

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**LISBOA**

---

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**O Livro de Autor em Educação Visual**

**Sofia Matalonga Jorge**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

**Mestrado em Ensino de Artes Visuais**

**2015**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**LISBOA**

---

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**O Livro de Autor em Educação Visual**

**Sofia Matalonga Jorge**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
pelo Prof. Doutor António Pedro Marques  
e pela Professora Doutora Sara Bahia**

**Mestrado em Ensino de Artes Visuais**

**2015**

## **RESUMO**

O ponto de partida do Relatório da Prática, no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional IV, foi o desenvolvimento a partir de um projeto artístico que envolveu a criação e construção de 26 livros de autor. Este projeto foi realizado com alunos do 9º ano na disciplina de Educação Visual do Departamento de Artes Visuais do Colégio Pedro Arrupe. A unidade de trabalho teve a duração de um semestre, num total de dezanove sessões de sessenta minutos (com duas sessões por semana) em contexto de sala de aula, e uma sessão para uma palestra com a ilustradora e designer Yara Kono.

Este projeto visou a elaboração de Livros de Autor. O trabalho realizado com os alunos procurou aproximar a reação emotiva e pessoal a um conhecimento da gramática visual, usando a arte como modelo. Objetivou-se, ainda, o trabalho sobre a identidade, de modo a que esta se espelhasse na narrativa visual e na sua conceção gráfica. A unidade didática que irá ser descrita nos capítulos seguintes fomenta a interpretação de uma obra de arte já existente, desenvolvendo o pensamento crítico e modos próprios de expressão; ao mesmo tempo permitiu explorar materiais e técnicas diferenciadas. Pretendeu promover nos alunos, novas aptidões, conhecimentos e capacidades técnicas e estéticas da arte da construção de um livro, potenciando experiências, revelações e significações do universo artístico mais abrangente.

Concluiu-se que a elaboração do Livro de Autor foi importante para a aquisição de conteúdos das metas definidas para a disciplina de Educação Visual do 9º ano. Os resultados finais do projeto demonstraram a importância dos alunos refletirem nas memórias das vivências pessoais que tiveram, para alimentar a imaginação, que inicialmente foi usada na construção de uma narrativa visual e, posteriormente, na criação da identidade do livro, que foi a ideia que o livro de autor suportou.

Palavras chave: educação pela arte, identidade, livro de autor, avaliação formativa.

## **ABSTRACT**

The starting point of the Practice Report, within the discipline of Iniciação à Prática Profissional IV (Introduction to Professional Practice IV), was the development from an artistic project that aimed the creation and construction of 26 Artist Books. This project was carried out with students from 9th grade Visual Education class, from Colégio Pedro Arrupe's Visual Arts Department. The work unit lasted a semester, in a total of nineteen sixty-minute sessions (with two sessions per week) in the context of the classroom, and a session for a talk with the illustrator and designer Yara Kono.

This project aimed the creation of Artist Book. The work done with students tried to approach their emotional and personal reactions to a knowledge of visual grammar, using art as a model. Another objective of the work was to mirror personal identities, into visual storytelling and its graphic concepts. The teaching unit that will be described in the following chapters promotes the interpretation of an existing work of art, the development of critical thinking and ways of self-expression; while allowing the exploration of different materials and techniques. The intension was to promote in students, new technical skills and aesthetic knowledge in the art of book building, enhancing experiences, revelations and meanings of the broader art world.

It was concluded the importance of the preparation of the Artist Book on the acquiring of contents and goals set for the Visual Education class in the 9th grade. The final results of the project demonstrated the importance of having the students reflect on the their memories and personal experiences to nourish the imagination, which was used in the development of a visual narrative and subsequently the creation of the book's identity, which was the idea that the artist's book bore.

Keywords: education for art, identity, artist book, formative evaluation.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Doutor António Pedro Marques, pela imensa disponibilidade, orientação cuidada, inspiração e muita paciência.

À Professora Doutora Sara Bahia, que aceitou coorientar este Relatório.

Ao Professor Cooperante José Pedro Trindade pela partilha da experiência pessoal.

Ao Professor Ricardo Josué por todo o envolvimento no projeto e partilha de conhecimento, que fui retendo e aplicando durante a formação e vida profissional.

A todos os professores do Mestrado e colegas de trabalho pelas oportunidades de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento pessoal.

À Yara Kono, pelo tempo dispensado e disponibilidade para a palestra, sobre o Álbum Visual, apresentada aos alunos.

À Maria, ao Simão, e à minha família próxima, por compreenderem e respeitarem as minhas longas ausências.

Ao Nuno, que faz parte do caminho que venho construindo.

# ÍNDICE

<b>RESUMO .....</b>	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>iii</b>
<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>i</b>
<b>ÍNDICE .....</b>	<b>i</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>iii</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS.....</b>	<b>iii</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>PRIMEIRA PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
<b>1. O PÓS-MODERNISMO.....</b>	<b>7</b>
1.1 Implicações educativas no ambiente cultural Pós-Moderno.....	7
1.2 Educação para a compreensão da Cultura Visual.....	12
<b>2. O QUE É UM LIVRO DE AUTOR?.....</b>	<b>16</b>
2.1 Origens Históricas do Livro de Autor.....	16
<b>3. O LIVRO DE AUTOR NA ACTUALIDADE.....</b>	<b>18</b>
3.1 Qual a expressão do livro de autor na sociedade?.....	18
3.2 Qual a expressão do livro de autor em sala de aula?.....	22
<b>4. PRINCÍPIOS GERAIS DO DESIGN EDITORIAL.....</b>	<b>24</b>
<b>5. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL DO 9º ANO – DELIMITAÇÃO DO PROGRAMA.....</b>	<b>28</b>
<b>6. BREVE REFLEXÃO SOBRE A ARTE NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>29</b>
6.1 O que é arte? .....	29
6.2 Qual o objectivo do professor de artes visuais? .....	31
<b>7. A AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....</b>	<b>33</b>
7.1 Qual o conceito da Avaliação Formativa Criterial? .....	33
7.2 Qual a influência da relação professor-aluno na avaliação? .....	38
<b>SEGUNDA PARTE: CONCEPÇÃO DO PROJECTO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>41</b>
<b>8. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>41</b>
8.1 A escola e comunidade educativa.....	42
8.2 Dinâmica organizacional da comunidade educativa.....	43
8.3 O Projeto Educativo da Escola.....	44
8.4 Disciplinas agregadas ao grupo de Artes Visuais e cursos existentes.....	45
8.5 A Turma e os alunos.....	46
8.6 Problemas diagnosticados.....	49
<b>9. CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO .....</b>	<b>49</b>
9.1 Estratégias de implementação.....	51
9.2 Reflexão sobre o paradigma de ensino adoptado.....	54

9.3 Planificação das Atividades. ....	57
9.4 Plano de Aulas. ....	59
9.5 Meios e recursos a utilizar.....	59
9.6 Procedimentos e critérios de avaliação. ....	61
<b>10. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO .....</b>	<b>65</b>
10.1 Desenvolvimento do Projeto. ....	66
10.2 Conceção do Livro: argumento e planificação das duplas páginas.....	67
10.3 Construção do Livro: miolo, capa, fundos e figuras. ....	68
10.4 Palestra com a designer gráfica e ilustradora Yara Kono. ....	70
10.5 Disseminação do Livro. ....	70
<b>11. AVALIAÇÃO DO PROJETO .....</b>	<b>71</b>
11.1 Autoavaliação dos alunos.....	71
11.2 Avaliação dos alunos.....	74
11.3 Análise e reflexão.....	75
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>78</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>83</b>
ANEXO A: Fotografias do Projeto. ....	83
ANEXO B: Avaliação.....	94
ANEXO C: Gráficos. ....	94
ANEXO D: Questionário. ....	96
ANEXO E: Caracterização da turma. ....	97
ANEXO F: Pedagogia Inaciana .....	98
ANEXO G: Planificação inicial do projeto: Livro de Autor.....	99
ANEXO H: Planificação final do projeto: Livro de Autor .....	102
ANEXO I: Relatório do Professor Cooperante.....	109
ANEXO J: Powerpoint utilizado nas aulas. ....	109

