala) e as diferentes durezas de grafite, o gesto e o efeito claro-escuro, teve como objectivo levar os alunos a ensaiar diversas formas de expressar cada uma das sensações. A sensação de leveza para representar uma forma inanimada serviu simultaneamente para conferir à forma uma nova dimensão e atribuir-lhe numa espécie de energia (diferente), suspendendo a ideia de peso.

O segundo exercício de aprofundamento propunha a desconstrução de uma natureza-morta, explorando, no seguimento dos exercícios anteriores, meios atuantes, processos de análise e síntese.

O objetivo foi a transformação gráfica de uma natureza-morta através do elemento “som”, metamorfoseando-a numa espécie de natureza-viva. A expressão desta sinestesia pretendeu conferir ao desenho um maior dinamismo ao nível do gesto, tornar mais expressivos e espontâneos os processos de transformação gráfica e introduzir a abstração.

Baseando-se na livre escolha do material, os alunos exploraram os vários domínios da linguagem plástica (forma, natureza física da cor, valor, textura, escala, espaço, volume, ritmo, equilíbrio, movimento e unidade), utilizando-os como meio de representação e expressão. A introdução do “som” facultou aos alunos a apropriação da ideia de ritmo e dinâmica no desenho.

4.4.1. Descrição das Aulas Realizadas

Na primeira aula foi pedido aos alunos que recolhessem uma pedra no exterior da sala.

Ainda nesta aula os alunos estiveram a trocar as diferentes pedras que entre si, assim como cada um deles teve também a oportunidade de colocar na mão, por contraste, um elemento leve (fig^s. 28 e 29).



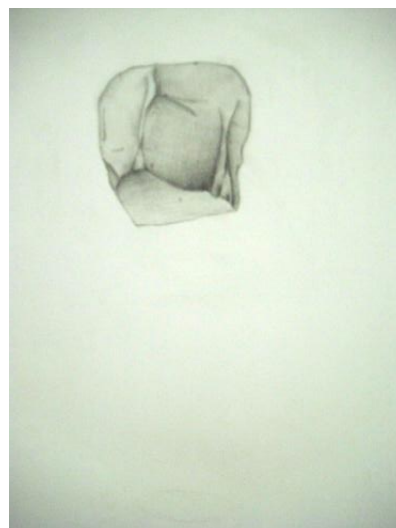
Figuras 28 – Alunos a explorar o sentido do tato.

Depois de observarem algumas imagens de trabalhos de Manuel Zimbro e fotografias de Gerard Castello Lopes (Apresentação em PowerPoint, Apêndice 8), apresentou-se o exercício. Tornámos possível concluir, através do diálogo com os alunos sobre as obras apresentadas, algumas características do peso: a presença de uma superfície, a sombra projetada, a luz, o tipo de matéria (textura), a localização espacial e a sensação de tempo, entre outras. E, por fim, compreenderam que diferentes modos de registo têm potencialidades distintas na expressão de cada uma das sensações.



Apêndice 8 – Manuel Zimbro. *Torrões de Terra* (Apresentação em PowerPoint).

Este exercício foi executado com grande vivacidade durante duas aulas e os alunos estiveram muito entusiasmados, partilhando frequentemente aprendizagens entre eles.



Figuras 29 e 30 – *Desenho de uma Pedra: Representação do Peso e da Leveza.* Desenhos do aluno P.

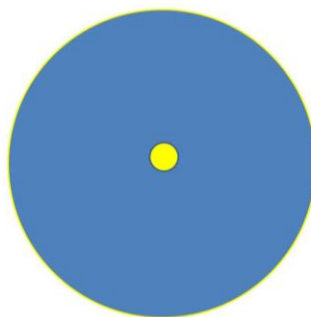


Figuras 31 e 32 – *Desenho de uma Pedra: Representação do Peso e da Leveza.* Desenhos do aluno D.

Na terceira aula foi introduzido o segundo desafio: “Transformação de uma Natureza-morta”.

No início da aula, os alunos estiveram concentrados a partir de uma metodologia inspirada nos métodos de relaxamento da instituição “RYE - Recherche sur le Yoga dans l'Education”¹⁶. Até ao final do projeto, as aulas iniciaram-se com esta metodologia que supunha a percepção de uma imagem geometricamente simples - dois círculos concêntricos baseados na complementaridade entre cores (Apêndice 9) – e na escuta de melodias em simultâneo (Apêndice 10).

¹⁶ Disponível em <http://www.rye-france.fr/>, acesso em 4 Set. 2009.



Apêndice 9 – Imagem Evanescente

De modo gradual e lento, os alunos iam tampando os olhos, concentrando-se mais profundamente no som e tentando fixar-se no contraste simultâneo de cores. Como exercício de concentração, teve o objetivo de proporcionar uma escuta ativa, facultando um relaxamento simultâneo. Progressivamente os alunos deixaram-se absorver por este momento (fig^s 30 e 31).

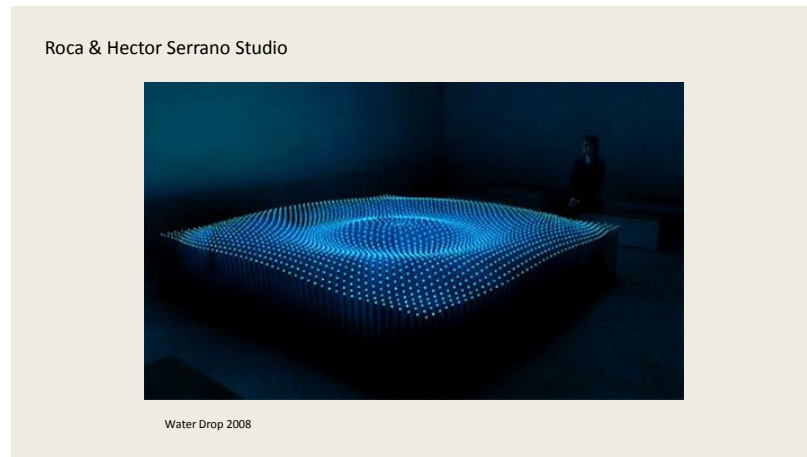


Figuras 33 e 34 - Alunos dispendo de alguns momentos de concentração e relaxamento no início das aulas: RYE- Recherche sur le Yoga dans l' Education

Ainda nesta aula, os alunos assistiram à visualização do vídeo de Evelyn Glennie – “How To Listen To Music With Your Whole Body”¹⁷.

Na quarta aula, e antes de iniciar o exercício, os alunos assistiram à apresentação em PowerPoint “Fractais / Orphismo” (Apêndice 11), onde foram abordadas questões sobre movimento, equilíbrio, textura e som na pintura. Esta apresentação focou algumas questões relativas à História da Arte (Orphismo, Expressionismo Abstrato) e continuou na linha do exercício anterior a consciencializar os alunos do modo como as sinestésias estão presentes na arte.

¹⁷ GLENNIE, E., How To Listen To Music With Your Whole Body. <http://www.youtube.com/watch?v=IU3V6zNER4g>. TED TALK. Acedido a Setembro 2010.



Apêndice 11 – “Fractais/Orphismo” (Apresentação em PowerPoint)

Foram ainda observados diversos exemplos de fractais (exemplos de geometria não-euclidiana) e foi-lhes mostrada a instalação “Water Drop” (2008), executada pelo estúdio Roca & Hector Serrano e as pinturas de Reed Danziger, Kandinsky, entre outros. Esta consciencialização dos alunos lembrou a preponderância do corpo num envolvimento “diferente” e multissensorial de expressão e espontaneidade no desenho.

Ainda nesta aula, alterou-se a planta da sala e os alunos estiveram dispostos em volta de um centro ocupado pela composição de uma natureza-morta. A natureza-morta preenchida por elementos de diferentes texturas como um polvo, um coração, frutas, leguminosas e ainda diferentes objetos artificiais de materiais e brilhos diversos como o vidro, o metal, o tecido, entre outros, teve a finalidade de apelar ao sentido do tato (fig^s 35 a 38).





Figuras 35 a 38 – Composição de uma Natureza-Morta, preenchida por elementos de diferentes texturas.

Tendo por base esta natureza-morta, iluminada artificialmente e rica em elementos diversificados, tentou-se estimular a sensibilidade háptica, tendo os alunos fruído da possibilidade de tocar nos diferentes elementos da composição antes do início do desenho.

Por fim, foi-lhes proposto o exercício tendo “o som” como elemento integrador. O processo foi bastante entusiasmante e o ambiente em sala de aula tornou-se inesperadamente mais introspectivo. Os alunos sentiram a liberdade de arriscar soluções, partilhar ideias e, simultaneamente, encararam o exercício com uma grande seriedade e concentração, tentando uma nova atenção sobre o “som” que eles próprios imaginaram, escutando o corpo, concentrando-se nos seus ímpetos e na sua intuição.



Figuras 39 e 40 – Transformação de uma Natureza-Morta numa Natureza-Viva. Desenhos dos alunos A e C.

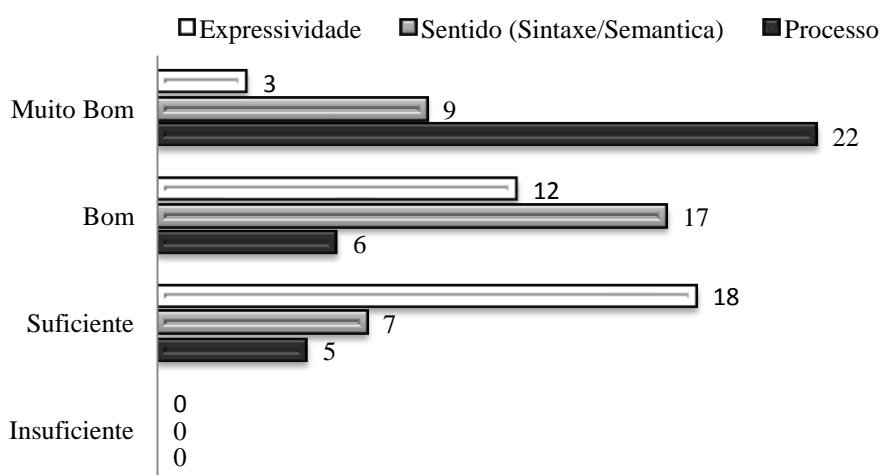
4.4.2. Avaliação e Interpretação dos Resultados

Os resultados do exercício “Representação do Peso e da Leveza” apresentaram, tal como sucedera com alguns exercícios anteriores, a tendência para a representação hiperrealista baseada essencialmente no domínio de técnicas. No entanto, os objetivos foram facilmente alcançados pelos alunos. Este exercício provocou uma dinâmica diferente nas aulas que proporcionou também um forte entusiasmo dos alunos.

Este foi o primeiro de uma série de exercícios em que se consciencializou os alunos para questões sinestéticas explicitamente presentes na arte.

Os critérios de avaliação averiguaram o desenvolvimento de certas competências como: a expressão; as atitudes e valores na capacidade de experimentação e o apuramento do pensamento estético.

Gráfico 16 - Análise dos Critérios de Avaliação: Exercício de Aprofundamento - Desenho de uma Pedra: Representação do Peso e da Leveza



Relativamente ao “Processo” vinte e dois alunos tiveram “muito bom” envolvimento na resolução do exercício, seis alunos tiveram classificação de “bom” e cinco alunos obtiveram “suficiente”.

Ao nível da “Expressividade” três alunos tiveram classificação “muito bom”, doze alunos tiveram “bom” e os restantes dezoito tiveram “suficiente”. Conclui-se que os alunos apresentam alguma dificuldade na conceção de uma linguagem plástica personalizada e continuam a evidenciar também, ao nível do desenho, preocupações relativas mais com rigor técnico do domínio da grafite e não tanto ao nível da expressividade.

No que concerne ao “Sentido”, nove alunos tiveram classificação “muito bom”, dezassete alunos tiveram “bom” e sete alunos tiveram “suficiente”. A resolução do problema proposto foi em média bastante boa, os desenhos responderam bem à representação das sensações de peso e leveza e estavam, no geral, ao nível da sintaxe, bem concebidos.

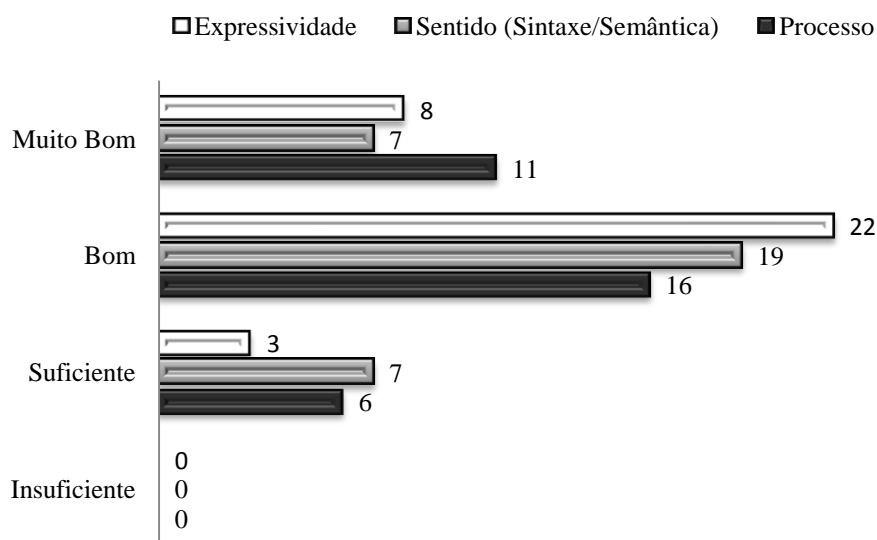
O segundo exercício – “Transformação de uma Natureza-Morta” - foi um desafio que também entusiasmou os alunos, tanto pela especificidade do enunciado como pelo contato com obras de artistas, como foi o caso de Reed Danziger ou o trabalho do Roca & Hector Serrano Studio – “Water drop. Neste momento o clima de satisfação pelas aprendizagens e o bom relacionamento entre os intervenientes estava instalado, o que assegurou a vontade dos alunos em corresponder com as suas máximas capacidades.

Este exercício introduziu uma dinâmica no início das aulas (Apêndice 9) inspirada nos métodos de concentração RYE - Recherche sur le Yoga dans l' Education. Este momento inicial preparou os alunos para um modo de escuta ativa. Estas e outras estratégias (um pouco intuitivas) que se foram estabelecendo com a ajuda da Professora Teresa Ferreira potenciaram um ambiente criativo das aprendizagens e de estimulação dos sentidos.

O exercício propunha algum grau de complexidade na sua resolução. Exigia-se a representação da imaterialidade do “som” através da transformação da forma. A expressão do som relacionada com as sensações de ritmo/espço/tempo pretendia o desenvolvimento da espontaneidade ao nível do desenho. Uma certa dificuldade dos alunos ao nível da expressividade e do surgimento espontâneo no desenho tinha sido já identificada na fase de avaliação diagnóstica dos alunos (nos exercícios de sensibilização) e tentou, com este exercício, ser minorizada.

Apesar desta dificuldade, os alunos começaram a libertar-se e as formas foram surgindo de modos muito variados. Durante a execução do exercício, os alunos sentiram a necessidade de partilhar experiências entre eles, o que acabou por ser verificar ao nível da influência e semelhanças nos desenhos. Os resultados ficaram por isso um pouco aquém das expectativas no que concerne ao conteúdo semântico. Contudo, os desenhos apresentaram formas bastante dinâmicas e uma grande liberdade de experimentação.

Gráfico 17 - Análise dos Critérios de Avaliação: Exercício de Aprofundamento - Transformação de uma Natureza-Morta



Na avaliação do exercício no “Processo”, onze alunos tiveram classificação “muito bom”, dezasseis alunos tiveram “bom” e seis alunos “suficiente”. Os alunos aderiram bastante bem à experimentação de novas soluções e ao desafio proposto.

No que respeita à “Expressividade” dos desenhos, oito alunos tiveram “muito bom”, vinte e dois alunos tiveram “bom” e três alunos obtiveram classificação “suficiente”. Conclui-se que os alunos tiveram, neste exercício, um maior à vontade para experimentar uma linguagem pessoal, correr riscos e ensaiar soluções, envolvendo-se positivamente na resolução do enunciado.

Por último, em relação ao “Sentido”, sete alunos obtiveram classificação “muito bom”, dezanove alunos tiveram “bom” e sete alunos “suficiente”. Apesar de os alunos terem tido alguma capacidade de exploração de novas linguagens, sentiu-se ainda tendência para seguirem soluções estereotipadas que necessitam de um aprofundamento do pensamento estético.

Capítulo V - Projeto Pedagógico Final: “Materialização de Sentidos”. Objetivos e Competências.

O projeto final foi concebido a partir da adaptação de um primeiro projeto (Apêndices 2 e 3) que pretendia abordar a componente da “performance” no desenho.

Para este novo projeto, serviu de mote o catálogo da exposição “Anatomias Contemporâneas – O Corpo na Arte Portuguesa dos Anos 90”¹⁸, realizada na Fundação de Oeiras entre 13 de Novembro de 1997 a 25 de Janeiro de 1998.

O desafio proposto aos alunos levou a efeito uma intervenção nos espaços físicos da Escola Secundária da Portela, sugerindo uma abordagem dos géneros artísticos “LandArt”, “Instalação” e “Site-specific”, que se deparam com a problemática da experiência do corpo e a intervenção no espaço.

O tema-problema foi, portanto, o “corpo” como testemunho de um espaço habitável, contemporâneo, como lugar ocupado por sentidos, sofrimentos, desejos, momentos de vida e meios de expressão: “(...) a expressão de diferentes pluralidades. De usos. De aproximações. De representações. De ambivalências.” (Cunha S., P. e Mendes, P., 1997, p.5).

Os dois eixos conceituais da exposição e propostos aos alunos concretizaram-se em torno dos temas “corpo com órgãos” e “corpo sem órgãos”:

(...) ‘o corpo sem órgãos’ de inspiração artaudiana, e o corpo com órgãos, por natural antonímia – qua se vão desdobrando sucessivamente em territórios de confronto (ausência com presença, desejo com prazer, encontro com contaminação/doença, etc.)” (Cunha, S. P. e Mendes, P., 1997, p.10)

Outra diversidade explorada na questão do corpo foi o “dentro” e “fora”. A intenção era confrontar o aluno com a anatomia do corpo e rever a sua relação com o lugar e com os temas apresentados.

Com algumas adaptações, estes temas foram propostos aos alunos, indo ao encontro de questões que pretenderam explorar os sentidos. Os subtemas da exposição realizada em Oeiras foram reajustados às competências que se pretenderam trabalhar com os alunos. Deste modo, da planta da exposição “Anatomias Contemporâneas” (Anexo 1) surgiu o enunciado do exercício com as seguintes dicotomias: ausência/presença; fragilidade/resistência;

¹⁸ AA.VV. (1997). *Anatomias Contemporâneas. O Corpo na Arte Portuguesa dos Anos 90*, Câmara Municipal de Oeiras.

disciplina/impulsividade; leveza/peso; imobilidade/entropia; distância/proximidade e desejo/prazer (Apêndice 4). Os primeiros conceitos ligavam-se à ideia de “corpo sem órgãos” e os segundos à ideia de “corpo com órgãos”.

A partir dos dois grandes temas da exposição, em grupos de trabalho, os alunos deram resposta aos subtemas que lhes foram apresentados. A materialização desses sentidos (ausência/presença; fragilidade/resistência; disciplina/impulsividade; leveza/peso, etc.) permitiu estimular o fenómeno sinestésico, a inteligência háptica e o pensamento estético.

O projeto artístico dividiu-se em cinco momentos, cuja definição do problema partia da transformação de uma forma natural / fragmento da paisagem (módulo) e reajustamento num espaço.

O Projeto Final foi concebido seguindo a lógica sequencial dos exercícios que foram sendo propostos desde início e um dos objetivos foi apreender o impacto das aulas anteriores na capacidade criativa e no desenvolvimento do pensamento estético dos alunos.

Este projeto teve a finalidade de aprofundar competências relativas ao entendimento de uma “visão diacrónica e sincrónica do desenho” como meio de comunicação de um conceito/ideia, destacando os conteúdos didáticos “Visão” e “Sentido”. O projeto pretendeu ainda enfatizar o conteúdo didático – “Materiais” – como fonte de exploração de diferentes modos de expressão integrados na LandArt, Instalação ou Sitespecific. Propôs-se um enunciado que exigisse uma vertente conceptual na resolução do problema e, simultaneamente, sobrevalorizou-se o contato com os materiais como modo de potenciar a “experiência de fluir” e aprendizagens metacognitivas, na descoberta de novos sentidos.

Este último exercício - “Materialização de Sentidos” - teve a finalidade de consciencializar os alunos para uma nova capacidade de perceção multissensorial e o seu contributo para o fenómeno criativo. Promoveram-se processos de trabalho que estimulassem a inteligência háptica, o pensamento estético, o espírito crítico, a inteligência emocional, estilos de representação, pensamento metafórico, a autonomia, o surgimento espontâneo e processos metacognitivos de aprendizagem.

Finalidades: desenvolver capacidades de observação, interrogação e interpretação; desenvolver as capacidades de expressão e de comunicação; promover métodos de trabalho colaborativo e de cidadania; desenvolver o espírito crítico e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos; desenvolver a sensibilidade estética,

formando e aplicando padrões de exigência; desenvolver a consciência histórico-cultural e cultivar a sua disseminação.

Objetivos Gerais: usar os meios como instrumentos de conhecimento e interrogação; conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível; conhecer/explorar/dominar as potencialidades da arte no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento; explorar diferentes suportes/materiais/instrumentos e processos adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação com abertura a novos desafios e ideias; relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias e tolerantes; desenvolver capacidades de avaliação crítica, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado; dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo possa assumir; desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes; motivar os alunos para a participação ativa e cooperante no processo educativo; desenvolver métodos e hábitos de trabalho regulares; reforçar o bom relacionamento pedagógico; valorizar a educação para a cidadania e a cultura; desenvolver competências de literacia, pesquisa e trabalho autónomo; conservação e melhoramento dos espaços escolares; promover o envolvimento da comunidade educativa

Objetivos específicos: desenvolver a visão diacrónica e sincrónica do desenho; desenvolver o pensamento estético, a inteligência háptica; promover a inteligência emocional; quebrar estilos de representação estereotipada; desenvolver o pensamento criativo e metafórico; desenvolver a percepção multissensorial (sinestética); fomentar a autonomia; apurar o entendimento da arte como uma finalidade sem fim; impulsionar a espontaneidade e a desenvoltura do gesto; acionar processos intuitivos e de aprendizagem metacognitiva; impulsionar uma linguagem artística personalizada; desenvolver competências de improviso.

5.1. Enunciado do Projeto

Escola Secundária da Portela
Desenho A 10º Ano/F 2009 / 2010
Prof.ª Rita Torrão



Projecto Artístico - Materialização de sensibilidades

Definição do Problema:

Transformação de uma forma natural partindo de um tema/ conceito/referente.
Projecto de desenho, pintura, escultura, instalação e land-art.

Instalação descreve um género artístico projectado para transformar a percepção de um espaço.

Geralmente, o termo é aplicado a espaços interiores, enquanto as intervenções exterior são muitas vezes chamados **Land Art**. O género inclui uma ampla gama de materiais quotidianos, que muitas vezes são escolhidos pelas suas qualidades evocativas como o vídeo, a sonoplastia, a fotografia, a performance, a escultura e a pintura.

Instalação como nomenclatura de uma forma específica de arte passou a ser usado muito recentemente. Foi cunhado, neste contexto, em referência a uma forma de arte que sem dúvida existe desde a pré-história, mas não foi considerado como uma categoria distinta até meados do século XX. Essencialmente ambiental / arte instalação leva em conta toda a **experiência sensorial do espectador**, ao invés da observação neutra de pinturas expostas numa parede ou exibir objectos isolados num pedestal.

Relacionando-se com a experiência do lugar e evocando o espaço e o tempo como dimensões concretas, o desafio proposto neste exercício é a fusão deste género artístico com o da **Body Art**, uma manifestação das artes visuais onde o corpo do artista é utilizado como suporte ou meio de expressão. Está feito o convite para a resolução do problema proposto, tendo em linha de conta os seguintes aspectos fundamentais: a criatividade, a invenção de novas situações e o domínio da execução técnica.

1ª FASE natural/artificial.

Desenho de observação de uma forma

Técnica: Grafite.

Formato: A2

2ª FASE

Escolha do espaço para intervenção do projecto final.

3ª FASE

Escolha do conceito/tema e esboço das várias ideias.

Técnicas e suporte: À escolha

Apresentação: À escolha



4ª FASE Transformação tridimensional/bidimensional da forma e intervenção no espaço partindo do conceito escolhido.

Invenção de novas formas, objectos e ambientes.

Técnicas: À escolha

Temas para a escolha do conceito:

Ausência
Fragilidade
Disciplina
Leveza
Imobilidade
Distanciamento
Desejo

C
o
r
p
o

S
e
m

O
r
g
ã
o
s

C
o
r
p
o

C
o
m

O
r
g
ã
o
s

Presença
Resistência
Impulsividade
Peso
Entropia
Proximidade
Prazer

Opções para a intervenção num espaço:

Apresentação de temas opostos

Escolha de um conceito ou mais dentro do mesmo tema



5ª FASE

Apresentação do processo criativo

Oral

Escrita

Objectivos e competências a desenvolver

- Incentivar métodos de trabalho experimental
- Relacionar novas hipóteses expressivas
- Utilizar adequadamente os materiais, os suportes e os instrumentos necessários à construção de uma mensagem visual
- Intervir criticamente através da realização plástica
- Desenvolver competências nos domínios da representação bidimensional e tridimensional

Crterios de avaliação

- Organização do trabalho de grupo
- Invenção, criatividade, iniciativa e autonomia nas diversas fases do projecto
- Domínio e experimentação de novas técnicas e meios de representação bidimensional e tridimensional
- Apresentação cuidada do projecto final

5.2.Descrição das Aulas Realizadas

Na primeira aula foi pedido aos alunos que escolhessem um fragmento/módulo da paisagem nos espaços exteriores da escola e que o desenhassem sobre várias formas e meios de registo à escolha.



Figura 41 – Desenho realizado com meios não convencionais (paus) com base num módulo da paisagem.

Na segunda aula, os alunos assistiram à apresentação em PowerPoint “Installation/LandArt” (Apêndice 12). Apresentaram-se referências da História da Arte e foram identificados os temas (Apêndice 4), que viriam a integrar o enunciado do exercício.



Apêndice 12 - *Installation/Land Art* (Apresentação em PowerPoint)

Após um debate de ideias e reflexões sobre os temas, os alunos escolheram os grupos de trabalho, tendo sido dada a oportunidade de o poderem executar individualmente.

Na aula seguinte, os alunos reuniram os vários registos e discutiram entre eles a preferência por um módulo. Foram ainda seleccionados em grupo os temas a explorar. Uma

parte da aula realizou-se no exterior da sala e incluiu a opção por um espaço onde apresentaram o projeto. Ainda nesta aula, os alunos procederam, por fim, à realização de esboços e rascunhos sobre a proposta de intervenção final.

Estas primeiras ideias serviram de base para o início da realização do projeto e foram sendo transformadas durante a execução do mesmo. Nesta fase foi possível a interação entre os alunos, partilhando ideias e estimulando desta forma a sua autonomia.

Na quarta aula, deu-se início à realização do projeto em si - “Recriando um lugar /Materialização do diálogo” - que começou com a apropriação da forma e intervenção no espaço com o recurso aos mais diversos materiais. Esta quarta fase supunha a invenção de modelos e ambientes em concordância com o tema escolhido. A resolução dos projetos demorou cerca de oito aulas.

Esta fase serviu de integração dos conceitos, temas e conteúdos anteriormente abordados e, ainda, a experimentação de técnicas e procedimentos, explorando “o corpo como testemunho de um espaço habitável (...) como lugar ocupado por sentidos (...) e meios de expressão (Cunha S., P. e Mendes, P., 1997, p.5). Os alunos basearam-se na “Visão Sincrónica e Diacrónica” e ainda no conteúdo didático “Sentido” pondo ênfase na mensagem final do projeto. Durante este processo, fomentou-se um ambiente oficial em sala de aula, os alunos puderam partilhar espaços e trabalhar (com os membros do grupo e entre grupos), utilizando também o exterior e outras salas de aula disponíveis.

Tentou-se colmatar uma falha ao nível do apetrechamento das salas com bancadas de trabalho e ferramentas ao dispor: serrotes, pistolas de cola quente, pistolas de ar quente, grampos, berbequins, aparafusadoras, chaves de fendas, entre outros. Os materiais foram todos preparados e encontrados pelos próprios alunos.

Alterou-se com frequência a planta da sala de aula, para proporcionar as mesas de trabalho em grupo e possibilitar um melhor manuseamento dos materiais e ferramentas.



Figuras 42 e 43 – Alunos a trabalhar na sala de aula.

Esta disponibilidade de ferramentas e materiais facilitou experiências de descoberta de meios expressivos no relacionamento com os meios. Muitas vezes a ausência destes recursos limita o processo criativo dos alunos.

Foi uma etapa do projeto muito estimulante para as professoras, isto porque a cada aula se alteravam e experimentavam metodologias de ensino diferenciadas. Houve momentos em que acreditamos na probabilidade de os alunos terem alcançado experiências de aprendizagem otimizadas por uma motivação intrínseca, as designadas “experiências autotélicas” ou “experiências de fluir”, assim designadas por Csikszentmihalyi (2002).

Esta liberdade das aprendizagens e recursos exteriores à sala de aula contribuiu para a execução de trabalhos em grande escala e para um maior envolvimento dos alunos. A escolha livre dos materiais proporcionou também a possibilidade de ir readaptando as suas ideias.

O fator de prolongamento da sala de aula para o exterior teve curiosamente um forte impacto na comunidade escolar e muitos alunos vinham para a sala na expectativa de perceber o que ali acontecia. Este foi um fator de forte motivação para toda a turma e um dos objetivos do Projeto Educativo da Escola.

Este ambiente de partilha, troca de experiências e entreaajuda foi muito importante e permitiu aos alunos experimentar uma variedade ensaios, servindo também para desenvolver competências sociais.



Figuras 44 e 45 – Alunos a trabalhar durante as aulas nos espaços exteriores da escola.