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Primeira narrativa visual, realizada com fragmentos da impressão de uma obra de Hopper. Fonte: própria.....	83
Figura 2. Exemplo de primeira narrativa visual, realizada com fragmentos da impressão de uma obra de Hopper. Fonte: própria.....	84
Figura 4. Construção do miolo da maquete do livro. Fonte: própria.....	85
Figura 5. Construção do miolo da maquete do livro. Fonte: própria.....	85
Figura 6. Construção do miolo do livro, experimentação de diferentes técnicas para o fundo. Fonte: própria.....	86
Figura 7. Construção do miolo do livro, experimentação de aguarela para o fundo do livro. Fonte: própria.....	87
Figura 8. Construção da segunda narrativa visual. Fonte: própria.....	87
Figura 9. Construção da segunda narrativa. Fonte: própria.....	88
Figura 10. Seis excertos de diferentes narrativas visuais (arte final). Fonte: própria.....	89
Figura 11. Quatro excertos de diferentes narrativas visuais do livro de autor (arte final). Fonte: própria.....	90
Figura 12. Conjunto de livros de autor (arte final). Fonte: própria.....	91
Figura 13. Conjunto de narrativas visuais (arte final). Fonte: própria.....	91
Figura 14. Disseminação dos livros de autor na festa “Dia das Famílias, no Colégio Pedro Arrupe. Fonte: própria.....	92
Figura 15. Disseminação dos livros de autor na exposição “Manifesto Indisciplinados”, na Galeria da Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Fonte: própria.....	92
Figura 16. Disseminação dos livros de autor na exposição “Manifesto Indisciplinados”, na Galeria da Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Fonte: própria.....	93

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Registo de quatro opções, relacionadas com a motivação dos alunos no projeto “Livro de Autor”. Fonte: própria.....	94
Gráfico 2: Registo das respostas às questões sobre a aprendizagem de conteúdos no projeto “Livro de Autor”. Fonte: própria.....	94
Gráfico 3: Registo das respostas à questão sobre os objetivos de aprendizagem, no projeto “Livro de Autor”. Fonte: própria.....	95
Gráfico 4: Registo das respostas à questão sobre a possibilidade continuação deste projeto “Livro de Autor”. Fonte: própria.....	95

## INTRODUÇÃO

A unidade didática deste projeto inseriu-se na disciplina de Educação Visual e foi lecionada, no Colégio Pedro Arrupe, a uma turma do 9º ano de escolaridade, do Ensino Básico, atribuída ao professor Ricardo Josué. A supervisão deste estágio profissional foi feita pelo professor José Pedro Trindade. Esta intervenção teve a duração total de vinte sessões de sessenta minutos (com duas sessões por semana), em contexto de sala de aula, com o acompanhamento do professor Ricardo Josué, e uma sessão para uma palestra com a ilustradora e designer Yara Kono. Os vinte e seis alunos envolvidos neste projeto foram jovens adolescentes, entre os 15 e os 16 anos, pertencentes a uma classe social média alta. Os alunos trabalharam a interpretação e a apropriação de uma imagem (de uma obra de Hopper) através da memória de vivências pessoais e construíram um pequeno livro de autor que contém uma narrativa visual inteiramente criada por cada aluno desenvolvendo competências do domínio da representação orientadas para a comunicação visual de uma narrativa tendo como base o tema Identidade/Alteridade.

O objetivo geral deste trabalho pretende compreender o papel da arte na formação do indivíduo enquanto cidadão crítico, em relação si próprio e aos outros que o rodeiam, tendo por base a unidade de trabalho com o tema Livro de Autor, que pretende explorar a Identidade/Alteridade.

Como objetivo específico deste trabalho, procurou-se verificar se existe uma pluralidade dos objetos finais que comprove a importância do uso das memórias das vivências pessoais na imaginação da narrativa e na criação da identidade do livro de autor.

A estrutura do relatório foi organizada em duas partes: na primeira parte pretende-se fazer um enquadramento teórico, onde se fundamenta o projeto pedagógico e a questão que se propõe investigar. Tendo como base o objetivo específico apresentado, pretendeu-se fazer um enquadramento histórico sobre o que é a educação no ambiente cultural pós-moderno. De seguida, explorou-se o conceito de livro de autor (também designado por livro de artista) que foi o objeto final que se

propôs aos alunos. Como tal, foram apresentados os princípios gerais do design editorial, que serviram de base para algumas das escolhas que os alunos tiveram de fazer para construir esse livro, e foi feita a delimitação do programa da disciplina de Educação Visual do 9º ano, reforçando a necessidade do ensino básico ter este espaço artístico, experimental, sem que tenha em vista a formação de artistas, mas sim uma educação que desperte o potencial artístico que em todos existe (Santos, 2008).

Uma vez que se propõe investigar, como objetivo geral, o papel da arte na formação do indivíduo, fez-se uma breve reflexão sobre o que é a arte e qual o papel do professor de artes visuais.

Finalmente, no capítulo 7, sobre a avaliação, fundamentou-se que, no ensino das artes visuais, as estratégias de ensino devem contemplar, sobretudo, uma avaliação formativa alternativa (Fernandes, 2006), operacionalizada com uma avaliação criterial (Fernandes, 1994) e com uma autoavaliação.

Nesta fundamentação teórica os conhecimentos científicos de referência são apresentados a partir de diversas correntes de pensamento e bibliografia variada de autores como: Dewey (1934), Leontiev (2000), Read (1982), Santos (2008), Gralik (2010), Liblik & Diaz (2006), Zeichner (2008) e Eisner (2008). Estes autores têm em comum ideologias sobre o conceito da arte como modo de expressão, e sobre a educação pela arte, que dá ênfase à esfera emocional e ao desenvolvimento da personalidade, centrando-se na própria expressão e na liberdade de expressão do aluno. No entanto, Zeichner (2008) incide mais na importância da prática reflexiva sobre a atividade docente.

Autores como Dewey (1934), Efland (2005), Hernández (2005), Liblik & Diaz (2006), Noddings (1998), Roldão (2009), Fernandes (2008) e Veiga (2007) defendem, em comum, a importância de trabalhar nos alunos competências como a autonomia e apoiam metodologia de ensino com aspetos em comum. Nomeadamente, Roldão (2009) e Fernandes (2008), promovem estratégias de ensino, que envolvem ativamente os alunos na aprendizagem, relacionadas com a definição clara de objetivos de aprendizagem e com a participação ativa dos alunos no estabelecimento desses mesmos objetivos. Estes autores defendem também a importância da alteridade na sala de aula, da comunicação empática na relação

professor aluno, do cuidado ético, inculcando nos alunos relações de entreajuda. Neste relatório, foi não abordada, a proposta triangular, como metodologia do ensino da arte, de Mae Barbosa (2003), no entanto a fundamentação realizada vai ao encontro desta metodologia, relativamente ao “ver” e ao “fazer”. O terceiro aspeto desta metodologia triangular, o “contexto”, vai ao encontro das referências de Hernández (2005), refere a importância do ensino da Cultura Visual, tendo em conta que este projeto pedagógico como promove a expressão individual e a cultura visual.

Esta primeira parte do relatório poderá servir de fundamentação a projetos de natureza artística que usem o livro de autor como ferramenta pedagógica. Pretende-se que as problemáticas e as propostas aqui apresentadas possam ser válidas para outros projetos com idênticos objetivos, ainda que distintos do apresentado.

Na segunda parte deste relatório, é descrita a concretização do projeto “Livro de Autor”, que foi implementado na turma atribuída ao professor Ricardo Josué, que acompanhou todo o processo. Procurou-se articular a prática com os procedimentos referidos na fundamentação teórica. Por último, são apresentadas as considerações finais e uma reflexão acerca da relevância da prática realizada e respetivos resultados, tendo em conta o objetivo específico proposto inicialmente.

Assim sendo, procurou-se desenvolver o potencial de cada aluno, promovendo o seu desenvolvimento pessoal (Leontiev, 2000), com sensibilidade e afetividade (Santos, 2008).

O Livro de Autor enquanto projeto pedagógico mobiliza competências transversais, tais como a autonomia, a responsabilidade e a capacidade crítica, mobiliza também competências específicas da disciplina de Educação Visual e tem ainda a possibilidade de consolidar competências de outras disciplinas quando trabalhado em interdisciplinaridade. As competências transversais, embora sejam externas ao conteúdo específico da disciplina de Educação Visual, são essenciais para o sucesso na aquisição desses conteúdos. Do ponto de vista dos alunos, este projeto foi importante no sentido em que promoveu o desenvolvimento da expressão individual (manifestado pela diversidade dos livros de autor realizados) e motivou os alunos para a aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina de Educação Visual (comprovado através da observação direta participativa da motivação, que os alunos demonstraram no decorrer do trabalho, e através da análise dos resultados do questionário aberto, feito no final do projeto.

# PRIMEIRA PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. O PÓS-MODERNISMO.

### *1.1 Implicações educativas no ambiente cultural Pós-Moderno.*

Segundo Burbules (2009), o ambiente cultural pós-moderno é caracterizado por uma multiculturalidade e por uma ausência de crenças sobre o que é a humanidade e incertezas relativamente à identidade. A reação a esse ambiente desperta uma sensibilidade que promove um espírito reflexivo e, ao nível educativo, uma pedagogia reflexiva crítica.