A sala de aula esteve muitas vezes aberta durante intervalos e tempos livres, para que os alunos tivessem a oportunidade de continuar os seus projetos e contribuir para o espírito oficial à disciplina.

Durante todo este processo de trabalho, as ideias iniciais dos alunos foram sendo amadurecidas e os trabalhos foram ganhando novos contornos e mensagens significativamente mais profundas em relação aos primeiros esboços realizados. Os alunos foram sendo questionados sobre algumas das suas decisões, do mesmo modo que lhes foram sendo sugeridas novas possibilidades. Uma das finalidades foi a estimulação do pensamento estético, da inteligência háptica e dos processos metacognitivos de aprendizagem e, com este intuito, foram-se adotando várias estratégias durante as aulas. O relacionamento emocional com os alunos e o diálogo em torno de questões estéticas sobre o desenvolvimento dos seus projetos foram estratégias constantes para fortalecer os seus processos criativos e o espírito crítico.



Figura 46 – Aluno a trabalhar a partir do elemento natural selecionado no interior da sala de aula.

A última fase contou com a montagem da exposição e apresentação do processo criativo para os pais e comunidade escolar e serviu também de autoavaliação dos alunos (fig. 49, Apêndice 13).



Figura 47 – Apresentação do processo criativo dos alunos aos pais e Comunidade Escolar.

A apresentação do processo de trabalho foi deliberadamente deixada para o fim, para que os alunos tomassem consciência sobre o processo de transformação das suas ideias ao longo do desenvolvimento dos trabalhos e pudessem partilhar essa experiência com os colegas. Esta metodologia pretendeu quebrar prejuízos sobre a estruturação do processo criativo definido à priori por uma ideia, onde os materiais e técnicas estão unicamente destinados a encaixar-se. Assim, foi possível ver os alunos explorar espontaneamente capacidades de improviso e de pensamento metafórico, disponíveis e abertos a aceitar contornos de novas ideias.

A intervenção do professor foi sobretudo essencial na fase de experimentação de materiais e técnicas, o que requereu do mesmo uma forte versatilidade nos domínios.

Pensamos que todas estas estratégias contribuíram para que os alunos se sentissem à vontade e totalmente absorvidos pelo trabalho que realizavam. Entre essas estratégias, que desejaram impor um ritmo de trabalho constante, esteve um almoço ao fim-de-semana na Escola Secundária da Portela, também para convívio com os alunos (fig 50).



Figura 48 – Almoço de convívio durante o fim-de-semana enquanto prosseguiam com a realização dos seus trabalhos.

O enunciado proposto que teve a finalidade de desenvolver no aluno competências como a “Visão Diacrónica do Desenho” em torno dos movimentos contemporâneos da “Land Art” e da “Instalação”, favoreceu uma compreensão do desenho como o testemunho do espírito humano e efetuou uma ligação dos processos de aprendizagem aos domínios estético e sensorial no reconhecimento da harmonia, do ritmo e do equilíbrio nas manifestações das formas por si, naturais e artificiais e ainda, das formas inseridas no espaço circundante.

Esta “(in)disciplina” que o desenho representou para os alunos, como meio de expressão fora dos seus contornos tradicionais baseada no aprofundamento do pensamento estético e numa experiência sensorial, estimulou formas expressivas e foi alcançado com bastante sucesso.

Lowenfeld defendeu a este respeito: “A motivação, seja qual for o modo como é proporcionada ou desenvolvida, deve inspirar ao jovem o desejo de criar e não visar a execução de projetos” (Lowenfeld, 1970, p.325).

5.3.Resultados do Projeto



Figuras 49 e 50 – Projeto Final realizado individualmente pelo aluno D.



Figuras 51 e 52 – Projeto Final realizado individualmente pelo aluno A.



Figuras 53 e 54 – Projeto Final realizado a par pelas alunas I e R.



Figuras 55 e 56 – Projeto Final realizado a par pelos alunos C e A.



Figura 57 – Projeto Final realizado a par pelos alunos R e J.



Figura 58 – Projeto Final realizado pelo grupo de trabalho das alunas D, C e C.



Figuras 59 e 60 – Projeto Final realizado pelo aluno L.



Figura 61 – Projeto Final realizado pelo aluno C.

5.4. Avaliação e Interpretação dos Resultados

Este projeto foi muito bem recebido pelos alunos que se mostraram logo de início ansiosos em desenvolver projetos de escultura integrados na Land-Art e na Instalação. Muitos dos conteúdos tinham já sido abordados nos exercícios anteriores, o que facilitou a compreensão do enunciado.

Um forte elemento de motivação foi também a hipótese de escolha entre trabalho de grupo, a pares ou individual e, ainda, a concretização final de uma exposição cujo desafio tinha já sido proposto (com algumas similitudes) a artistas plásticos (Anexo 1).

Todas as apreciações estéticas, conversas e diálogos em torno de obras de arte foram cruciais para uma certa seriedade assumida pelos alunos relativamente ao projeto. Verificou-se já uma certa maturidade na execução dos trabalhos, resultado também das estratégias aplicadas em aulas anteriores, aceitando imprevistos, riscos e novas potencialidades expressivas.

No projeto final, foram objeto de avaliação: provas com caráter prático, desenhos, concretizações gráficas, objetos produzidos no âmbito do projeto; textos, apresentações em PowerPoint, recensões, comentários, reflexões, a disseminação da experiência na turma e comunidade escolar, incluindo Encarregados de Educação. Houve também na exposição final um momento final reservado à partilha de experiências e à autoavaliação.

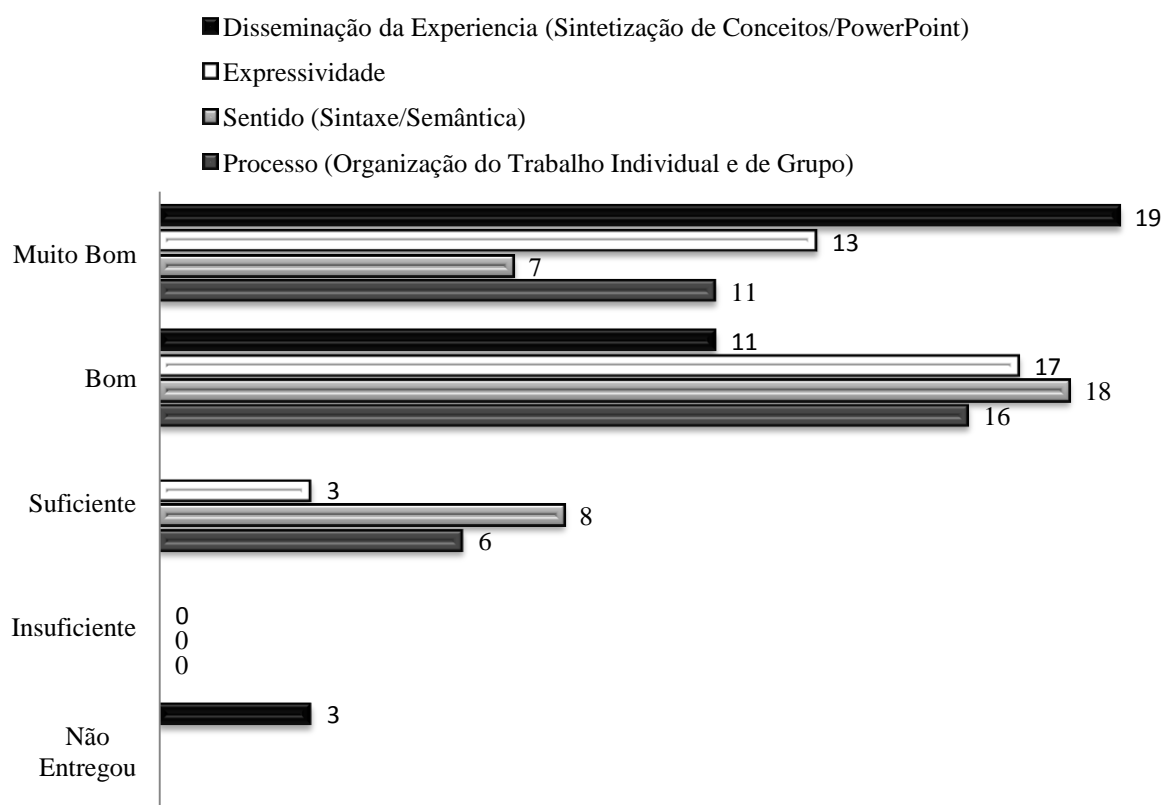
No que concerne aos critérios de avaliação, o “Processo” - que tinha já sido incluído nos exercícios anteriores com o objetivo de verificar competências como a capacidade de experimentação de materiais e procedimentos - passou a integrar também a organização do grupo de trabalho e inter-relação entre pares, o debate de ideias, maleabilidade de espírito e aprendizagem cooperativa, a colaboração na disseminação da experiência e organização da exposição final.

Na “Expressividade” tentou-se avaliar a capacidade criativa dos adolescentes para aceitar o contato com os meios e a arbitrariedade dos materiais como possibilidade de gerar uma linguagem plástica própria, servindo-se dos diferentes tipos de inteligência, háptica e sinestética e da aprendizagem metacognitiva.

Por fim, no critério de avaliação “Sentido” foi avaliada a adequação entre sintaxe e semântica na aquisição de conceitos.

No que respeita à reflexão sobre a experiência, foi introduzido mais um critério de avaliação que pretendeu consciencializar os alunos sobre os procedimentos tomados durante a execução dos trabalhos e avaliar a capacidade de sintetizar e comunicar aprendizagens, de estabelecer relações concetuais que estiveram na origem de respostas estéticas e de novos sentidos e conceitos. Este critério de avaliação designou-se “Disseminação da Experiência” e serviu também de autoavaliação dos alunos.

**Gráfico 18 - Análise dos Critérios de Avaliação: Projeto Final-
Materialização de Sentidos**



No que respeita às classificações dos alunos ao nível do “Processo”, onze alunos obtiveram “muito bom”, dezasseis alunos tiveram “bom” e seis alunos tiveram “suficiente”. Relativamente à “Expressividade” treze alunos tiveram classificação “muito bom”, dezassete alunos tiveram “bom” e três alunos obtiveram “suficiente”. No domínio do “Sentido” sete alunos tiveram classificação “muito bom”, dezoito alunos tiveram “bom” e oito alunos obtiveram “suficiente”. Por último, na “Disseminação da Experiência” dezanove alunos tiveram classificação “muito bom”, onze alunos tiveram “bom” e três alunos não entregaram.

O desenvolvimento do pensamento estético, que se foi disseminando ao longo dos meses de trabalho e através das metodologias aplicadas, apresenta agora resultados ao nível

da atitude crítica dos alunos nos processos metacognitivos de aprendizagem e na realização da autoavaliação e heteroavaliação. Os temas propostos para a execução dos projetos foram sensivelmente abordados pelos alunos e os resultados finais revelam uma atitude reflexiva dos mesmos.

A estimulação do pensamento estético foi, por isso, de extrema importância para o processo criativo dos alunos e facilitou as aprendizagens. Ribot defendeu também esta estratégia (cit. por Vygotsky, 2009, p.36): “(...) não há invenções individuais na aceção escrita da palavra: em todas elas existe sempre uma colaboração anónima”.

A primeira manifestação observável no modo de expressão dos alunos foi a diversidade de materiais escolhidos quase instintivamente para o desenvolvimento dos projetos. Este aspeto permite aferir que a necessidade de expressão varia com o indivíduo e que esta deve ser respeitada e apenas orientada pelo professor. Os materiais estão associados a um modo de expressão que influencia a capacidade criativa dos alunos e este foi um fator aliado aos bons resultados das aprendizagens e satisfação dos alunos.

Notou-se também, como é possível verificar habitualmente enquanto docentes, que nestas idades muitos dos alunos preferem trabalhos de escultura. Este aspeto insignificante à primeira vista é de extrema importância. Os adolescentes expressam-se mais facilmente com o recurso à linguagem háptica e ao contato físico (para o qual pode ajudar a sensibilidade sinestética), característica esta que ainda lhes é muito natural, mas que frequentemente é descontextualizada no âmbito escolar e que força o adolescente a entrar na vida adulta por processos lógico-cognitivo de aprendizagem e baseados sobretudo no sentido da nossa visão, no que respeita ao ensino artístico.

O relacionamento e descoberta das potencialidades dos vários materiais, a utilização de espaços amplos para trabalhar e a liberdade para experimentar e errar, justificam a média bastante boa na avaliação do processo de trabalho, como se pode verificar no gráfico. Os resultados ao nível da “Expressividade” foram também bons, pois os alunos demonstraram profundidade reflexiva sobre os temas e sensibilidade no processo dinâmico de relacionamento com materiais em busca de uma resposta estética. Relativamente ao “Sentido”, sentiu-se alguma dificuldade dos alunos em adequarem a mensagem à leitura final do trabalho, ou entre a forma e o conteúdo; ainda assim os resultados foram também bons. No que diz respeito à “Disseminação da Experiência”, os alunos foram surpreendentes no modo de comunicação/sintetização das aprendizagens e dos conceitos (Apêndice 13), e participaram

de forma muito ativa na organização do espaço escolar e na montagem e divulgação da exposição. Em todos os critérios as expectativas foram correspondidas positivamente.

5.4.1. Autoavaliação e Apresentação do Processo Criativo à Comunidade Escolar

Os trabalhos finais foram divulgados à Comunidade Escolar e aos Encarregados de Educação durante uma noite, na qual a Escola Secundária da Portela acolheu uma exposição final e a sala de aula foi preparada pelos alunos para fazerem as suas apresentações do processo criativo (Apêndice 13). Este processo de auto e heteroavaliação dos alunos serviu para reflexão dos intervenientes sobre a importância dos processos metacognitivos de aprendizagem. A autoavaliação foi uma tarefa partilhada através da exposição oral do percurso de trabalho, a avaliação das escolhas e tarefas. Permitiu ainda consciencializar os alunos para a importância dos processos metacognitivos de aprendizagem. Um aluno que saiba autoavaliar-se é um aluno que facilmente se integra nas aprendizagens. A heteroavaliação foi ainda outra função da avaliação neste projeto.

Conforme os inquéritos feitos aos alunos (Apêndice 14), pensamos que este projeto contribuiu para o aprofundamento das suas sensibilidades estéticas e para que compreendam a estruturação do pensamento criativo como um processo em aberto que exige uma forte disponibilidade e relacionamento emocional naturalmente espontâneo.

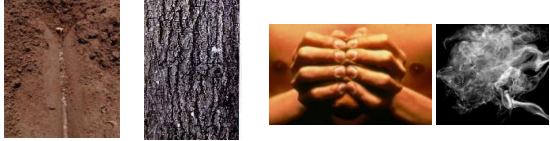


Figuras 61 e 62 – Apresentação do processo criativo dos alunos aos Encarregados de Educação e restante Comunidade Educativa. Autoavaliação.