Relativamente à questão da identidade, a educação ao nível familiar, começa por ter um papel muito importante na chamada fase da socialização primária. A socialização primária opera nos conteúdos transmitidos na família, durante a infância. Estes conteúdos são transmitidos, por adesão emocional, pelos adultos que os transmitem às crianças. É apreendida uma visão do mundo por identificação absoluta das figuras parentais e familiares. É uma socialização intuitiva cujo, processo de aprendizagem é eficaz (Costa, 2003).

Na socialização secundária por sua vez os conteúdos são transmitidos na escola (de forma mais racional através de instrumentos metodológicos e técnicos), em atividades de tempos livres, na Faculdade, no local de trabalho, de uma maneira geral, durante toda a vida. (Costa, 2003).

A existência de uma maior singularidade individual presente nos alunos dos dias de hoje, deve-se ao facto de ter baixado o autoritarismo nas escolas e de os alunos fazerem escolhas pessoais, mais precocemente, também, devido à existência de uma socialização secundária mais precoce. As transformações familiares muito frequentes nos dias de hoje (ex. famílias monoparentais, guardas partilhadas de filhos) também fazem decrescer a transmissão cultural familiar, que por sua vez vai incrementar a singularidade individual de cada aluno.

Segundo Costa (2003), nos dias de hoje a vida social está mais fragmentada e mais diversificada. O sujeito individual tem mais valor e autonomia. As

competências relacionais do professor devem promover a confiança, devem ser valorizadas as emoções e a individualidade dos alunos. Estes devem ser ajudados a perceber qual a sua identidade, significado e expressão. Para construir uma base de compreensão cultural sólida é fundamental que cada um tenha um conhecimento claro da sua própria cultura e tradições, para depois conhecer a dos outros. A escola pós-moderna tem a obrigação de formar consciências éticas que não excluam, tendo, por único fundamento, a diferença. Os alunos devem desenvolver um espírito crítico que lhes permita selecionar informação, uma vez que existe uma grande difusão de conhecimentos feita pelos meios de comunicação social atuais. Esta difusão evidencia um encurtamento da validade dos saberes e conseqüente insuficiência na informação inicial; por essa razão, deve ser promovida na escola a ideia de uma aprendizagem ao longo da vida.

As sociedades atuais englobam diferentes culturas que refletem diferenças profundas na visão do mundo; por essa razão, a educação artística, desde cedo, poderá contribuir para desenvolver um espírito de tolerância, pela comparação de diferentes manifestações artísticas, ajudando depois a compreender outras diferenças, como ideologias políticas, religiosas e culturais.

Relativamente à multiculturalidade que caracteriza este período, Carneiro (1996) refere que o processo educativo deve ensinar a escutar o próximo e a comunicar com o diferente, ensinar aos alunos a apreciar o património cultural dos outros e a diversidade. O professor tem a responsabilidade de ser o mediador multicultural, apresentando um conjunto de medidas que promovam a multiculturalidade, fomentando a coesão social com a aceitação das diferenças, tendo na base valores universais, como a cidadania e a responsabilidade pessoal. Promover a discussão livre de valores, tendo presente o problema educacional de conjugar valores extremos.

O projeto educativo de uma escola deverá contemplar este ambiente cultural pós-moderno e, por sua vez, deverá ter uma missão clara (que revele as finalidades da organização) com um património cultural firme que confira identidade à organização educativa de que faz parte, incrementando assim a identidade do grupo (alunos, docentes, não docentes e encarregados de educação). O desenvolvimento

curricular deverá então responder às orientações do projeto educativo que, por sua vez, deverá integrar os projetos individuais e de grupo nos projetos coletivos, que respeitem este ambiente cultural pós-moderno. Poderá ser um caminho, começar por desenvolver o currículo em torno do tipo de avaliação que se quer desenvolver, promovendo a autonomia dos alunos, englobando dentro dela a prática da autoavaliação, de modo a que estes se possam autorregular e refletir sobre o trabalho que fizeram no decorrer das tarefas. Incrementar, assim, o espírito crítico e a motivação dos alunos, descentralizando o professor, numa pedagogia reflexiva e crítica, sustentada numa matriz humana. No processo de ensino-aprendizagem, a escolha dos tipos (ou tipo) de avaliação, que será feita, deve ser bem definida a montante de todo o processo, pois será a partir daí que se definirão os métodos de aprendizagem e os instrumentos que avaliarão os objetivos de aprendizagem. A referida importância da autoavaliação para o desenvolvimento da autonomia, promove nos alunos condutas refletidas e autónomas que os ajudarão a construírem-se por eles mesmos, incrementando a motivação na aprendizagem. Segundo Liblik e Diaz (2006) e Gralik (2010), o aluno deve ser levado a pensar, ser capaz de refletir sobre as suas emoções, criar e resolver problemas. Por essa razão, em sala de aula o professor deve valorizar uma atitude reflexiva, crítica e criativa face aos problemas que surgem no decorrer de uma atividade e desvalorizar a dominância de procedimentos rotineiros formatados, com modelação de comportamentos.

Sendo incontornável presença da dimensão afetiva nas relações educativas, eleva-se o papel das emoções no envolvimento do professor com os alunos. A comunicação interpessoal na escola é muito importante, pois sem relação humana não há educação. Desta maneira quando um professor dá prioridade em desenvolver relações humanas positivas com os alunos usa o conflito como uma oportunidade para estreitar os laços de confiança entre aluno e professor e entre pares, promovendo uma aprendizagem mais significativa, onde os alunos estão mais envolvidos emocionalmente no ato de aprender. Se os alunos estiverem envolvidos no ato de aprender manifestam um maior envolvimento proactivo durante o processo de aprendizagem. Segundo vários autores, dando como exemplo Veiga (2007), uma das estratégias resolutivas é moderar a quantidade de tempo em que o professor fala, de modo a não bloquear a comunicação produtiva dos alunos e envolvê-los em diálogos e desta maneira promover o envolvimento proactivo dos alunos em aula. Noddings

(1998) defende a importância do diálogo, não esquecendo que a atenção precede a empatia. O facto de darmos atenção, ouvirmos o outro e identificarmos os seus sentimentos poderá ser a base de uma educação emocional, devendo o professor promover relações de entre ajuda.

O professor de hoje não se deve limitar a ensinar as competências necessárias, tem também de desenvolver um lado didático e relacional para comunicar com os alunos. Os professores devem proporcionar um ambiente onde mostram compreensão, escutam com interesse e depois descrevem os processos necessários à realização das atividades, desenvolvendo deste modo um clima cooperativo e não competitivo. Este clima de sala de aula dá mais importância aos sentimentos que às regras, dá mais importância às situações que às personalidades dos alunos, isto é, mais importância à comunicação do que a qualquer julgamento sobre o aluno. Por isso, não deve o professor aplicar estratégias que fomentam a competição, o conflito, onde a comunicação está regida por técnicas e não por um lado humano (Veiga, 2007). O desenvolvimento de um trabalho autónomo e criativo está associado ao desenvolvimento de um autoconceito escolar positivo e, por sua vez, a uma autoavaliação positiva, onde não existe o medo de falhar e de experimentar novos desafios, de produzir sem medo o maior número de ideias.

A reflexão crítica deverá ser desenvolvida, não só nos alunos, mas também pelos próprios professores em formação, podendo ser o conceito estruturante da formação docente (Zeichner, 2008). Na perspetiva do professor, a prática da reflexão sobre sua própria experiência implica um processo de compreensão e de melhoria do próprio ensino, tendo consciência que na prática docente, o tipo de saber proveniente, unicamente, da experiência de outras pessoas é insuficiente.

Educar na pós-modernidade é educar tendo em conta a relatividade do ser, da razão e dos valores. Educar para o presente, para o momento, o quotidiano, dar valor ao efémero. Educação com afetividade e sentimento, muitas vezes, associado ao prazer imediato. A tarefa da educação será saber integrar o prazer e o esforço, a diversão e o compromisso, o permanente e o passageiro. Valorizar a afetividade frente à racionalidade moderna, procurando um equilíbrio entre as duas, sem haver tirania de uma delas. Ter por objetivo atingir a máxima liberdade individual, com as

mínimas amarras políticas, familiares ou escolares; liberdade, esta, apenas moderada pelo respeito, consenso e tolerância. Promover ao máximo o desenvolvimento pessoal com as mínimas limitações sociais.

A escola deve oferecer uma educação ao nível cognitivo e também ao nível emocional (Barbosa, 2003). Como tal, para aprendermos mais sobre as nossas emoções temos de ser capazes de refletir sobre elas; por isso a arte na escola não deverá ser entendida apenas como uma forma de libertar a emoção.