5.5. Planificação do Projeto

Escola Secundária da Portela
 Planificação Desenho A 10º Ano 2009 / 2010
 Unidade Didáctica (3º Período)
 Prof.ª Rita Torrão

- UNIDADE -
 Visão Diacrónica do Desenho
 A Indisciplina do Desenho
 Projeto Final

Conteúdos	Competências	Temas	Metodologias/estratégias	Nº aulas
<p>Visão Procedimentos Materiais Técnicas Sintaxe Sentido</p> <p>Visão - Estímulos - Percepções Materiais - Suportes - Meios actuantes Técnicas Modos de registo: Ensaios Processos de análise: - Estudo da forma Processos de síntese: - Transformação</p>	<p>Observar e analisar Manipular e sintetizar Interpretar e comunicar</p> <p>Desenvolver a observação Inteligência háptica Processos metacognitivos Desenvolver a capacidade de expressão e interpretação Explorar e dominar as potencialidades dos modos de registo Desenvolver meios próprios de experimentação e manipulação de materiais, instrumentos e processos. Escolher e aplicar materiais e processos adequados. Dominar processos de síntese. Trabalhar sinestésias Desenvolver a intuição Recriar novos modos de perceber a realidade Desenvolver a capacidade de expressão e improviso Desenvolver a capacidade Gestáltica de apreensão do real Criar métodos de trabalho individual e colaborativo Capacidades de resposta superadora de estereótipos</p>	<p>- Paisagem/Sujeito - Experiência sensorial/sinestésias - Sentido cinestético (equilíbrio) - Experiência do lugar/Intervenção no lugar - A natureza como modelo - Transformação do espaço - Assinalar uma presença/Reforçar uma ausência - Tornar visível - A Body-Art como Land-Art - Land-art é um género muito específico de Installation-art/Environmental-art - Manifesto - Land-Art versus Cultura Material da Sociedade de Consumo - Efémero - Fragilidade e Resistência - Papel militante face às investidas humanas de constante destruição da paisagem - Não-Lugar/Experiência da Totalidade - Diz respeito a uma interrupção na continuidade da natureza. - O círculo - O gesto como ícone</p>	<p>Exercício 5 – Materialização de sensações</p> <p>Ver e Perceber – Em diálogo FASE 1 : Escolha do referente. Desenho de observação de uma forma da paisagem (natural/artificial). Os alunos devem percorrer os espaços físicos da escola. (exemplo: uma aresta, uma textura, um sulco, uma saliência...)</p>  <p>FASE 2 : Escolha do espaço para intervenção final do projecto Apresentação em PowerPoint: <i>Installation/LandArt</i></p> <p>Registrar – Tornar presente FASE 3 : Escolha do conceito/tema e esboço das várias ideias.</p> <p><i>Corpo sem órgãos</i> - Ausência - Fragilidade - Disciplina - Leveza - Imobilidade - Distanciamento - Desejo</p> <p><i>Corpo com órgãos</i> - Presença - Resistência - Impulsividade - Peso - Entropia - Proximidade - Prazer</p>	<p>1</p> <p>1</p>

Capítulo VI – Avaliação

6.1. Critérios de Avaliação

A avaliação na disciplina de Desenho deve ser contínua e integrar as modalidades formativa e sumativa.

Ao longo do ano, nos vários exercícios que foram sendo desenvolvidos com os alunos, pretenderam-se realçar os seguintes conteúdos programáticos na disciplina de desenho: “Visão”, “Sentido” e “Materiais”.

Na avaliação dos exercícios valorizou-se, sobretudo, o processo de trabalho dos alunos. Todavia, foram também avaliados os domínios do pensamento estético, da expressividade e da criatividade na aquisição de competências. A conceção dos diferentes enunciados teve o objetivo de ser facilitador das aprendizagens, e a supervisão tentou ser sempre discreta, pois como defende Amabile (cit. por Bahia, 2008) “a avaliação constante impede a criatividade do aluno”.

Segundo o programa da disciplina (Anexo 2) são objeto de avaliação: a aquisição de conceitos, a concretização de práticas e o desenvolvimento de valores e atitudes.

Na aquisição de conceitos, será do domínio da avaliação a aplicação do vocabulário específico da disciplina em termos da “Sintaxe”. Relativamente à concretização de práticas, é avaliado o domínio técnico de suportes e meios atuantes diversificados. No que respeita à aquisição de atitudes e valores é considerado na avaliação o desenvolvimento da autonomia, o espírito de iniciativa e crítico (na leitura e interpretação de imagens) que é testemunho do grau de envolvimento dos alunos durante o processo de trabalho, a invenção criativa desviada da “aplicação de fórmulas” ou de estereótipos gráficos, a valorização estética e a consciência diacrónica do Desenho assente no conhecimento de obras relevantes e a integração interpessoal.

No conjunto dos vários exercícios propostos aos alunos, foram delimitados os seguintes critérios de avaliação: Processo / Expressividade / Sentido.

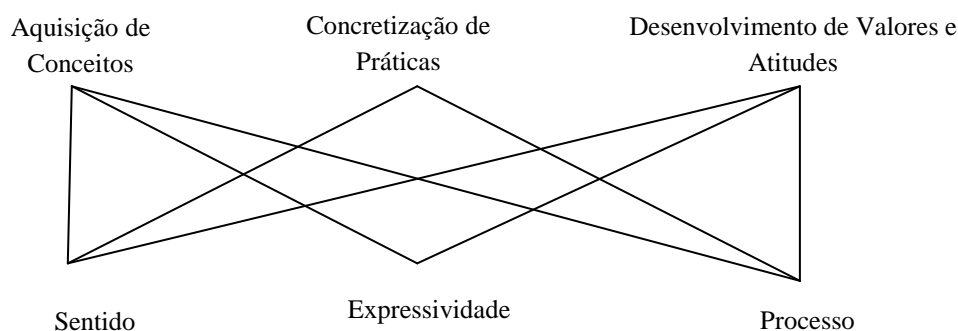


Diagrama 9 – Critérios de Avaliação da disciplina de Desenho e do Projeto Pedagógico.

O “Processo” incluiu a avaliação do empenho e autonomia do aluno, a experimentação, envolvimento com os materiais e a capacidade de aceitar riscos. Este item na avaliação corresponde à “concretização de práticas”. Ainda neste ponto, valorizaram-se os processos metacognitivos de aprendizagem, de reflexão sobre a própria cognição, de condução e direção dos trabalhos em termos de objetivos, meios e processos. Para Amabile (cit. por Bahia e Nogueira, 2005) a criatividade compreende competências cognitivas como a flexibilidade de raciocínio e a fluência de ideias, entre outras, que podem ser encaradas como atributos da personalidade, como contextuais ou adquiridas e que foram avaliadas neste critério.

A “Expressividade” (estilos de representação) incluiu a avaliação de outras competências que também Amabile (cit. por Bahia e Nogueira, 2005) defendeu serem cruciais ao desenvolvimento da criatividade como a visualização, imaginação e abertura para gerar novas ideias. Este critério avaliou a capacidade dos alunos para transformar os processos metacognitivos de aprendizagem na capacidade de criação de uma linguagem singular e expressiva na apresentação dos resultados. Avaliou em suma o desenvolvimento de valores e atitudes na construção de um espírito crítico e a capacidade de invenção criativa desviada da “aplicação de fórmulas”.

Por último, o “Sentido” avaliou a relação entre sintaxe e semântica, ou seja, a articulação entre a aquisição dos conteúdos e o apuramento do pensamento estético, na resolução do problema. Teve a finalidade de averiguar o desenvolvimento da criatividade relacionando-a com aplicação de conceitos ou sentimentos. Este critério de avaliação teve o objetivo de levar o aluno a estimular uma certa forma de “elevar o espírito” (Almeida, 1974) na relação com o trabalho e na comunicação de uma ideia.

A avaliação dos critérios enumerados esteve presente na observação e registo do quotidiano dos alunos, na sua participação ativa, nas inquietações apresentadas e empenho em sala de aula, nos trabalhos de pesquisa e, evidentemente, no resultado final dos trabalhos.

A atitude crítica e envolvimento dos alunos na realização dos trabalhos face aos conteúdos e temas apresentados no domínio de novas competências como a sensibilidade háptica, a perceção sinestética e a aprendizagem metacognitiva, teve um peso substancial na avaliação dos alunos. O “Processo” foi, neste sentido, um critério valorizado na avaliação geral dos exercícios e a avaliação quantitativa dos vários exercícios propostos atribuiu a cada critério de avaliação um peso relativo na apreciação final dos trabalhos:

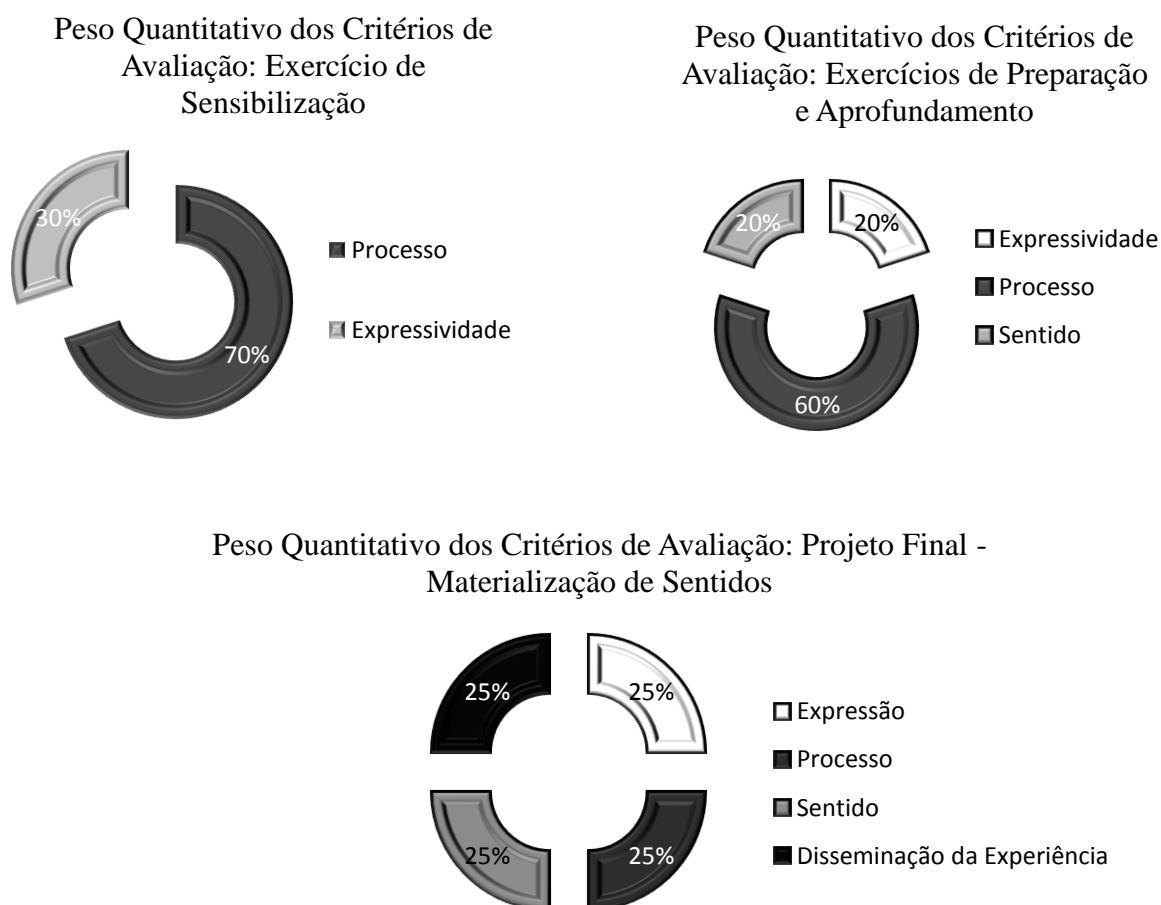


Gráfico 19 a 21 – Peso quantitativo dos critérios de avaliação nos exercícios propostos aos alunos.

6.2. Avaliação Global da Prática Pedagógica

A avaliação relaciona-se particularmente com a verificação de objetivos educacionais. Para além das aprendizagens dos alunos, avaliaram-se também os recursos pedagógicos, estratégias e metodologias de ensino utilizadas pelas professoras no processo de aprendizagem dos alunos. A avaliação tentou orientar a planificação gradual do processo educativo e no decorrer da aprendizagem tentou regulá-la.

Para além das competências específicas que se pretenderam desenvolver, foram também avaliadas as competências sócioafetivas e o desenvolvimento da inteligência emocional do aluno.

Outro tipo de avaliação concretizada resultou da aprendizagem metacognitiva, associada às ideias de “self-monitoring” e “self-regulation” (Tishman,1991). A faculdade “autocrítica” é a capacidade central da inteligência humana que nos permite refletir e regular a aprendizagem (Binet cit. por Tishman, 1991).

No processo avaliativo dos alunos houve um primeiro momento de avaliação diagnóstica que serviu de preparação para uma fase inicial de aprendizagem. O restante processo de avaliação foi sendo contínuo, mas não permanente. A avaliação pontual fez-se, discretamente, através da avaliação dos exercícios e em alguns momentos dentro e fora das aulas. Esta avaliação formativa permitiu estabelecer metas intermédias de aprendizagem, identificar dificuldades e simultaneamente reajustar o processo ensino-aprendizagem, metodologias e práticas docentes durante as aulas. A avaliação formativa serviu ainda para acompanhar minuciosamente o aluno, atribuindo importância ao seu esforço e forma de conceber estratégias na resolução de problemas que gerou também a motivação dos mesmos.

Por fim, no momento presente de avaliação sumativa, averiguamos os objetivos atingidos pelos alunos no desenvolvimento de competências.

Procurámos criar critérios mínimos de avaliação, “Processo” e outros de desenvolvimento “Expressividade”, “Sentido” e também “Disseminação da Experiência”, no projeto final. Os critérios de desenvolvimento pretenderam situar o desempenho dos alunos respeitando as suas diferenças (Ferraz [et al.], 1994).

A função da avaliação foi sendo determinada durante o processo educativo e execução das tarefas (Lemos, 1993). Os critérios de avaliação foram delineados após a reflexão

conjunta com os alunos sobre as finalidades de aprendizagem e adequaram-se posteriormente à atividade a avaliar.

Embora não sejam consensuais os parâmetros utilizados na definição de critérios de avaliação, é importante que os alunos intervenham neste processo e que conheçam os caminhos que devem percorrer. A avaliação criterial pretende assim a valorização das aprendizagens¹⁹.

Depois de se terem definido, numa primeira fase, os objetivos de aprendizagem, os alunos entenderam o que se esperava do seu desempenho e a avaliação tentou ser explícita. Os critérios escolhidos nos vários exercícios avaliaram aptidões performativas (comportamentos) e conceptuais (transferência das aprendizagens para formas superiores de pensamento).

Sentiu-se dificuldade em avaliar distintamente cada um dos critérios, isto porque a avaliação de comportamentos e aquisição de competências envolve processos não observáveis. O ato criativo convoca processos que se medem para além dos produtos finais, como defendem Plucker, Beghetto e Dow (2004).

A atribuição de pesos aos critérios de avaliação destacou diferentes fases da elaboração do projeto, valorizando particularmente o processo de aprendizagem dos alunos. Os critérios tiveram por isso um peso quantitativo diferenciado na avaliação dos resultados; no entanto, as classificações dos trabalhos foram avaliadas em termos qualitativos.

Tendo em conta os resultados qualitativos expostos, consideramos a sua análise.

Este relatório apresenta o resultado de uma prática pedagógica que pretendeu fazer uma reflexão sobre a criatividade e o pensamento estético, e as atitudes dos alunos face às metodologias aplicadas nas aulas - estimulação do fenómeno sinestésico, da inteligência háptica e de “experiências de fluir”.