O pós-modernismo no ensino das artes visuais permite dar um sentido mais alargado à ideia de cultura, abarcando culturas diferentes, sem, por isso, as considerar menores. Implica inculcar nos alunos uma capacidade de se saber aceitar e reinterpretar o que é cultura ou não, aceitando-se o que se considerava menor e periférico como parte da Cultura. O pensamento pós-moderno da educação valoriza mais a elaboração e a flexibilidade, numa educação que fortaleça a diversidade cultural e que considere as diferenças. No caso de leitura das obras de arte, pretende-se adquirir mais meios para interpretar o seu significado, independentemente do seu contexto (Hernández, 1996).

Para contemplar um ensino multicultural que se realize de maneira eficiente, é importante potencializar o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo valorizando as qualidades das diferenças e ao mesmo tempo promover a interação e a reciprocidade (interculturalidade), como estratégia para o crescimento cultural e enriquecimento mútuo. Levar para a sala de aula um ensino que leva em conta as diferenças, significa promover a inter-relação e o entendimento entre indivíduos de diferentes grupos que interagem com outras culturas (Garlik, 2010). Segundo Noddings (1998), no Pós-Modernismo, a defesa da objetividade é substituída pela valorização da intersubjetividade, que corresponde a uma agregação de interpretações de várias perspetivas, devendo o professor mostrar-se imparcial, não revelando opiniões pessoais.

Nesta multiculturalidade, perdem-se referências históricas e o sentimento de pertença a uma cultura dissipa-se. Os mass media (TV, internet) invadem e paralisam a vida dos jovens que absorvem toda a informação sem espírito crítico. A educação artística pode desenvolver o espírito crítico, assim como o sentimento de pertença a uma cultura e o recuperar de referências históricas. A educação artística pode ser

utilizada para valorizar o património num conhecimento aliado à diversão. Leontiev (2000) considera que a recreação é uma das funções da arte e é, por isso, mais marcante a nível educacional. Permite a ampliação da imaginação, explorando a criatividade, não ficando estancado na assimilação de conhecimentos, na reprodução de conceitos. Permite conhecer através das experiências, fazendo ligações com o passado, mas também projetar o futuro, fazendo compreender melhor o nosso presente. A arte permite uma contextualização social e cultural das diferentes épocas históricas e, através dela, podemos conhecer novos modos de pensar e de agir, de determinada cultura, expressos através de obras de arte.

### *1.2 Educação para a compreensão da Cultura Visual.*

Segundo Hernández (2005), a promoção da cultura visual, em sala de aula, tem uma abordagem dinâmica; acentua a vinculação da cultura visual ao contexto da cultura e da sociedade a que pertence.

A visão pós-moderna da arte, como expressão da cultura, reflete determinadas expressões sociais, por meio de interpretações pessoais (dos artistas) e do público, permitindo relacionar diferentes representações provenientes de diferentes épocas. Esta visão cultural leva Hernández (2005) a considerar que a noção de Arte cresceu/evoluiu ao longo do século XX, em especial nas últimas décadas, devido à dissolução de critérios estéticos de gosto, presentes/aceites desde o século XVIII (ligados à beleza, a transcendência, ao génio, à singularidade, por exemplo), o que leva este autor a questionar se esta categoria não se inclui noutra muito mais ampla que designou por Cultura Visual.

Para Hernández (2005), a cultura aparece como um sistema organizado de significados e símbolos que guiam o comportamento humano. Isso permite-nos definir o mundo, expressar os nossos sentimentos e formular juízos. As imagens transportam referências culturais que estão ligadas cognitivamente a outras imagens que constroem uma rede conceptual entre o imaginário e os significados.

Na Cultura Visual, não há nem recetores nem leitores, apenas construtores e intérpretes, na medida em que a apropriação não é passiva nem independente, mas,

sim, interativa e de acordo com experiências que cada aluno vivenciou fora da escola. Daí, a importância da ponte que a cultura visual pode estabelecer, como campo de saberes que permite ligar e relacionar, para compreender e aprender. A aprendizagem de estratégias, dentro da escola, permite decodificar, reinterpretar e re-transformar o universo visual exterior à escola (Hernández, 1996).

Os alunos chegam à escola com uma identidade em construção, baseada nas suas experiências de gênero, de etnia, de classe social e com uma série de noções sobre autoridade e saber. Para além dos conhecimentos próprios, os alunos manifestam construções/conceitos de sociedade e de identidade. Segundo Hernández (1996), pede-se que a escola, para além de ensinar os conteúdos “culturalmente estabelecidos”, que são necessários para se adaptarem ao mundo social e laboral, possa contribuir para a reconstrução da identidade do aluno, tendo em conta a relação com as diferentes construções da realidade apreendidas.

Duncum (2002a, 2002b) defende que um dos aspetos que a cultura visual, na educação artística, deve contemplar é um ensino através de uma pedagogia dialógica, de modo a valorizar a referida herança cultural de cada aluno. Este autor parte do princípio que os alunos têm muito a ensinar aos professores acerca dos lugares culturais emergentes, o que traduz também a importância de reconhecer que existem diferenças geracionais na forma como esses lugares culturais são experienciados.

Uma educação artística apenas baseada no ensino de técnicas não fornece os meios suficientes para que os alunos possam perceber e compreender os significados da arte, nem para que os alunos possam relacionar arte e cultura, compreender a diversidade das culturas e a própria identidade (Gralik, 2010).

Para Gralik (2010), o ensino da arte, na escola, não deve ter como objetivo, apenas, libertar a emoção, pois aprende-se muito pouco sobre as nossas emoções, se não formos capazes de refletir sobre elas.

Hernández (1996) sugere estratégias para incrementar a compreensão, pretendendo que os alunos, para além do conhecimento artístico formal e concetual, conheçam a cultura visual de diferentes povos e sociedades. A compreensão de

outras realidades fornece aos alunos uma autoconsciência da sua própria experiência em relação com as obras e temas trabalhados em sala de aula. Para este autor, uma educação para a compreensão tem como objetivo que os estudantes sejam capazes de aplicar, o que aprenderam, a situações e problemas novos e ajudá-los a tomar consciência da sua própria identidade. O desenvolvimento da sua identidade, neste contexto, surge quando são conduzidos a terem a sua própria visão sobre experiências de pessoas distantes (e diferentes) no tempo e no espaço. Quando uma pessoa se apropria das experiências de outras pessoas e de outros pontos de vista, as experiências pessoais adquirem uma maior perspectiva e enriquecem a compreensão.

O conhecimento de cada individuo é definido, por Hernández (1996), como um processo dialético que tem lugar em contextos sociais, culturais e históricos específicos. A cultura que cada individuo alberga será o alicerce que lhe vai permitir construir os significados do que o rodeia.

Segundo Liblik & Diaz (2006), no ensino das artes visuais, sendo a arte entendida como expressão e cultura, o aluno deve ser levado a pensar, criar e resolver problemas. Considerando que as artes visuais constituem um meio de expressão/comunicação entre autor-recetor, o seu objetivo final será a cultura, necessária ao desenvolvimento do autor da obra e ao recetor que a percebe. A cultura visual estuda-se com intenção de estabelecer ligações entre problemas, lugares e tempos, não existem limites entre a arte de elite e a arte popular e integra-se o significado das coisas e da própria vida para a estruturação do conhecimento estético crítico (Liblik & Diaz, 2006).

Efland (2005) reconhece que os limites, que antes separavam arte erudita e cultura popular, se tornaram quase impercetíveis, uma consequência do pensamento pós-moderno, que conduziu à reinterpretação de ambos.

Os conteúdos de Educação Visual, do 3º Ciclo, propõem reconhecer a importância das imagens no comportamento das pessoas, no entanto, os manuais escolares incidem predominantemente numa racionalidade perceptiva, compatível com uma receptividade passiva da informação. Compreender, como foi referido, implica

uma interpretação, para além da tradução de conteúdos, envolve uma reação do aluno numa produção própria de conhecimento, a partir de uma relação construtiva.

Segundo Hernández (2000), o trabalho de sala de aula, para promover a cultura visual dos alunos, deve usar quatro tipos de estratégias: estratégias descritivas (o que vemos, o que representa, o que representamos); estratégias analíticas (que componentes ou elementos configuram o processo de representação); estratégias interpretativas (centradas na produção de significados relacionados com outras imagens e disciplinas vinculadas à cultura visual); estratégias críticas (formuladas a partir da valorização fundamentada pelas próprias produções e pelas dos outros, baseadas em argumentos fundamentados e com a finalidade de formular novos problemas e possibilidades de representação e interpretação.).

Segundo o mesmo autor, para promover a cultura visual, as imagens a ser trabalhadas em sala de aula deveriam:

- Ser inquietantes;
- Estar relacionadas com valores compartilhados em diferentes culturas;
- Refletir as vozes da comunidade;
- Estar abertas a múltiplas interpretações;
- Referir-se às vidas das pessoas;
- Expressar valores estéticos;
- Fazer com que o espectador pense;
- Não ser herméticas;
- Não ser apenas a expressão do narcisismo do artista;
- Olhar para o futuro;
- Não estar obcecado pela ideia (Hernández, 2000)

O projeto que foi desenvolvido, em sala de aula, procurou ter em conta estas quatro estratégias que Hernandez (2000) referiu (descritivas, analíticas, interpretativas e críticas). A criação do livro de autor procurou, para além de ensinar os conteúdos que serão delimitados no Capítulo 5, contribuir para a reconstrução da

identidade do aluno, em relação com as diferentes construções da realidade apreendidas.

## **2. O QUE É UM LIVRO DE AUTOR?**

### *2.1 Origens Históricas do Livro de Autor*

Um conceito mais geral do que é um livro de autor, também chamado livro de artista, remete-nos para as origens do livro; no entanto, o surgimento da consciência do livro de autor como categoria, limita mais este conceito, que pode variar dentro de algumas categorias específicas que irão ser apresentadas, segundo a visão de vários autores.

A existência do livro de autor é mais longa, considerando que os inventores de livros eram os próprios artistas (autores) que trabalhavam na caligrafia e na sua encadernação. Segundo Queiroz (2012), a invenção do livro, conhecido como um objeto que se abre com páginas, começou com a gravação da escrita dos romanos, continuada com códices manuscritos, livros de horas, cancioneros, cadernos de desenhos e tratados. Posteriormente, o livro começou a ser impresso, o que possibilitou um processo de reprodução mais fácil (Queiroz, 2012).

Segundo Queiroz (2012), no século XVIII, em Inglaterra, William Blake (poeta, pintor e gravador) faz auto edições em gravura, em chapa metálica, procurando simular a pintura, aguarelado as impressões. William Blake é o primeiro artista a pensar o livro como uma obra de arte. No Japão, Hokusai (séc. XIX), publica com persistência livros com xilogravuras. Entretanto, em França e na Inglaterra, continuaram a surgir várias publicações e, um século mais tarde, com William Morris e o seu discípulo Edward Burne-Jones, serão produzidas edições que manifestam qualidades artesanais nas técnicas tipográficas, recuperando a decoração das margens, as iniciais iluminadas e as ilustrações. Desta maneira, o livro como obra de arte começa a ganhar expressão.

Segundo Romana (2012), no início do século XX, as vanguardas modernistas, em que Amadeo de Souza-Cardoso se insere, irão fornecer uma vaga de edições de

livros de artista que representam manifestos culturais das correntes artísticas seguidas. Estes autores vão recuperar a estrutura da página — a relação entre o bloco de texto, a ilustração e a decoração nas margens que existiam nos livros medievais.

Segundo Queiroz (2012), em 1973, a consciência do livro de artista, como categoria, surgiu, pela primeira vez, com a expressão “artists books”, da curadora Diane Vanderlip, em Philadelphia, numa exposição organizada com 250 livros produzidos por artistas.

O Livro de Autor, como suporte de uma ideia, como um objeto que se abre e que se fecha, que guarda uma ideia, pode também estar associado ao diário gráfico e poderá ter origem no famoso caderno de Villard d’Honnecourt, hipoteticamente o primeiro caderno pessoal de apontamentos. Este arquiteto francês, do séc. XIII, poderia ser considerado um precursor de Leonardo Da Vinci, que, por sua vez, poderá ter sido pioneiro do género “diário gráfico”, como meio gráfico para expressar aspetos da realidade perceptiva, “*primi pensieri*” e textos de reflexão crítica.

A partir do século XX, muitos autores publicaram as suas experiências gráficas registadas nos diários gráficos como uma retrospectiva de um trabalho mais íntimo, com o registo de memórias e diálogos interiores, como um espaço para olhar de outra forma. Essas publicações revelam uma impressão de memórias passadas que pretendem produzir impressões futuras (Silveira, 2001).

Do Mestre Lagoa Henriques, permanece o gosto do diário gráfico, cadernos que partilham o registo de um olhar, que para ser registado tem de ser aprendido e interiorizado pelo corpo, cadernos de memórias do que foi vivenciado. Começando com o registo do que o olhar descobre, mas transformando-se na sua essência de um espaço de descoberta. Confidente, o diário gráfico é uma prática académica, um campo de experimentação, observação e verificação do olhar que nunca é neutro nem passivo (Merleau-Ponty, 2009).

Ainda dentro da categoria do diário gráfico, Salas Acosta (2012) destaca a posição de Enrique Quevedo, que considera o livro de autor detentor de uma identidade própria, um género independente dentro da arte contemporânea. Enrique

Quevedo realizou quase trinta livros de artista, que registam todas as etapas da sua vida.

### **3. O LIVRO DE AUTOR NA ACTUALIDADE.**

#### *3.1 Qual a expressão do livro de autor na sociedade?*

Henríquez (2012) considera que o livro de autor foi um dos produtos artísticos mais rentáveis do séc. XX, passíveis de serem reproduzidos e/ou editados sem limitações. Dentro deste grupo enquadram-se também os livros e/ou revistas que resultam de manifestos culturais da vanguarda do modernismo. O livro de autor está a surgir como um paradigma de produção artística, o livro deixa de ser compreendido numa perspetiva exclusivamente literária e linguística (Carrión, 2008).

Segundo Lippard (1987), o livro de artista é por si só uma obra de arte, concebido especificamente na forma de livro e frequentemente publicado pelo próprio artista. Pode ser visual, verbal, ou visual/verbal. Com algumas exceções, é um todo como peça, consistindo num trabalho em série ou série de ideias e/ou imagens – uma exposição portátil. Mas, ao contrário de uma exposição, o livro de artista não reflete as opiniões exteriores e permite ao artista contornar o sistema comercial da galeria, assim como evitar más interpretações por críticos e outros intermediários.

Segundo Lyons (1985), o Livro de Autor poderá ser um estado de espírito, que faz parte de uma corrente primordial e significativa no mundo da arte, apesar da falta de uma inequívoca validação. Este mesmo autor cita Duchamp, quanto à definição do Livro de Artista, que depende de ter sido realizado ou reconhecido como tal por um artista.

Ainda, relativamente à definição de livro de artista, Drucker (1995) coloca várias questões pertinentes: Se o livro de artista é uma obra de arte original, o que é uma obra de arte “original”? Tem que ser um trabalho único? Pode ser uma edição? Um múltiplo? Quem é o fazedor? É o artista que tem a ideia? Ou só se ele/ela fizer

tudo o trabalho envolvido na produção – imprimir, pintar, encadernar, fotografia, ou tudo o mais que estiver envolvido?

O objecto-livro chamado livro de autor (por alguns chamado de livro de artista) tem sido desenvolvido por vários autores, que pensam no livro como objeto de suporte para a expressão do seu trabalho, que não tem que ser um conjunto de folhas (com informação na frente e no verso) unidas e organizadas numa sequência que permite folhear o livro da direita para a esquerda. O livro de autor é desta maneira o suporte de uma ideia, onde o objeto livro que guarda a ideia é trabalhado em função da história que o autor quer desenvolver.

Segundo Queiroz (2012), são livros que interagem com o recetor como se fossem jogos usando variadas abordagens. Estas diversas e atuais abordagens, por vezes, são opostas não havendo por isso um consenso relativamente à definição de livro de autor. Pode ser um livro único, ou múltiplo, um trabalho manufaturado ou industrial (tecnológico), pode parecer-se com um livro ou apenas referir-se a um livro.

Fazendo uma análise terminológica no sentido de classificar os diferentes tipos de livro de autor, segundo Crespo (2010), estes diferenciam-se do seguinte modo: livros ilustrados (de grande importância no final do séc. XIX); livro de artista (que surge no princípio do séc. XX) também chamado livro-pintura; revistas/fanzines com manifestos próprios de algumas correntes de vanguarda do modernismo; livro-objeto, segundo Correia (2012), com edições muito reduzidas ou únicas, onde a narrativa literária é substituída por uma narrativa plástica, originando uma nova forma expressiva.

O livro de artista transforma-se num objeto que convida ao tato, uma vez que é essencialmente realizado para o manuseio (Koneski, 2012). Bury (1995) considera mesmo que os Livros de Autor são livros ou objetos com a aparência de livros.

Por outro lado, uma visão mais ampliada de livro de autor, na atualidade, considera também o livro-instalação e o livro-digital.

O livro-instalação (interação também com a música, a iluminação e o espaço); o livro-performance (documento do próprio acontecimento da performance ou com o registo da sequência do que vai acontecendo). O livro-instalação chamado

também de *Book Art* pode ser visto, segundo Buchler (1986), como uma arte de ação, uma espécie de happening ou teatro, considerando a situação em que o trabalho é experienciado, e que exige a participação do leitor. O livro fica no centro de tal situação, mas a experiência da situação é controlada pelo leitor.