Tendo em vista os critérios de avaliação, a avaliação dos exercícios foi concluída a partir também da observação das aulas e dos processos de trabalho. Podemos considerar numa

¹⁹ A atual centralidade na avaliação do desempenho dos alunos (que os pretende uniformizar) desconhece o valor da individualidade de cada um e continua a avaliar por comparação ao grupo. No entanto, a avaliação de um aluno pode interpretar condutas sem a necessidade de comparação. Perrenoud (1999) defende que o insucesso de certos alunos e as desigualdades de aprendizagem são muitas vezes administrados por “normas de excelência” e que a hierarquização dos alunos no ensino reflete a corrida aos rankings nacionais das escolas que continuam a avaliar numa lógica de eficácia e produtividade.

primeira análise que as atitudes manifestadas pela maior parte da turma foram bastante positivas.

O primeiro contato com os alunos bem como a fase de avaliação diagnóstica destacaram o bom desempenho dos alunos ao nível do desenho analítico. Os resultados revelaram a consolidação de técnicas de representação realista adquiridas em anos anteriores, os alunos estavam confortáveis com o manuseamento de materiais riscadores como a grafite o lápis de cor, sanguínea, entre outros.

Todavia, os alunos apresentavam também estilos de representação estereotipada, pouca expressividade e espontaneidade ao nível do gesto; dificuldade em desenvolver uma linguagem pessoal; pouca autonomia no domínio criativo dos conteúdos; pensamento estético pouco desenvolvido; privação de cultura artística e da História da Arte; ausência de competências hápticas (sinestéticas); espírito crítico pouco desenvolvido.

Este primeiro momento de avaliação diagnóstica foi gerido de modo a ajudar a criar um clima motivador das aprendizagens. A função desta avaliação foi levar os alunos a compreenderem o caminho que teriam que percorrer para alcançar as metas de aprendizagem.

Os primeiros exercícios desenvolvidos - “sensibilização” – tiveram a finalidade de redirecionar alguns vícios técnicos de representação e preconceitos ao nível do desenho, cultivar uma “aprendizagem do olhar” na captação da forma e introduzir também processos de acentuação da forma, baseados na espontaneidade. Nesta fase estamos a referir-nos ao conjunto de desenhos inspirados nos processos de Kimon Nicolaïdes e Betty Edwards e também a alguns exercícios que foram propostos como representação de “sons”. O objetivo foi desviar os alunos de práticas convencionais de representação analítica, do pensamento lógico e linear e de outros processos de raciocínio que os impedem de disseminar a experiência dos sentidos nos processos criativos e, neste caso, no desenho.

O peso quantitativo dos critérios de avaliação desta primeira fase valorizou o “Processo” de trabalho e envolvimento dos alunos comparativamente com o outro critério de avaliação, o “Expressividade”: 70% / 30% (Gráfico 19). Esta diferenciação levou os alunos à experimentação de novas soluções, promovendo a capacidade de expressar ideias de modo intuitivo e sem constrangimentos ou medo do ridículo; estas condicionantes determinam em grande parte o sucesso da capacidade criadora, como descreveu Maslow (1962). Conduziu-se o aluno ao encontro de uma linguagem singular ao nível do desenho, tomando partido das

várias potencialidades do material e da getualidade, valorizando já a fase de “incubação” do processo criativo crucial ao pensamento divergente.

Os exercícios de “Preparação” e “Aprofundamento” - Fragmentação do Real: Técnica de Chuck Close / Personificação de uma Árvore / Representação do Peso e da leveza; Desenho de uma Pedra / Transformação de uma Natureza-morta – valorizaram igualmente “Processo” de trabalho e envolvimento dos alunos; no entanto, os outros critérios de avaliação, “Sentido” e “Expressividade” tiveram também um peso na classificação dos exercícios: 60%/20% /20% (Gráfico 20).

Estes dois últimos critérios tiveram a finalidade de criar uma intencionalidade nos procedimentos dos alunos na resolução dos exercícios propostos. Doll salienta “intencionalidade” como “uma parte importante do ser humano, e parte da intencionalidade é o desejo e a ação relativos ao fechamento, resoluções, definições” (Doll, 2002, p.74).

Estes exercícios promoveram o pensamento alternativo e a combinação de várias linguagens estimulando os sentidos e esforçando-se por tornar mais coesa a estruturação do pensamento criativo dos alunos que se apresenta de modo “fragmentado”, em parte devido às características das suas experiências sensoriais²⁰. Esta fragmentação das aprendizagens tentou ultrapassar-se com o entrosamento de várias áreas do saber na criação de novos enunciados, no material didático disponível aos alunos, no ambiente criativo em sala de aula, nos debates e exposições dos trabalhos.

Esta visão de “currículo transformativo” pós-moderno e de “sistema aberto” (Doll, 2002) tentou ser reforçada nas metodologias pedagógicas postas em prática que assentou na aprendizagem por processos ou projetos recusando atividades pré-definidas como a repetição e aplicação de conteúdos.

No projeto pedagógico final “Materialização de Sentidos”, foi introduzido um novo critério de avaliação que averiguou a capacidade dos alunos para refletirem a sua própria experiência, o critério designou-se: “Disseminação da Experiência”. A avaliação quantitativa dos quatro critérios de avaliação atribuiu pesos semelhantes na classificação dos resultados: 25% (Gráfico 21). O objetivo nesta fase de aprendizagem foi exigir qualidade tanto ao nível

²⁰ A fragmentação do saber nas disciplinas, no currículo e nos programas de ensino que se prolonga posteriormente ao nível da criatividade é uma lacuna cultural, que tinha já sido enumerada por Dewey (Machado, F. [et al.], 1991).

da concretização de práticas, como no desenvolvimento de atitudes e valores e também na aquisição de conceitos, todos estes itens cruciais à estruturação do pensamento criativo.

Em relação aos procedimentos aplicados pelos alunos na realização e desenvolvimento do projeto final, consideramos que os resultados foram bons. Quando nos referimos aos procedimentos, estamos a especificar determinados conteúdos de aprendizagem associados no desempenho dos alunos, ao “saber fazer” (Perrenoud, 1999), que incluem a manifestação da aprendizagem através de um conjunto de ações ordenadas e orientadas para um determinado fim.

Neste sentido, os resultados revelaram o seguinte:

Ao nível do “Processo”, os alunos mostraram-se sempre muito disponíveis e envolvidos na resolução dos enunciados e foram evidenciando gradualmente uma maior compreensão do que lhes era exigido ao nível da aprendizagem metacognitiva, da “experiência de fluir” e do processo criativo, valorizando também a fase de “incubação”. Notou-se uma evolução nas suas capacidades de avaliação crítica na utilização dos meios como instrumentos de conhecimento e interrogação, experimentando capacidades de formulação, adquirindo gosto pela experimentação e manipulação dos materiais com abertura a novos desafios, explorando os diferentes sentidos, o “fenómeno sinestésico” e a inteligência “háptica” no modo como assumiam potencialidades de registo. Neste item os objetivos foram atingidos de modo muito positivo e construtivo para as aprendizagens dos adolescentes ao nível da flexibilidade de raciocínio e da fluência de ideias.

No domínio da “Expressividade”, sentimos igualmente uma evolução dos alunos ao longo da execução dos exercícios. No entanto, continua a verificar-se alguma dificuldade em criar uma linguagem personalizada e tendência para estilos de representação estereotipada e lugares comuns, sobretudo no desenho. Os alunos tornaram-se, contudo, mais autónomos ao nível da espontaneidade e desenvoltura do gesto. Verificou-se também uma maior abertura dos alunos para se exprimirem ao nível da tridimensionalidade. Neste item, os objetivos de aprendizagem foram parcialmente alcançados no que respeita à aquisição de atitudes e valores que são testemunho da capacidade de invenção criativa desviada da “aplicação de fórmulas”.

Na vertente do “Sentido”, os alunos revelaram uma maior abertura do espírito na compreensão dos diferentes sentidos que uma obra de arte pode assumir, desenvolvimento do pensamento estético e uma maior consciência diacrónica do desenho, assente no

conhecimento de obras relevantes. Neste critério que assumiu a avaliação dos processos de comunicação e que tomou como objeto a função semântica dos modos de expressão dos alunos, os objetivos foram também alcançados muito positivamente, tendo em conta a faixa etária dos alunos e o seu processo de maturação (Ostrower, 2009), do qual o professor não se deve descurar.

Na avaliação das metodologias pedagógicas utilizadas, destacam-se positivamente as seguintes estratégias de aprendizagem: valorizar outros tipos de inteligência, entre elas a háptica; evocar o fenómeno sinestésico na criação de enunciados; valorizar a fase de incubação no processo criativo (processos intuitivos e inconscientes); promover relações dinâmico-sensoriais no modo de expressão; estimulação cognitiva e interpretação de imagens (e da natureza); valorizar o relacionamento com novos os materiais; valorizar o processo, a aprendizagem criativa e por descoberta; impulsionar o improviso; dar tempo e impor ritmo de trabalho; promover objetivos claros e contextos favoráveis a experiências de fluir; explorar processos metacognitivos de aprendizagem; trabalhar por projetos e em grupos de trabalho; contribuir para um ambiente oficial em sala de aula; permitir a utilização de espaços exteriores; reforçar o diálogo e fomentar discussões de grupo, debates e promover a divulgação dos trabalhos.

No geral, a qualidade do desempenho dos alunos em termos criativos, esteve dependente de várias condicionantes. A criatividade diz respeito à habilidade do pensamento divergente e aos modos de expressão que são determinantes para o desenvolvimento de aptidões criativas. Em relação aos trabalhos realizados pela turma ao longo do ano letivo, podemos afirmar que na sua generalidade foram considerados “muito bons”, no entanto, é difícil medir com exatidão o desenvolvimento da “inteligência háptica” dos alunos, ou o grau de influência da experiência “sinestética” na estruturação do pensamento criativo. Assim como não podemos averiguar se foram realmente vivenciadas pelos alunos “experiências de fluir”. Sabemos, no entanto, que o entrosamento destas estratégias estimulou o processo criativo dos alunos.

No seguimento desta ideia, a experiência sensorial, a correção espontânea e a metacognição, são processos fundamentais e deve-se por isso atribuir importância aos processos dinâmico-sensoriais de resposta dos alunos em contexto de sala de aula.

Uma das fases do processo criativo cruciais ao pensamento divergente é a fase de “incubação” que tem sido anulada pela supremacia do raciocínio lógico no ensino. É nesta fase que surge grande parte do potencial metacognitivo de aprendizagem.

Estar em “alerta” para um modo multissensorial de perceber o mundo é um caminho para desenvolver a expressão no adolescente, o seu pensamento estético e o apuramento do espírito, fundamental para o desenvolvimento da capacidade criadora, Campen (2009).

Sternberg e Lubart (cit. por Alencar, 2003) diferenciam dois tipos de aprendizagem: a formal e a informal. O ensino “informal” geralmente posto em prática noutros contextos de ensino como nos Serviços Educativos de Museus, é um ensino não explícito que tende a alargar os seus domínios de modo interdisciplinar, gerando maior possibilidade ao pensamento estético e metafórico, através de associações benéficas à criatividade.

No contexto escolar, o desenvolvimento de projetos e a aprendizagem por descoberta, pode expor um sentido oficial à disciplina e realçar um estilo de ensino menos formal como alguns projetos que abordámos anteriormente: “Project Zero” (Tishman, 2010); “Artful Thinking”; e ainda outros como o “Primeiro Olhar” (Gonçalves, R. M.; Fróis, J. P. e Marques, E., 2011) “Sentipensar” (Moraes, M. C. e Torre, S)²¹ e “Formulation” (Stern, A.)²².

A avaliação formativa assumiu a extrema importância de consciencializar os alunos sobre a dinâmica da aprendizagem. Serviu ainda para estabelecer um clima de intimidade que levou à transparência dos alunos sobre as suas vontades, anseios e medos, levando-os a aceitar riscos e a encontrar uma aprendizagem por descoberta, não inibidora, sem o preconceito das dificuldades.

A avaliação tentou ser holística e centrada no aluno, o que implicou diferentes técnicas e métodos de ensino. A avaliação tentou medir as destrezas de pensamento superior como a metacognição no agenciamento de competências criativas e no encontro de uma linguagem pessoal e expressiva no domínio do desenho e da capacidade criadora.

²¹ Moraes, M. C. e Torre, S. *Sentipensar*. <http://www.ub.edu/sentipensar/presentacion.html>. Acedido em Dezembro 2010.

²² Stern, A. *Formulation, a Universal Phenomenon Discovered and Studied by Arno Stern between 1959 and 1980*. <http://www.arnostern.com/en/index.html>. Acedido em Setembro 2010.

Conclusão

Concluída a reflexão sobre a experiência pedagógica, surgem neste momento alguns pontos de partilha sobre a prática docente e respetivo impacto na aprendizagem dos alunos.

O projeto foi levado a efeito dando continuidade pedagógica à prática realizada pela Professora cooperante Maria Teresa Ferreira e acompanhou, simultaneamente, prioridades de ensino do Projeto Educativo da Escola. Sob a orientação do Professor Doutor João Pedro Fróis, este relatório focou a relevância da perceção sensorial humana para a estruturação do pensamento criativo, procurando enquadrar neste tema metodologias de ensino e prática docente.

O funcionamento dos sentidos humanos e o pensamento estético completam uma parte fundamental do conhecimento humano: a “cognição sensível”. Este relatório reenquadrou algumas práticas pedagógicas no ensino das artes na escolha, que tiveram por base o objetivo de harmonizar a experiência sensorial dos adolescentes.

Segundo alguns autores, foi possível concluir que o tipo de aprendizagem que se desenvolve na maioria das escolas força desde cedo o indivíduo a relacionar elementos sensoriais através de associações cognitivas de raciocínio lógico. Contudo, na nossa infância os sentidos funcionam de modo idiossincrático (sinestésico) e são posteriormente especializados no sentido da “visão”, nomeadamente na cultura ocidental. Este hiato que restringe o ensino das artes tornou relevante a importância do tema em estudo.

Compreendemos que o fenómeno sinestésico é uma ferramenta criativa da consciência humana. Semelhante ao pensamento visual, possibilita a construção de gestalts e um modo “extraordinário” de pensamento, que recorre a mais faculdades mentais. Paralelamente, entendemos que a “sinestesia” (na fase adulta) é uma disfunção cerebral, mas que é possível para o indivíduo comum (embora nunca se torne sinesteta) desenvolver um nível de perceção mais apurado e multissensorial.

Resumidamente, a expansão da nossa consciência sobre “metáforas sinestéticas” desenvolve o potencial sinestésico que está, na maioria das pessoas, condicionado por hábitos sociais. No ensino das artes, a ação do professor tem a responsabilidade de promover e aprofundar a experiência sensorial e o pensamento estético dos alunos. O hábito de conceber o pensamento estético em torno do sentido da “visão” limita outro aspeto fundamental da experiência humana: a “inteligência háptica”, assim nomeada por Lowenfeld.

Na nossa experiência enquanto docentes, algumas características deste tipo de inteligência são observáveis nos nossos alunos. Muitas vezes, identificamos modos de expressão divergentes da representação naturalista. Estes exemplos representam o lugar interno de uma experiência plena de imagens contingentes e de impulsos que envolvem níveis subconscientes e uma forma de linguagem que também pode ser educada. O conceito “háptico” revelou-se naturalmente muito interessante para este estudo e está ligado a uma experiência que deriva não da percepção externa, mas de uma origem interna.

Propomos com este relatório que as experiências “háptica” e “sinestética” prolongam o aparecimento de um certo tipo de imagens abundantes na infância: as “imagens eidéticas” responsáveis pelo nosso desenvolvimento cognitivo e pelo pensamento abstrato e metafórico baseado na “dissociação” e “associação”, como descreveu Vygotsky.

Também por vezes aferimos na nossa prática educativa que a criatividade não se relaciona única e exclusivamente a uma ideia previamente determinada e que este mal-entendido pode inibir certas divagações (não conscientes) da capacidade de expressão. A espontaneidade no desenvolvimento da capacidade criadora permite quebrar “quadros de referência estáticos”.

Baseada na “associação” e “dissociação”, a forma espontânea desencadeia frequentemente a “cristalização de uma ideia” que é fundamentada num “senso-comum”, ou seja, um tipo de conhecimento intuitivo e não especializado que compreende uma vertente holística da nossa faculdade cognitiva.

Sugerimos para o ensino das artes na escola outras prioridades: a valorização do raciocínio divergente assente na lateralidade do funcionamento do nosso cérebro e a aprendizagem metacognitiva. Evocamos ainda a urgência de suprir outro hábito cultural que glorifica os “produtos”, desvalorizando os “processos de aprendizagem” e uma das fases cruciais ao momento criativo: a incubação.

Concluiu-se que é imprescindível a concretização de projetos e que este envolvimento do aluno na realização de um trabalho por fases possibilita processos metacognitivos de regulação da ação. Paralelamente, a relação com os materiais é um aspeto fundamental para o desenvolvimento de processos dinâmico-sensoriais de resposta. No ensino das artes, os materiais têm sido erroneamente concebidos como entidades sobre as quais se imprimem

ideias, o que impede a metacognição. As ruminções não-conscientes do processo criativo são cruciais ao momento lógico-sensorial onde “os sentimentos se tornam forma”.

Paralelamente, colocamos a hipótese de a inteligência “háptica” potenciar a experiência “autotélica” associada a momentos de “fluir” (Csikszentmihalyi), onde existe predominância de ondas cerebrais alfa propícias a uma melhor retenção da informação.

No que respeita às estratégias de ensino, um substantivo de maior relevância foi, em cada aula, o cumprimento de objetivos de aprendizagem e não o cumprimento das planificações. A organização da aula deve ser flexível e redirecionar-se de modo orgânico ocasionando uma atmosfera não constrangedora às aprendizagens. O professor deve ser sensível às diferenças entre cada aluno e influenciar positivamente o seu processo.

Enquanto docentes, os conteúdos que lecionamos devem consolidar espíritos críticos e sensíveis, fomentando o pensamento estético, sugerindo metáforas, ligando ideias, propondo pensamentos, relacionando disciplinas e aliando as diferentes formas de arte - poesia, literatura, música, teatro e a dança, entre outras.

A experiência dos sentidos é determinante para o ensino das artes. Incitar a perceção do mundo é incentivar a expressão, a experimentação, o pensamento estético e o autoconhecimento que nos permite a exploração de meios e o relacionamento de ideias.

Do balanço feito a partir da experiência desenvolvida, pretendeu-se aferir o desenvolvimento de aptidões expressivas e da criatividade dos alunos face às metodologias e exercícios propostos em torno do fenómeno sinestésico. No domínio das competências, verificou-se que a criatividade nos enunciados e a abordagem estética e sensorial dos conteúdos podem ter sido determinantes para estimular faculdades hápticas nos alunos. Em última análise, o fenómeno sinestésico contribuiu para um aprofundamento deste tipo de experiências.

Os objetivos delineados em termos da prática pedagógica foram positivamente alcançados, como se verificou no processo de trabalho e questionários em anexo com reflexões dos alunos que revelam os seus olhares sobre a arte e o processo criativo.

A concretização de projetos, a relação com os mais diversificados materiais e ferramentas de trabalho, a utilização de espaços livres, o ritmo de trabalho e a exigência dos

desafios propostos, influenciaram a capacidade de aceitar riscos, experimentar estilos e linguagens próprias, muitas delas inovadoras tendo em conta as suas idades.

Os processos metacognitivos fizeram-se tenuemente sentir, tanto na autonomia, como na capacidade de reflexão dos alunos sobre a própria aprendizagem. Para isso, contaram frequentemente com questões colocadas pelas professoras, de modo a incitar a curiosidade e capacidade de descoberta. O tempo que lhes foi concedido para experimentar meios e ultrapassar imprevistos foi também significativo para incitar este tipo de aprendizagem.

Procurou-se que a "(in) disciplina" do Desenho se prolongasse a um universo extenso através da Unidade Didática selecionada. Desejou-se aplicar de forma natural e espontânea os conteúdos, partilhando experiências estéticas e modos de expressão. A relação que se foi estabelecendo com os alunos, fortemente sustentada, foi crucial a uma aprendizagem cooperativa aluno-aluno e professor-aluno, motivando todos os intervenientes a um desafio que se auto-direcionava a cada aula.

Em termos pessoais e profissionais, concluímos que o nosso propósito deve servir metas de aprendizagem e que as estratégias de ensino se devem reavaliar face às respostas dos alunos - esta é a função da avaliação. Propor aulas e aprendizagens através dos meios de descoberta dos alunos enriquece não só as suas capacidades criativas, mas as nossas competências enquanto docentes para gerirmos imprevistos, para sermos também aprendizes de um processo cuja reciprocidade é um elemento chave da motivação no ensino. Privilegiar a reestruturação de estratégias é uma premissa de sucesso na relação de ensino-aprendizagem.

Em suma, o nosso crescimento está exposto a um leque de influências que vão distorcendo "dons naturais" que a educação deve salvaguardar. Este património pessoal permite ao indivíduo exercer uma função criativa dentro do contexto social. Read salvaguardou esta ideia afirmando que os indivíduos "não são um material que se deite dentro de um molde e que se dê uma marca de contraste" (Read, 2007, p. 17). A sua experiência é muito exata, mas não inteiramente objetiva nem somente empírica.

A ausência do sentido da "visão" enriquece a capacidade criadora do indivíduo. No entanto, a sobrevalorização deste sentido tem desvalorizado inúmeros tipos de experiência e negligenciando conteúdos e estratégias curriculares essenciais. Esta lacuna cultural que enaltece processos lógico-cognitivos de representação através do domínio excessivo de técnicas inibe processos metacognitivos de expressão no ensino das artes na escola.

Bibliografia

- AZEVEDO, I. (2002). Saber Sentir e Sentir o Saber: Emoção e Razão no Conhecimento e na Mudança. In Educação *Emocional* (Ed.). Cadernos de Criatividade nº4, Portugal, pp. 27-38.
- ALENCAR, E.S. & FLEITH, D.S. (2003). Recent Theoretical Contributions to the Study of Creativity. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Universidade de Brasília, 19 (1), pp. 1-8.
- ALMEIDA, B. (1974). *A Educação Estético-Visual no Ensino Escolar*. Biblioteca do educador profissional; Livros Horizonte, Lisboa.
- ALVES, R. (2003). *Filosofia da Ciência. O Jogo e as Suas Regras*. Edições Asa, Porto.
- ARNHEIM, R. (1976). *Arte y Percepción Visual. Psicología de la Visión Creadora*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Argentina.
- BAHIA, Sara e IBÉRICO-NOGUEIRA, Sara. (2005). *Entre a Teoria e a Prática*. Relógio D'Água Editores.
- BAHIA, S. (2007). *Psicologia da Criatividade. Manual de Apoio para a Disciplina de Psicologia da Criatividade*. Mestrado em Teatro e Comunidade. Lisboa: ESTC/IPL
- BAHIA, S. (2008). Constrangimentos à Expressão Artística: Uma Perspetiva Desenvolvimentalista. In *Actas do Congresso Ibero-americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos*, Beja, pp. 95-102.
- BARRET, Maurice. (1979). *Educação em Arte*. Presença, Lisboa.
- BERGER, J. (1982). *Modos de Ver*. Edições 70. Lisboa
- BERMAN, G. (1999). Synesthesia and the Arts in *Leonardo*, 32(1), pp.15-22.
- BERTMAN, S. (1998). *Hipercultura. O Preço da Pressa*. Instituto Piaget, Lisboa.
- BURTON, J. M. (2001). Lowenfeld: An (Other) Look. *Art Education*, 54(6), Learning to Draw, (Nov), pp. 33-42.
- CALHAU, F.; CALDAS, M.C. e FARIA, N. (2000). *O Génio do Olhar. Desenho como Disciplina 1991-1999*. Instituto de Arte Contemporânea, Lisboa.
- CALHAU, F.; HENRIQUES, P. e MARTINS, F. C. (1999). *Desenhos dos Surrealistas em Portugal – 1949-1966*. Instituto de Arte Contemporânea, Lisboa.
- CAMPEN, C. van (2008). *The Hidden Sense: Synesthesia in Art and Science*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology, London, England.
- CAMPEN, C. van & FROGER, C. (2003). Personal Profiles of Color Synesthesia: Developing a Testing Method for Artists and Scientists. *Leonardo*, 36(4), pp.291-294.
- CANELAS, L. (2006). *O Ensino Artístico é Importante Para Criar Cidadãos Responsáveis*. Sociedade. Jornal Público, 7 de Março.

- CARNEIRO, T. (2011). Desenhar o Olhar Sobre o Mundo. In Salavisa, E. (Coord.) Diários Gráficos em Almada, pp.10 – 13. Almada: Museu da Cidade. Câmara Municipal de Almada.
- CLASSEN, C. (1993). *Worlds of Sense. Exploring the Senses in History and Across Cultures* Routledge.
- COOPER, J. G e CAUMONT, J. (1993) *Marcel Duchamp*. Thames and Hudson Ltd, London.
- CSKSZENTNIHALYI, M. (2002). *Fluir. A Psicologia da Experiência Ótima. Medidas Para Melhorar a Qualidade de Vida*. Relógio D'Água Editores, Lisboa.
- CUNHA S., P. e MENDES, P. (1997). *Anatomias Contemporâneas. O Corpo na Arte Portuguesa dos Anos 90*, Câmara Municipal de Oeiras.
- DAMÁSIO, A. (1996). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Europa-América, Lisboa.
- DELEUZE, G. (2001). *Pure Immanence. Essays on A Life*. Urzone, New York.
- DOIDGE, N. (2007). *The Brain That Changes Itself. Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. Penguin Books, England.
- DOLL, W. (2002). *Currículo: Uma Perspectiva Pós-Moderna*. Artmed Editora, Porto Alegre.
- EDWARDS, B. (2008). *Drawing on the Right Side of the Brain*. Haper Collins, London.
- FERRAZ, M.J. [et al.] (1994). Avaliação Criterial /Avaliação Normativa. In I.I.E. (Ed.) *Pensar e Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
- FERNANDO, P. e FERNANDES, M.J. (1991) *Antoni Tàpies*. Fundação de Serralves, Porto.
- THÉVOZ, M. (1986) Dubuffet. Editions d'Art albert Akira S. A., Genève.
- FINCH, C. (2010). *Chuck Close. Life*, Prestel Publishing, Berlim.
- FORMOSINHO, J. (1992). O Dilema Organizacional da Eescola de Massas. Revista Portuguesa de Educação, 5 (3).
- FRED, H. [et al.] (2005). *Basquiat*. Merrel Publishers Limited, New York.
- FRÓIS, J.P.; MARQUES, Elisa e GONÇALVES; R. M. (2000). A Educação Estética e Artística na formação ao longo da vida. In Fróis, J. (Coord.) *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*, pp. 201 – 243. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- GARDNER, H. (2006). *Multiple Intelligences*. Basic Books, U.S.A.
- GEURTS, K. L. (2002). *Culture and the Senses. Bodily Ways of Knowing in an African Community*. University of Callifornia, Ltd., London,England.
- GIDDENS, A. (2005). *As Consequências da Modernidade*. Celta Editora, Oeiras.
- GIL, J. (1997). *Metamorfoses do Corpo*. Relógio D'Água Editores.

- GLENNIE, E., How To Listen To Music With Your Whole Body. <http://www.youtube.com/watch?v=IU3V6zNER4g>. TED TALK. Acedido a Setembro 2010.
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Editora Objectiva LTDA, Lisboa.
- GONÇALVES, R. M.; FRÓIS, J. P. e MARQUES, E. (2011). *Primeiro Olhar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- HARGREAVES, H. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. McGraw-Hill, Lisboa.
- HEIDEGGER, M. (1992). *A Origem da Obra de Arte*. Biblioteca de Filosofia Contemporânea, Edições 70, Portugal.
- HENRIQUES, A. (2002). Saber Sentir e Sentir o Saber: Emoção e Razão no Conhecimento e na Mudança. In *Educação Emocional* (Ed.), pp. 17-21. Cadernos de Criatividade nº4, Portugal.
- HEYRMAN, H. (2007). *Art and Synesthesia*. <http://www.doctorhugo.org/synaesthesia/art2/index.html>. Acedido a 25 Março, 2010.
- HOGUE, H. (2000). Estética Experimental: Origens, Experiências e Aplicações. In Fróis, J. (Coord.) *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*, pp. 29 – 66. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- HUNTER, S. (2006). Robert Rauschenberg: Art and Life. Éditiones Polígrafa, S. A., Barcelona.
- JARDOT, M. (1959). *Los Dibujos de Pablo Picasso*. Editorial Gustavo Gili, S.A., Barcelona.
- KANDINSKY, W. (1969). *Du Spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*. Bibliothèque Méditations, Paris.
- KANDINSKY, W. (1996). *Ponto Linha e Plano. Contribuição para a análise dos elementos picturais*. Edições 70, Arte & Comunicação, Lisboa.
- KANT, I. (1998). *Crítica da Faculdade de Juízo*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lousã.
- LEMOS, V. (1993). *O Critério do Sucesso - Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Texto Editora, Porto.
- LEONTIEV, D. A. (2000). Funções da Arte e Educação Estética. In Fróis, J. (Coord.) *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*, pp.127 – 145. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- LÉVINAS, E. (1993). *Humanismo do Outro Homem*. Editora Vozes, Brasil.
- LÉVINAS, E. (2008). *Totalidade e Infinito*. Edições 70, Lisboa.
- LORD, J. (1971). *Alberto Giacometti Drawings*. Martin Secker & Warburg Limited, London.