O livro-digital surge neste contexto como uma manifestação da era informática no livro de arte (o hipertexto como o resultado de tecnologias interativas em livros digitais).

A estrutura que caracteriza o livro de autor, segundo Crespo (2012), é composta pela ‘sequência’, pelo ‘texto’ e pela ‘forma’.

A ‘sequência’ é uma das características do livro de autor e está relacionada com a própria intemporalidade que o livro estabelece. Uma característica importante da obra de Crespo (com livros dedicados a compositores) é a sequência da leitura onde está embutido o sentido musical do ‘ritmo’; ou seja, o ritmo sonoro das músicas que inspiram as suas obras é manifestado em ritmo visual.

Em relação ao ‘texto’ poderá ser um texto escrito inventado pelo próprio artista em prosa ou poesia, ou em forma de poesia visual com experiências tipográficas. A mancha visual do texto pode resultar de um trabalho desenvolvido num livro pré-existente, que é transformado de maneira a que conjugue uma nova obra.

Finalmente, a análise da forma está relacionada com a maneira como o livro é construído, tendo em conta a variedade de formas: folhas soltas (códex), em rolo, cosidos, em veneziana, em acordeão, composto por dois lados, concertina, caixas, ou eBooks.

Segundo Vale (2012), o livro debruça-se sobre o infinito, através das ilustrações, através das entradas e saídas, através do futuro, ou do passado.

Quanto ao tipo de produção do livro de artista, Queiroz (2012) identifica 4 abordagens diferentes:

Livros que se caracterizam pelo seu carácter artesanal, totalmente feitos à mão, em estado puro sem edição, de reprodução reduzida e que na análise de Crespo (2012), dentro deste grupo, enquadram-se os livros ilustrados, livro-objeto e livro-pintura; O ‘livro-pintura’ é assim chamado por se tratar de uma obra pictórica que usa o livro como seu suporte; Por exemplo, a artista plástica Margarida Prieto usa-o,

também, como conceito e como objeto, distinguindo-se plasticamente de outras possibilidades de livro de autor, principalmente pelo uso significativo e constante da imagem.

Livros com um único exemplar, que correspondem ao livro-objecto (Crespo, 2012); Os livros-objeto, segundo Silveira (2008), reúnem textos numa narrativa visual de ‘ênfase plástica’, ou num ‘equilíbrio narrativo entre imagem e palavra’, que foge da experiência cotidiana de ler um livro, obrigando o leitor a uma decodificação. Esta abordagem sobre o livro de artista vai ao encontro da definição de Bury (1995), ao referir que os Livros de artista são livros ou objetos em forma de livro sobre os quais, na aparência final, o artista exerce um grande controle. O livro é entendido nele mesmo como uma obra de arte. Estes não são livros com reproduções de obras de artistas, ou apenas um texto ilustrado por um artista. Na prática, esta definição quebra-se quando o artista a desafia, puxando o formato livro em direções inesperadas.

Livros que são editados em oficinas de tipo industrial (com tiragens variáveis); editados, muitas vezes, promovem exposições ou galerias, e têm, como objetivo, o êxito comercial. Nas edições de livros de artista/autor, onde se dá a conhecer a obra de determinado autor/artista num ‘espaço’ impresso (a página do livro), o livro transforma-se num espaço físico substituindo a galeria de arte. Sendo assim, o espaço expositivo de uma galeria é substituído por um espaço temporal para cada leitura das páginas do livro Dupeyrat (2010).

No entanto, é de notar que, segundo Cadôr (2012), o livro de artista pode existir como espaço expositivo quando a exposição continua no catálogo. Mas, quando o catálogo de uma exposição tem opiniões externas ao artista, feitas por críticos ou outros intermediários, visando o sucesso comercial de uma galeria, não poderá ser considerado livro de autor. Apenas, se o catálogo apresentar uma intenção de ampliar o sentido das obras em exposição, traduzindo para o meio impresso a forma como foram apresentadas na exposição. Uma publicação deste tipo permite que a exposição tenha uma duração maior e um formato portátil que pode ser revisitada com uma nova leitura do livro. Os livros de artista produzidos e encomendados por editores/galeristas com edições limitadas que apenas convocam

os artistas/autores como ilustradores, sem qualquer voto na matéria em termo de edição, neste trabalho não serão considerados como tal.

Livros que saem do formato tradicional de livro, normalmente com um número reduzido de exemplares (obras, mais próximas da escultura pela sua tridimensionalidade, mantêm a essência do objecto-livro). Esta abordagem enquadra-se na definição duchampiana, que refere que um Livro de Artista, apenas, tem esse nome se o artista o fez ou se o artista diz que é (Lyons, 1995).

A categoria de livro de autor ilustrado, de caracter artesanal, totalmente feito à mão e em estado puro, sem edição pode ser utilizado enquanto ferramenta pedagógica aproximando os alunos do universo livresco, cada vez mais importante num mundo contemporâneo.

### *3.2 Qual a expressão do livro de autor em sala de aula?*

De acordo com Nifenergger (Wasserman, 2007), fazer um livro é criar uma forma física para ideias. Segundo Queiroz (2012), Nancy Tousley, em 1973, explica que a função do livro de artista não se centra em objetos, mas, sim, em ideias, colocando o ênfase na comunicação, seja através de palavras, palavras mais imagens, palavras-imagens como objetos, imagens sequenciais como texto, ‘arte como ideia’ ou livro como objeto. Tem-se assim o livro de autor/artista como uma zona de atividade e envolvimento dos artistas/autores (Drucker, 1995). Esta definição de livro de artista/autor compreende que o artista/autor intervenha junto do público, como autor e primeiro motor, correspondendo ao contexto dos anos sessenta em diante, no século XX, (Queiroz, 2012). Barceló (2013) partilha da mesma definição, referindo que existem várias tipologias de livros de artista, mas, no entanto, não são livros de arte ou livros de reprodução de arte ou livros que ilustram textos literários; são descritos como uma obra em si mesmo concebida e elaborada por um artista em forma de livro. É com esta definição que se identifica a unidade de trabalho, a qual irá ser apresentada nos capítulos seguintes.

Relativamente ao uso do livro de autor, como ferramenta pedagógica, em Booklyn, uma organização de artistas e fabricantes de livros, sem fins lucrativos,

cuja missão é promover livros de autor como objectos de arte e material, de pesquisa, sediado em Brooklyn, compilou um manual acessível a qualquer professor, através da internet, cujo nome é “*Reading a book educates, making a book is an education*”(Booklyn Artists Alliance, 1999). O início deste documento refere que fazer livros desenvolve capacidades verbais e visuais no ato de contar uma história, desenvolve capacidades de resolução de problemas, pensamento criativo, coordenação motora, promove a literacia, criatividade, autoexpressão e autoestima.

Segundo Almeida (2012), o *National Museum of Women in the Arts* (situado em Nova Iorque) lança também um manual destinado a professores que tenham interesse em explorar o Livro de Artista, como meio pedagógico, de modo a ajudar os estudantes a realizarem conexões entre a arte visuais e a escrita.

O livro de autor, enquanto ferramenta pedagógica, aproxima os alunos do universo livresco, cada vez mais importante num mundo contemporâneo. O livro digital está decididamente em ascensão. Mas a sua aparência de forma lisa, e imagens digitais não conseguem ameaçar o livro tridimensional. Segundo Boom (2013), esta nova competição até nos encoraja a explorar as características mais intrínsecas do livro impresso e de uma maneira mais intensa. Ainda, na perspectiva de Boom (2013), estamos à beira de um renascer do livro clássico. A necessidade pela intimidade do livro – o papel e o cheiro da tinta – certamente que não são nostalgia, nem falso sentimento. O livro impresso é parte fundamental e integral da nossa tradição e cultura de publicações, de conhecimento público e de sabedoria.

Um livro de autor é um suporte de ideias que permite desenvolver competências de criatividade, de imaginação e de reflexão, enquanto potencia a autorreflexão. O livro congela no tempo a informação que guarda, o que acaba por ser um meio de reflexão. A unidade didática que irá ser descrita nos capítulos seguintes fomenta a interpretação de uma obra de arte já existente, desenvolvendo o pensamento crítico e modos próprios de expressão, e ao mesmo tempo permitiu explorar materiais e técnicas diferenciadas.

Os livros serão realizados por criadores-sujeito, que, por sua vez, afirmaram que os objetos eram livros de autor, indo ao encontro da perspectiva de Duchamp:

relativamente à definição de livro de autor, os objetos que irão ser criados serão considerados livros de autor.

#### **4. PRINCÍPIOS GERAIS DO DESIGN EDITORIAL.**

O design gráfico formaliza a comunicação visual de um conceito ou de uma ideia. É um meio de estruturar e dar forma à comunicação visual. Um livro, como foi referido, é o suporte físico de uma ideia.

Segundo Lupton (2008), para Joseph Galbreath, o design de um livro é uma arte que tem em conta alguns princípios básicos, como a sequência, design de página, tipografia e o design da capa. O conhecimento de alguns princípios básicos do design gráfico ajuda, quando se pretende construir um livro de autor, mesmo que este não respeite rigorosamente a forma tradicional de um livro.

Segundo a mesma autora, atualmente existem novas atitudes sociais sobre a partilha de conteúdos, como, por exemplo, a necessidade de partilhar publicamente, num livro, um conjunto de conhecimentos adquiridos. Por essa razão, um número crescente de pessoas surge, cada vez mais, como produtores, em vez de consumidores de livros. Segundo Lupton (2008), a idade dos mass media está a chegar ao fim, no sentido em que começam a ser valorizadas pequenas publicações sobre assuntos muito específicos dirigidos a um nicho de mercado, em vez de publicações com grandes tiragens dirigidas a um grande público indiferenciado. Por essa razão, o livro de autor, com um número reduzido de publicações, poderá começar a ganhar mais importância no mercado.

Um livro é constituído pela capa, contra-capas, miolo, lombada e guardas.

Para planificar a construção de um livro é necessário saber quantas páginas o livro deve ter e qual a sua dimensão, se precisa de ser leve, para ser enviado por correio, se precisa de ser resistente, qual o tipo de encadernação, no caso de poder ser reproduzido, saber quantos exemplares, escolher o tipo de impressão e escolher o tipo de papel para a capa e para o miolo, entre outros aspectos.

Segundo Lupton (2005), no início de um projeto de realização de um livro devemos questionar qual o assunto que é relevante abordar e a quem se dirige, de modo a orientar o design que se quer desenvolver, começando de dentro para fora. Assim, o primeiro objetivo será definir o assunto a tratar, qual o público alvo e qual o

fim a que se destina; só depois se pode desenvolver um bom projeto de design, seja ele gráfico, editorial, de identidade, de equipamento ou de arquitetura.

As primeiras ideias que surgem de algo que nos é familiar, algo que experienciamos antes; é preciso gastar tempo para poder refletir, para além daquilo que nos é familiar porque, segundo Lupton (2005), as ideias novas é que poderão despertar a atenção dos outros numa comunicação visual.

Depois de se decidir o que se quer comunicar é preciso determinar de maneira clara uma hierarquia, isto é, uma ordem segundo a qual os elementos irão ser enfatizados de modo a melhorar a leitura e permitir que os leitores possam interiorizar o conteúdo. Desenhar uma hierarquia nos elementos visuais que fazem parte do conteúdo implica definir quais os elementos que vão comandar a atenção (por exemplo se a mensagem fosse transmitida em som estariam com um volume mais alto). Para enfatizar elementos visuais podemos aumentar o tamanho, o peso visual e a cor. Esta hierarquia possibilita definir níveis de importância claros no texto ou imagens, organizando-os por categorias o que também irá ajudar os leitores a interpretar o conteúdo da mensagem a ser transmitida (Lupton, 2008):

Dirigir o olhar do observador através do design criado, distribuindo cuidadosamente os elementos visuais para criar equilíbrio, tensão e movimento. A existência de um ponto focal dominante (existência de um elemento que se manifesta enfaticamente dos elementos que o rodeiam) torna a composição visual mais eficaz.

Pensar no espaço em branco, como um elemento visual, e jogar com ele para chamar atenção; por exemplo, um elemento que sussurra um segredo no meio de uma página branca, que faz contraste com as outras páginas carregadas de informação.

Lupton (2008) compara muito a transmissão da mensagem visual com a mensagem sonora, associando uma página cheia de texto organizado em hierarquias com o som de ruídos e gritos que contrasta com o silêncio de uma página branca, referindo que “como uma boa composição literária, a arte de usar os espaços em branco envolve tanto o que é deixado de fora como o que se deixa dentro” (Lupton, 2006, p.30) desse espaço visual.

O equilíbrio visual pode ser alcançado através da utilização de duas estratégias: assimetria e simetria. Um design assimétrico é orgânico, tem uma

distribuição desigual do equilíbrio da tipografia, imagens e áreas de cor, criando uma tensão visual. Como as relações visuais não são opticamente previsíveis, o design assimétrico atrai a atenção do recetor da mensagem. Por outro lado, composições simétricas deverão ser usadas em comunicações mais formais, são orientadas por um eixo central, em que o lado direito é um espelho do lado esquerdo.

Para distribuição de texto e imagens na página, pode-se iniciar um trabalho com a construção de uma grelha, especificando inicialmente as margens, o número de colunas. Segundo Cullen (2007), a utilização de uma grelha funciona como um esqueleto, fornecendo um suporte estrutural para o texto e para as imagens. Uma grelha é usada para definir uma força estrutural, é um instrumento que ajuda a organizar o trabalho, definindo o espaço ativo de trabalho na página, ajudando nas decisões sobre a composição da mesma (Cullen, 2007).

O contraste é um instrumento poderoso para dar ênfase e criar impacto de elementos visuais numa comunicação visual. Quando se conjuga um elemento com o seu oposto, as qualidades intrínsecas desse elemento são incrementadas, aumentando também toda a dinâmica do design. Os contrastes possíveis são ilimitados, vão até onde a imaginação de cada um possibilita: grande/pequeno, alto/baixo, grosso/fino, transparente/opaco, orgânico/estruturado, mole/duro, muito/pouco, estático/dinâmico, policromático/monocromático (Lupton & Miller, 1996).

Existem formas criar e cortar imagens de modo específico, com o objetivo de ajudar a transmitir um ponto de vista mais claro e mais forte. Por exemplo, captar a imagem do objeto em questão, de um ângulo inesperado, de cima, de baixo ou de dentro para fora; jogar com a escala, transformar elementos muito pequenos, em elementos maiores. Outra alternativa será apresentar, apenas, informação suficiente que é necessária para transmitir a mensagem: mostrar apenas parte do objeto na imagem, em vez de o mostrar inteiro, mas de modo a que se perceba qual é o objeto em questão (Schmidt, 2010).

A cor deve ser usada com descrição, a escolha de uma ou duas cores pode ter mais impacto que várias. Isto, porque a cor é um poderoso comunicador e pode provocar humor ou sinalizar uma área de assunto mais do que qualquer outro elemento visual. Por exemplo, o vermelho é uma cor dinâmica e normalmente associada à paixão ou à violência; o azul pode ser calmo ou autoritário; o verde evoca o ambiente e a saúde; o amarelo otimismo e calor.

Segundo Lupton & Miller (1996), os livros que abordam o design moderno baseiam-se em teorias elaboradas, a partir de 1919, na Bauhaus, em que surge a expressão metafórica “linguagem visual”, sendo o “vocabulário” dos elementos de design (pontos, linhas, formas, texturas, cores) organizado numa “gramática” de contrastes (equilíbrio/desequilíbrio, simetria/assimetria, mole/duro, pesado/leve). Em resumo, segundo esta teoria da “linguagem visual”, quando se desenha um livro existem várias opções a fazer, desde a escolha da paleta de cores, à escolha da composição.

Relativamente à paleta de cores, as escolhas podem passar pela monocromia (o mesmo pigmento de cor, mas mais claro ou mais escuro); cores análogas (da mesma família); cores complementares (cores opostas).

No que diz respeito à composição, esta pode ser feita com os elementos da linguagem visual (linha, espaço, espaço negativo, forma, volume, dimensão, textura, cor, valor tonal, saturação, luz, sombra) e com a maneira como se organizam no suporte (princípios do desenho), neste caso na superfície das páginas do livro.

Relativamente à composição das páginas de um livro, segundo Schmidt (2010), os princípios que se devem ter em conta para as escolhas de composição são: o equilíbrio (que está relacionado com a simetria ou assimetria que a composição apresenta); o padrão (relacionado com a repetição dos elementos, ou motivos que criam ritmo visual); a variedade (que corresponde à diferença entre elementos); a proporção (que é a relação entre um elemento e a composição); o contraste (que é a diferença entre dois elementos) e finalmente a unidade (que corresponde à maneira como os elementos se relacionam numa composição (isto que dizer que se adicionarmos ou removermos elementos a harmonia da composição será alterada).

Tendo o projeto desenvolvido incidido na criação de um livro de autor, estes conceitos básicos de design editorial foram fundamentais orientar os alunos. O capítulo seguinte irá referir de que maneira os conteúdos específicos que se pretendem desenvolver estão relacionados com as metas curriculares de Educação Visual, para o 3º Ciclo.