- LOWENFELD, V. (1970). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Editora Mestre Jou, São Paulo.
- LOWENFELD, V. (1997). *A Criança e a sua Arte*. Editora Mestre Jou, São Paulo.
- LYOTARD, J. F. (1997). *O Inumano. Considerações sobre o Tempo*. Editorial Estampa, Lisboa.
- MACHADO, F. [et al.] (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Edições ASA, Rio Tinto.
- MARQUES, A. P. (2007). *Didáctica do Desenho: Apontamentos para os alunos do Mestrado em Desenho da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa*. FBAUL.
- MARTINS L.C. *Aprendizagem Acelerada*. <http://www.projetosaber.hpg.ig.com.br>. Acedido a 31 Outubro 2010)
- MASLOW, A. (1962). *Introdução à Psicologia do Ser*. Coleção Anima.
- MCEWEN, J. (2008). *Paula Rego. Behind The Scenes*. Phaidon Press Limited, London.
- MORAES, M. C.e TORRE,S. *Sentipensar*. <http://www.ub.edu/sentipensar/presentacion.html>. Acedido em Dezembro 2010.
- MUNARI, B. (2007). *Fantasia*. Arte & Comunicação. Edições 70, Portugal.
- NANCY, J. L. (2005). *Resistência da Poesia*. Edições Vendaval, Viseu.
- NICOLAIDES, K. (2008). *The Natural Way to Draw*. Souvenir Press Ltd, London.
- OLSEN, M. (2004). *As Máscaras Mutáveis do Buda Dourado. Ensaios sobre a Dimensão Espiritual da Interpretação Teatral*. Estudos 207, Perspectiva, S.Paulo.
- OSTROWER, F. (2009). *Criatividade e Processos de Criação*. 24ª Edição. Petrópolis, Vozes.
- PERNIOLA, M. (1993). *Do Sentir*. Editorial Presença, Lisboa.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Artmed, Porto Alegre.
- PINK, H. D. (2006). *A Nova Inteligência*. Academia do Livro, Alfragide.
- PLUCKER J. A.; BEGHETTO, R. A. & DOW, G. T. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologists*, 39(2), pp. 83-96.
- PONTY, M. (2001). *Phénoménologie de la Perception*, Gallimard, França.
- PUNSET, E. (2008). *A Alma Está no Cérebro*. Dom Quixote, Lisboa.
- RAMACHANDRAN, V.S. (2011). *The Tell – Tale Brain. Unlocking The Mystery Of Human Nature*. William Heinemann, London.
- RAMOS, A. [et al.]. (2001). *Desenho A 10º Ano*. <http://www.min-edu.pt>. Acedido a Agosto 2010.

- RAMOS, E. e PORFÍRIO, M. (2009). *Manual do Desenho. Ensino Secundário 10º Ano*. ASA Editores, Lisboa.
- RAMOS, E. e PORFÍRIO, M. (2006). *Manual do Desenho. Ensino Secundário 12º Ano*. ASA Editores, Lisboa.
- RAYMOND, B. (1994). *His Figure and His Ground: An Art Educational Biography of Henry Schaefer-Simmer*. (Volumes I and II), Standford University.
- READ, H. (2007). *Educação pela Arte*. Arte & Comunicação. Edições 70, Portugal.
- RESENDE, J. (1993). *O Lugar do Desenho*. Fundação Júlio Resende, Gondomar
- RIBEIRO, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Texto Editora, Porto.
- ROBINSON, K. (2009). *The Element. How Finding Your Passion Changes Everything*. Ph.D. With Lou Aronica, Viking, Peguin group, U.S.A..
- ROBINSON, K. (2001). *Out of Our Minds. Learning to be Creative*. Capstone Publishing Limited.
- ROCK, I. e PALMER, S. (1990). The Legacy of Gestalt Psychology. *Scientific American*, December, pp. 84-90.
- RODRIGUES, A.L. (2003). *Desenho*. Quimera Editores, Lda., Lisboa.
- RODRIGUES, A. [et al.] (1994). *O Rosto da Máscara, Auto-Representação na Arte Portuguesa*, Fundação das Descobertas, Centro Cultural de Belém, Lisboa.
- ROLDÃO, M. C. (2002). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto Editora, Porto.
- MARIANO R.H. S. & MAYER V. F. (?), *Criatividade e Atitude Empreendedora. Uma introdução à criatividade*.
- SAPOLSKY, R. (2009). *The Uniqueness of Humans*. <http://www.youtube.com/watch?v=2jwFstjeQOk>. Acedido a 12 Jan. 2010.
- SLIVE, S. (1965). *Drawings of Rembrandt*. Dover Publications, Inc., New York.
- SMEDT, M. (2001). *O Elogio do Silencio*. Sinais de Fogo Publicações, Lda, Cascais.
- SMITH, P. J. (1983). *An Analysis of the Writings and Teachings of Viktor Lowenfeld: Art Educator in America*. Arizona State University, May.
- SPOLIN, V. (2010). *Improvisação para o Teatro*. Editora Perspectiva S.A, São Paulo.
- STEEN, C. (2001). Visions Shared: A Firsthand Look into Synesthesia and Art, *Leonardo*, 34(3), pp. 203-208.
- STERN, A. *Formulation. A Universal Phenomenon Discovered and Studied by Arno Stern between 1959 and 1980*. <http://www.arnostern.com/en/index.html>. Acedido em Setembro 2010.

- STERNBERG, R.J & WILLIAMS, W. M. (2003). *Como Desenvolver a Criatividade do Aluno*. Asa Editores II, S.A. (Coleção Cadernos CRIAP), Porto.
- TARKOVSKY, A. (1990). *Esculpir o Tempo*. Martins Fontes Editora Ltda., São Paulo.
- THÉVOZ, M. (1986) *Dubuffet*. Editions d'Art albert Akira S. A., Genève.
- TISHMAN, S. (1991). *Metacognition and Children's Concept of Cognition*. Harvard University.
- TISHMAN, S. [et al.] (2010). *History of Project Zero*. <http://www.pz.harvard.edu/> . Acedido a Janeiro 2011.
- VALÉRY, P. (1995). *Discurso sobre Estética. Poesia e Pensamento Abstracto*. Passagens, Veja Editora, Portugal.
- VIADÉL, R. M. (2003). Viktor Lowenfeld (1903-1960): Creatividad, Expressionismo, Nazismo, Racismo y Democracia. In *V Jornades d'História de l' Education Artística*, pp. 113-152. Universitat de Barcelona, Feber.
- VYGOTSKY, Lev (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Relógio D'Água Editores, Lisboa.
- WALLACH, A. (1996) *Ilya Kabakov. The Man Who Threw Anything away*. Harry N. Abrams, Inc., Publishers, New York
- WALTHER, F. I. (1991). Paul Gaugin. Benedikt Tashen, Berlim.
- WANDSCHNEIDER, M. e FARIA, N. (1999). *A Indisciplina do Desenho*. Ministério da Cultura: Instituto de Arte Contemporânea, Lisboa.

Apêndices

1. Betty Edwards e Kimon Nicoláides: Entre o Háptico e o Sinestésico

Apparently, what the person knows but doesn't know at a verbal, conscious level therefore comes pouring in the drawings.” (Edwards, 2008, p.XVI)

Baseado no antagonismo do pensamento humano, o método criado por Betty Edwards (2008) propõe uma “diferente” aprendizagem do olhar que pretende diminuir a lateralidade do funcionamento do cérebro. Edwards acreditava que habilidade para o desenho era um talento acessível a todos e constatou com os seus alunos que estes adquiriam certas competências não de modo gradual mas repentinamente: “ I don't know. I'm just seeing things differently”, afirmavam. (Edwards, B., 2008, p.XI)

A autora (baseando-se na sua experiência enquanto artista para criar certas estratégias de ensino) constatou que enquanto desenhava perdia a noção do tempo e que qualquer mecanismo desconhecido lhe inibia a fala. Inspirada nas pesquisas de Roger Sperry, concebeu exercícios cujo objetivo era demonstrar aos alunos um modo de pensar através do desenho, um modo não-verbal, por oposição ao hemisfério principal. O “R-mode”, assim designado por Betty Edwards, apresentou-se determinante para o acesso a funções cerebrais geralmente obscurecidas pela linguagem. Por conseguinte, os exercícios que propõe - tais como a representação de “imagens invertidas”, o desenho “cego de contornos”, o desenho “puro de contorno”; o desenho “modificado de contornos”, o desenho de “espaços negativos”, o desenho com a “mão contrária”, o desenho em perspetiva a partir da “Janela de Dürer” - contribuem para o acesso consciente ao “R-mode” por apresentarem ao cérebro um trabalho cujo verbal “L-mode” não pode executar.

O que se torna relevante no pensamento de Edwards para o tema deste relatório é o fato desta mudança no modo de pensar proporcionar aos alunos a concentração extrema na execução do desenho talvez uma “experiência de fluir” e a percepção háptica e multissensorial.

Ver as coisas de um modo diferente torna possível o aparecimento de “insights” individuais e liberta o indivíduo da representação estereotipada. Através da expressão individual “in your own way” (Edwards, B., 2008, p.21) surge a linguagem não-verbal da arte. Edwards acreditava que o sistema de linguagem recorrentemente recomendado para o desenho (L-mode) é um ultraje para a aprendizagem, pois obriga o sistema de censura a estar constantemente em alerta. O extremo de concentração que observava nos seus alunos, para

além de conferir uma mudança de processamento de informação para o hemisfério direito, contribuía para que se expressassem por si mesmos e de modo espontâneo.

A dificuldade estava em explicar este diferente modo de olhar. Visto que a grande maioria das pessoas nunca aprendeu a ver suficientemente bem para desenhar, afirmava:

Drawing is a curious process, so intertwined with seeing that the two can hardly be separated. Ability to draw depends on ability to see the way an artist sees, and this kind of seeing can marvelously enrich you life” (Edwards, B., 2008, p.2).

A capacidade de desenhar é a capacidade de estabelecer uma mudança no modo como o cérebro vê e percebe o exterior, mas é primeiro necessário conceder “acesso consciente” ao modo inabitual de pensamento:

Many artists have spoken of seeing things differently while drawing and have often mentioned that drawing puts them into a somewhat altered state of awareness (...) Awareness of the passage of time fades away and words recede from consciousness. Artists say that they feel alert and aware yet are relaxed and free of anxiety, experiencing a pleasurable, almost mystical activation of mind (Edwards, B., 2008, p.4)

Uma certa mudança no estado da nossa consciência, como de resto afirmaram também Csikszentmihalyi (2002) e Campen (2008), concede-nos a possibilidade de aceder a outra realidade. A chave para aprender a desenhar - diz B. Edwards - é arranjar as condições necessárias internas e externas que permitam um diferente tipo de processamento de informação. Com o tempo, defende a autora, torna-se possível controlar esta mudança.

K. Nicolaïdes (2008) por sua vez apresenta um processo de prática onde o desenho é entendido (à semelhança de B. Edwards) como um esforço a caminho de um entendimento. A dificuldade no desenho está na falta desse entendimento, afirma Nicolaïdes. O indivíduo deve encontrar os fatos através da sua própria experiência: “They must discover something of the true nature of artistic creation – of the hidden processes by which inspiration works (...) This cannot be a matter of mere formula” (Nicolaïdes, K., 2008, p. XIII). Nicolaïdes afirma que o desenho pouco tem a ver com a ideia de artifício ou de técnica. Esse entendimento de que fala chega naturalmente com a correta observação “and by that I mean a physical contact (...) through all the senses.” (Nicolaïdes, K., 2008,p. XIII)

O “método natural” tenta devolver ao sujeito o lugar da sua própria experiência, propondo pensamento e contato: “These rules are the result of man’s ability to relate the laws of balance (...)” (Nicolaiides, K., 2008, p. XIV).

Porque a prática e o trabalho árduo são os recursos mais importantes deste método, Nicolaiides propõe várias sessões de diferentes assuntos contemplando cada “Schedule” quinze horas de desenho. Entre os vários exercícios que propõe, encontram-se os temas fulcrais que englobam os conceitos de contorno, gesto, peso, movimento e memória (afunilando-se para os conceitos de háptico e sinestésico).

Partindo do mesmo princípio de B. Edwards, do desenho como uma questão do olhar, de ver “concretamente”, Nicolaiides introduz ainda a novidade de referir um olhar que não é exclusivo da visão. O olhar como uma confluência simultânea entre os sentidos através do olho:

Although you use your eyes, you do not close up the other senses – rather, the reverse, because all the senses have a part in sort of observation you are to make (...) Actually, we see through the eyes rather than with them. It is necessary to test everything you see with what you can discover through the other senses (...) and their accumulative experience (Nicolaiides, K., 2008, p.5-6).

Nicolaiides ressalva a importância de desenhar através do maior número de sentidos possível, sobretudo enfatizando o toque. Os primeiros exercícios que sugere têm como objetivo tornar consciente a importância do tato e coordená-lo com o sentido da visão. Com este propósito, o lápis que simultaneamente assenta sobre o papel faz a vez do dedo que percorre o perfil do objeto (como se o lápis tocasse lentamente no contorno). Neste instante aparece a necessidade de desenhar olhando continuamente para o modelo e nunca para o papel (desenho cego de contorno).

Mais adiante no seu livro, Nicolaiides afirma que tanto o gesto como o contorno estão relacionados com uma experiência tátil, o sujeito deve sentir a dinâmica do gesto e não uma qualidade estática das coisas. Em constante mudança, as formas alteram-se e o gesto não tem faces precisas nem silhuetas exatas, explica: “ To be able to see the gesture, you must be able to feel it in your own body.” (Nicolaiides, K., 2008, p.15).

H. Heyrman (2007), Lowenfeld (1970), Damásio (1994; 2000), Csikszentmihalyi (2002), entre outros autores, haviam salientado a preponderância do corpo no processo metacognitivo de aprendizagem.

Ainda neste contexto, o autor enfatiza no seu método não só a importância da identificação com a ação, mas também com a totalidade da forma: “ To me weight is the essence of form (...) I think of form as the living expression of weight.” (Nicolaïdes, K., 2008, p.32) e explica que a concretização do peso não necessita de ser vista unicamente em termos de escalas de medida (“ounces or pounds”), mas através do sentido de energia interior. O entendimento da resistência à nossa energia retribui-nos uma consciência do peso real dos objetos, o desenho de peso ou massa tem uma relação direta com a experiência interna do sujeito e o seu sentido de equilíbrio (cinestético).

2. Primeira Proposta de Trabalho Final - Projeto 1

O projeto inicial tinha a intenção de estreitar o Desenho, a Pintura Gestual, a Vídeo-Art e a Instalação, incluindo o domínio da performance nas artes plásticas.

Por condicionantes técnicas (equipamentos) e de espaço (falta de disponibilidade da sala de teatro) e, ainda, por questões ligadas ao desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos (pouco à vontade para explorar o corpo como forma de registo), o projeto foi readaptado posteriormente ao desafio de “Materializar Sentidos”.

Com a finalidade de desenvolvimento da percepção e da expressão dos alunos, este projeto iria servir-se das Unidades Didáticas “Visão Diacrónica” e “Visão Sincrónica do Desenho” exploradas ao longo de vários blocos.

A fase introdutória do projeto “Ver e Perceber – em Diálogo” possibilitava aos alunos a escolha de um fragmento/módulo da paisagem (uma aresta, textura, sulco, saliência ou fragmento do próprio corpo) e um “som” associado a essa forma.

Na fase seguinte - “Registar – Tornar Presente” - o objetivo era a interiorização do som e transformação da forma através da expressão no desenho. Num conjunto de desenhos em formato A₁ (associando a forma ao som), o aluno poderia explorar a “desenvoltura do gesto” (rápido, lento, rápido e lento, leve, pesado, circular, quebrado, amplo, contido), a qualidade da linha (negra, pura, partida, interrompida) e ainda as várias técnicas, materiais e suportes experimentados ao longo do ano (grafites, pastéis, sanguínea, tinta-da-china, aguarelas, aparos, pincéis largos e finos; papéis lisos ou rugosos). Neste processo de registo, tirando partido da “arbitrariedade dos materiais” e de uma certa “indisciplina do desenho”, o aluno iria explorar processos de transformação gráfica.

No terceiro exercício - “Fixar – Tornar Ausente” - o objetivo foi ajudar o aluno a compreender a ausência como possibilidade de presença (criando um duplo, uma nova forma). Nesta fase o aluno teria a oportunidade de trabalhar o espaço negativo através do desenho, da pintura ou da escultura pelo domínio de moldes com materiais diversos.

Na fase seguinte “Germinar (O Duplo). Modelando o Espaço”, seria sugerido que se encenasse entre o “duplo” (a nova forma) e um “espaço” um diálogo de sensações opostas (exemplo: peso/leveza; próximo/distante; ausência/presença, ente outras). A transformação do espaço deveria, em consonância com a nova forma, ser materializada em virtude dessa tensão. Neste processo, seria possível recorrer a múltiplos materiais, para facilitar a expressão do

aluno. A cor e os materiais poderiam ter aqui um papel determinante no jogo sinestésico de expressar sensações.

Na intervenção do espaço seria proposta na última etapa do problema/exercício. Esta fase final, “Recriando um Lugar – Materialização do Diálogo através do Desenho”, pretendia que o aluno deixasse um registo baseado no automatismo e desenvoltura do gesto. A “materialização desse diálogo” (expressão da oposição entre duas sensações), através do desenho, possibilitava aos alunos a expressão de instintos e emoções (como por exemplo, nas obras de Frank Stella e Franz Kline apresentadas nas figs. 7 e 8 em anexo. A expressão do “gesto”: regrado (geometria sagrada, escrita) e/ou desregrado (action-painting, pintura gestual, expressionismos) através da semiologia do desenho iria expressar a tensão entre as duas sensações opostas.



Este projeto exigia explorar com os alunos domínios de expressão dramática, técnicas de improviso e performance. Seria desejado que estes exercícios pudessem ser realizados no âmbito de uma residência artística, por exemplo, nas Oficinas do Convento em Montemor (durante um fim-de-semana), com o auxílio das professoras Virgínia Fróis, Teresa Ferreira e com um professor de expressão dramática, Jean Paul-Buccieri.

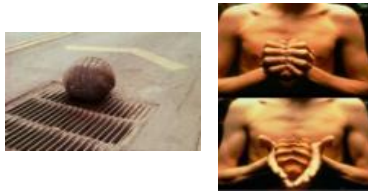
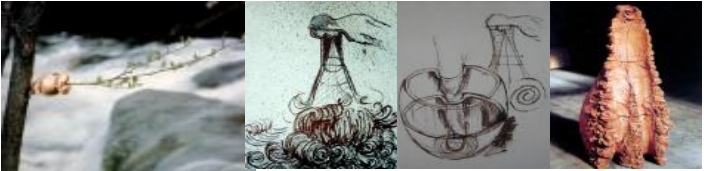
A dificuldade de articular estes requisitos impossibilitou a execução do projeto. Através da “Visão Diacrónica do Desenho”, tinha a pretensão de proporcionar uma maior amplitude no entendimento do desenho, como “indisciplina” que se foi concretizando desde as primeiras manifestações da pré-história e que perdura hoje em toda a arte contemporânea.

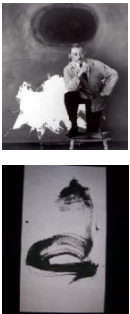
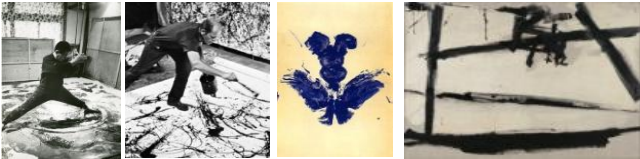
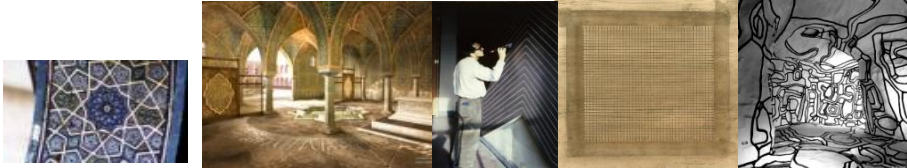
3. Planificação do Projeto 1

Escola Secundária da Portela
Planificação Desenho A 10º Ano 2009 / 2010
Unidade Didáctica (Abril/Maio/Junho)
 Prof.ª Rita Torrão

- UNIDADE -
Visão Diacrónica do Desenho
A Indisciplina do Desenho
Projecto 1

Conteúdos	Competências	Metodologias/estratégias	Nº aulas
Visão Procedimentos Materiais Técnicas Sintaxe Sentido	Observar e analisar Manipular e sintetizar Interpretar e comunicar Desenvolver a observação, interrogação e interpretação Inteligência háptica Processos metacognitivos Desenvolver a capacidade de representação, expressão e interpretação Explorar e dominar as potencialidades dos modos de registo — Linha e mancha. Desenvolver meios próprios de expressão, experimentação e manipulação de materiais, instrumentos e processos. Dominar a linha: intensidade, textura, espessura, gradação, amplitude. Dominar a mancha: forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação. Escolher e aplicar materiais e processos adequados. Dominar a linha de contorno. Saber representar com a linha e mancha através de processos de síntese. Trabalhar sinestésias	<p>Exercício 0 Ver e Perceber – <u>Em diálogo</u></p> <p>Escolha do referente (forma e espaço para instalação final). Os alunos devem percorrer os espaços físicos da escola. Articulação de um som. (exemplo: uma aresta, uma textura, um sulco, uma saliência...)</p>  <p>Exercício 1 Registrar – <u>Tornar presente</u></p> <p>Registo de vários apontamentos em formato A1. Estes apontamentos devem explorar a gestualidade do traço (rápido, lento, rápido e lento, leve, pesado, circular, quebrado, amplo, contido); a qualidade da linha (negra, pura, partida, interrompida) e ainda as várias técnicas, materiais e suportes aprendidos ao longo do ano (técnicas secas – grafites, pasteis, sanguínea; técnicas húmidas – tinta-da-china, aguarelas, aparos, pincéis largos e finos; papéis lisos ou rugosos). O som irá estimular o aluno no processo de transformação da forma transformação.</p> <p>(Nº de estudos: 5 a 10)</p> 	- UNIDADE - Visão Diacrónica do Desenho <u>A Indisciplina do Desenho</u> (1 – 4 Março) 1 (8 – 11 Março) 2

Conteúdos	Competências	Metodologias/estratégias	Nº aulas
<p>Sintaxe Domínios da linguagem plástica:</p> <p>- Forma (Traçados ordenadores: regra de ouro; consonâncias musicais; sistemas geométrico-matemáticos)</p> <p>- Cor (efeitos da cor)</p> <p>- Movimento e tempo (organização dinâmica: localização e orientação; organização temporal: ritmo e tempo)</p>	<p>Observar e analisar Manipular e sintetizar Interpretar e comunicar</p> <p>Desenvolver a intuição Recriar novos modos de perceber a realidade Desenvolver a capacidade de expressão e improviso</p> <p>Desenvolver a capacidade Gestáltica de apreensão do real Explorar as diversas inteligências humanas (Explorar os diversos sentidos humanos: Tacto – temperatura, pressão, dor, posição; Visão – distância, velocidade, cor, profundidade; Audição – velocidade, direcção; Olfacto – identificação química; Equilíbrio Humor Medo Intuição, etc.) Criar métodos de trabalho individual e colaborativo Capacidades de resposta superadora de estereótipos</p>	<p>Exercício 2 Fixar – Tornar ausente</p> <p>Impressão do referente em barro - o negativo. O aluno compreende o vazio deixado pelo registo da forma como possibilidade de presença. Transformação da forma através do som.</p>  <p>Exercício 3 e 4 Germinar – O duplo: modelando o espaço</p> <p>Escolha de um espaço. Escolha de um diálogo de opostos (exemplo: peso/leveza; quente/frio; áspero/liso; suave/grave; próximo/distante; fluído/fixo; cheio/vazio). Nesta terceira fase do projecto é suposta a articulação do espaço e da forma. É sugerido que entre estas o espaço e a forma se faça uma analogia com um diálogo de opostos. A escolha das dicotomias foi provavelmente contaminada pelo som.</p> 	<p>(15 – 18 Março)</p> <p>1</p> <p>(22 – 25 Março)</p> <p>3</p>

Conteúdos	Competências	Metodologias/estratégias	Nº aulas
<p>Sentido</p> <p>Visão sincrónica do desenho</p> <p>Visão diacrónica do desenho</p> <p>Imagem (plano de expressão ou significante)</p> <p>Observador (plano de conteúdo ou significado)</p> 	<p>Observar e analisar Manipular e sintetizar Interpretar e comunicar</p> <p>Promover a concentração Desenvolver a capacidade de entrega Potenciar emoções Potenciar sensações Desenvolver sensibilidade estética Compreender processos metacognitivos Compreender realidades sensíveis Entender o acto criativo como um processo em descoberta Saber transformar o erro numa possibilidade Adquirir novos conceitos sobre a tradicional imagem do artista Perceber que a obra de arte nasce da persistência Desenvolver a multidisciplinaridade Entender a realidade de um modo dinâmico Promover a capacidade de trabalho e cooperação com os colegas Desenvolver a proximidade com os outros Promover a segurança e auto-suficiência Ser capaz de perceber o meio envolvente de modo empático.</p>	<p>Exercícios 5 Aulas de preparação para o trabalho de improviso (teatro). * (Jean Paul Bucchieri, Virgínia Fróis, Ivo Moreira, João Dias, Rafaela Macedo)</p>  <p>Exercício 6 Recriando um lugar – <u>Materialização do diálogo através do desenho</u></p> <p>O diálogo anteriormente escolhido entre dois opostos, será nesta sexta fase pretexto para a apresentação de uma instalação. O aluno poderá explorar os conceitos de automatismo e gesto. O aluno compreende através da persistência do desenho a possibilidade do inconsciente ser expresso no gesto: <u>Regrado</u> (geometria sagrada, escrita...) <u>Desregrado</u> (action-painting, pintura gestual, expressionismos...)</p> 	<p>(12 – 15 Abril)</p> <p>4</p> <p>(19 – 29 Abril)</p> <p>5</p>

4. Os Temas

Os temas escolhidos tiveram a finalidade de estruturar o pensamento reflexivo dos alunos sobre questões estéticas que definem a arte.

Ausência/Presença

Os temas “Ausência/Presença” representaram desde a Pré-História a proximidade e ligação da arte com a relação entre o sagrado e o profano (fig^s. 1 a 4). É também a dicotomia que define o “ícone” e a questão da “imaterialidade” da imagem.



Figuras 1 a 4 – *Silhuetas* (1973-78), Ana Mendieta; Venus de Willendorf e Menir dos Almendres.

Fragilidade/Resistência

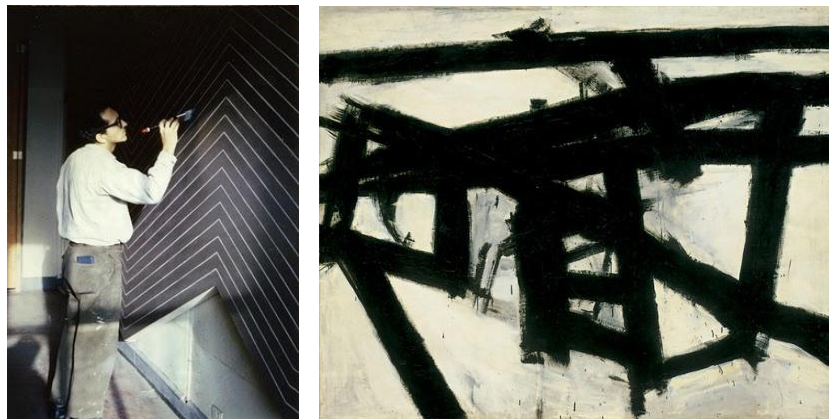
Entre as inúmeras referências dos movimentos artísticos, a Land Art é muitas vezes exemplo da qualidade efêmera da arte. Uma certa instabilidade que simultaneamente se insurge como resistência, a intervenção na paisagem e a transformação da própria percepção do espaço, aparecem como um manifesto que na sua essência é militante.



Figuras 5 e 6 – *Spiral-Jetty* (1970) e *Running Fence* (1976), Christo e Jeanne-Claude.

Disciplina/Impulsividade

A manifestação da arte é também a “materialização de um diálogo”, um gesto cuja intenção é a expressão de uma ideia. A arte é um rasto deixado pelo diálogo interno do sujeito por si. E é nesta qualidade de improviso que o inconsciente aparece na expressividade do gesto (fig^s. 7 e 8).



Figuras 7 e 8 - Frank Stella 1965; Franz kline, *Manhoning*, 1956.

Leveza/Peso

A arte apresenta a “invisibilidade” da matéria expondo a problemática entre o visível e o invisível. A “invisibilidade” da matéria é frequentemente traduzida pela ausência de peso (fig^s. 9 a 12). A ausência de peso diz respeito ao que é volátil, à qualidade do que se move e sugere mudança. No extremo do que é volátil aparece a ausência. A perfeição. O equilíbrio e a imobilidade.





Figuras 9 a 12 – Yves Klein, *Le Saut dans le vide* (1960); Cornelia Parker, *Edge of England* (1999); Javier Pérez, *Mask os Sedution* (1997); Gérard Castello-Lopes (1988).

Imobilidade/Entropia

A imobilidade definiu toda a arte egípcia que pretendia fixar o “ka” (espírito). A arte egípcia em grande parte da sua frontalidade tentou eliminar a noção de morte.

O conceito termodinâmico de entropia, por oposição, tem a ver com o “grau de desordem” do universo para o qual tendem irreversivelmente os seres vivos. Paradoxalmente, a entropia aparece em tudo o que apresenta um excesso de vida.



Figuras 13 a 16– Rodin, *The Belle Heaulmiere* (1884-85); Faium Portraits; Van Gogh, *Girassóis* (1888).

Distanciamento/Proximidade

A arte como rito de purificação e passagem entre a vida e a morte.



Figuras 17 a 19 - Bill Viola, *Purification* (2005), *The Crossing* (1996); Shirin Neshat *Rapture* (1999).

Desejo/Prazer

Excertos do catálogo da exposição – “Anatomias Contemporâneas”:

O desejo é o momento em que os corpos se suspendem (...) o órgão do desejo é o olhar (...) melhor descrito pela metafísica do que pela física (...) O prazer envia-nos imediatamente para o centro do corpo. O prazer corporiza o desejo (...) Enquanto que o corpo de desejo tinha uma existência etérea, volátil (por muito intenso que fosse o desejo), o corpo de prazer é absolutamente sólido na sua natureza (...) O prazer dá ao corpo uma dimensão de desfuncionalidade, uma vertigem de rutura, uma alucinação suicidária, que por momentos o afasta de todos os compromissos mecânicos e biológicos. Há no prazer uma pulsão de morte irresistível (Cunha e Mendes, 1997, p.73 - 83).



Figuras 20 a 22 – Shigeeko Kubota, *Vagina Painting* (1965); Abbas Kiarostami, *Shirin* (2008); Thomas Struth, *Audience 2* (2004).

Anexos