## **5. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL DO 9º ANO – DELIMITAÇÃO DO PROGRAMA.**

As metas curriculares aplicadas ao ensino básico na área disciplinar de Educação Visual, identificam aprendizagens essenciais a realizar pelos alunos, na disciplina de Educação Visual, e realçam do programa o que deve ser objeto primordial do ensino. As metas identificam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas e tornaram-se de aplicação obrigatória para a disciplina de Educação Visual do 9º ano, no ano letivo de 2013-2014. Assim sendo, o projeto “Livro de Autor” teve em conta as metas referidas.

Dentro dos domínios de referência para as Metas Curriculares de Educação Visual para o 3º Ciclo, segundo o documento oficial do Ministério da Educação, este projeto pedagógico operou no Domínio da Representação, no que respeita aos Objetivos 4.2, 6.1 e 6.2. Este projeto procurou que os alunos identificassem e registassem a relação existente entre figura e fundo, utilizando os diversos meios de expressão plástica existentes (figura em oposição ao fundo envolvente, por exemplo) No âmbito do objetivo 6.1, foram desenvolvidas ações orientadas para a compreensão de informação adquirida de forma intuitiva, que desenvolve padrões representativos através de imagens percecionadas/sentidas. O desenvolvimento do objetivo 6.2 assentou na operacionalização de capacidades de representação linear estruturada que permitiu organizar e hierarquizar informação, como base interpretativa do meio envolvente.

Relativamente ao domínio do Discurso, no âmbito do Objetivo Geral 8.1, pretende-se que o aluno consiga distinguir a diversidade de manifestações culturais existentes. Este objetivo foi, também, desenvolvido com o projeto de livro de autor, no sentido de uma tomada de consciência das inúmeras possibilidades de desenvolvimento do livro enquanto objeto artístico, através de projeções de obras de diferentes artistas e da apresentação de álbuns visuais. Ainda dentro do domínio do Discurso, o Objetivo Geral 10.2 foi desenvolvido, tendo por base uma reflexão sobre a reprodução de um quadro de Hopper, referido anteriormente.

No que diz respeito ao domínio do Projeto, do mesmo documento, o Objetivo Geral 13 também foi operacionalizado, uma vez que, para o desenvolvimento do projeto do livro de autor, também foi necessário que os alunos reconhecessem o papel da investigação e da ação no processo de trabalho, interpretando sinais e explorando hipóteses, desenvolvendo capacidades de relacionar ações e resultados, que condicionam a evolução do próprio projeto “Livro de Autor”.

Os conteúdos gerais, relativos às metas referidas, propostas para o 3º ciclo, que se pretendem desenvolver neste projeto educativo, correspondem aos conteúdos de Comunicação, nomeadamente “Elementos Visuais na Comunicação”, “Códigos de Comunicação Visual”, “Papel da Imagem na Comunicação”; aos conteúdos de Espaço, nomeadamente “espaço/forma, figura/fundo”; conteúdos da Forma, nomeadamente, a “perceção visual da forma” e a “representação técnica de objetos”; e, finalmente, conteúdos de Luz-Cor, nomeadamente “Luz-Cor na Representação do Espaço”.

Consequentemente, o presente estudo visou desenvolver os seguintes conteúdos: traçados geométricos rigorosos; compreender o simbolismo da metáfora na linguagem artística; conhecer e aplicar o processo de design: problema, projeto, experimentação, avaliação e realização; conhecer e aplicar a interação das cores (por exemplo, relação de contraste); perceção da relação fundo - figura; perceção visual e interpretação das formas, a partir de uma pintura de Hopper.

## **6. BREVE REFLEXÃO SOBRE A ARTE NA EDUCAÇÃO.**

### *6.1 O que é arte?*

Numa reflexão sobre “que é ser um professor de artes visuais?” surge a primeira questão de fundo: “o que é arte?” Para o conceito de arte foi adotada a visão que filósofo John Dewey partilha na obra “Art as Experience” (Dewey, 1934), por ser aquela que esteve por de trás do projeto pedagógico desenvolvido. Este autor define “arte” como um ato de expressão que gera emoção, sendo a emoção essencial ao ato de expressão que produz uma obra de arte. Por expressão entende-se a

manifestação de uma emoção e sem emoção não há arte. Este autor refere também que uma obra de arte normalmente manifesta espontaneidade, como se a sua elaboração não fosse premeditada. A expressão dessa espontaneidade é conseguida quando, na ação criativa, o autor trabalha numa completa absorção no tema que está a desenvolver, “carregando-o de uma frescura que agarra e sustenta a emoção” (Dewey, 1934:73). Considerando que os objetos de arte são intencionalmente expressivos, então podemos afirmar que se investem como linguagem. No entanto, não é uma linguagem traduzível com palavras, mas, sim, que contém sentimentos (Júnior, 2001). Através da arte, o homem consegue comunicar, relaciona-se com o meio envolvente, simboliza o que sente, dando-lhe significado e exprimindo-o.

A imaginação é uma atividade criadora extra perceptiva (Dorlfes, 1959), que possui a capacidade de transformar as imagens que são fornecidas pela percepção. A percepção, por sua vez, é construída pela soma dos dados sensoriais (Dorlfes, 1959). Daqui resulta a importância das experiências passadas para determinar e construir o substrato dos dados perceptivos e cognitivos. Dorlfes (1959), crítico de arte, pintor e filósofo italiano, faz uma interessante comparação da nossa consciência com uma pérola cultivada que se vai desenvolvendo e adensando em torno de um núcleo em que se vão depositando os extratos das sucessivas impressões sensoriais, num processo de crescimento por onde passam os dados das nossas percepções sensitivas.

Perceber como a arte é importante para um equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade. Uma educação pela arte contribui para a construção de uma personalidade estruturada, tendo em conta o inteligível e, também, o sensível (através dos afetos, dos sentidos) conseguindo ligar o racional com o emocional. Porque, é pelos sentidos que a pessoa se relaciona em harmonia com o envolvente, estruturando, assim, o indivíduo de forma equilibrada consigo mesmo e com o grupo social a que pertence (Read, 1982)

Nas artes, a forma é tida como um elemento particular, que não se substitui, porque ao substituir-se por outro elemento, mesmo com o mesmo conteúdo, tem outro significado (Eisner, 2008). Na prática, relativamente ao projeto desenvolvido, quando o professor pede aos alunos a construção de uma narrativa visual, com base numa imagem comum, cada um desenha a sua narrativa com formas diferentes, pois,

quando se muda a forma, o conteúdo também é alterado, as formas transmitem uma mensagem. Isto, porque a disciplina onde se desenvolveu este projeto, Educação Visual, trabalha sistematicamente com a construção de imagens, proporcionando aos alunos um comunicar, um expressar, para lá da linguagem verbal, oral ou escrita. Se o projeto Livro de Autor se debruçou na construção de uma narrativa visual, então, encontramos-nos num campo onde se pode explorar os conhecimentos muito para lá das convenções da linguagem verbal.

A arte permite-nos então, conhecer melhor o que vivemos, o que sentimos. E esse conhecimento não é rececionado de forma linear pela linguagem, mas sim pelos sentidos, pelas vivências.

## *6.2 Qual o objectivo do professor de artes visuais?*

Realçando a importância da educação pela arte, referindo Eisner (2008), nas artes, o meio precede o ser, não havendo um objetivo premeditado e fixo, não se sabendo qual o fim, porque este assenta em critérios de mobilidade. Nas artes, o trabalho mantém-se em progresso, tendo os fins como flexíveis, como oportunos. Os objetivos dependem das características dos meios que emergem e de como se relacionam (Eisner, 2008).

Num projeto pedagógico de artes visuais, o objetivo último do professor será promover a expressão individual do aluno. Uma reflexão sobre o paradigma da pedagogia inaciona (SJ, 2008), que orienta o projeto educativo do colégio onde decorreu o projeto, permitiu-nos estabelecer um paralelismo com o ensino das artes visuais: a descoberta da individualidade de cada aluno só pode ser feita pelo próprio aluno, mas cabe ao professor ajudar o aluno a ter consciência que aprende sozinho a ser e a ser mais do que é, através de exercícios de experimentação e reflexão, de tentativa e erro, que conduzem procura de uma expressão individual. Compete ao professor oferecer ferramentas para que o aluno consiga fazer sozinho essa descoberta na representação expressiva, analítica e rigorosa. A ação do professor foi orientada no sentido de respeitar a individualidade do aluno e procurar interagir com ele, de modo diferenciado, sem, contudo, interferir na revelação do seu potencial

criativo. É também importante respeitar a espontaneidade do aluno, evitando tudo o que possa representar um bloqueio da expressão e conseqüentemente um bloqueio do pensamento, pois é através dessa espontaneidade que o aluno pode libertar a verdade do seu mundo interior, sendo a imaginação um sinal de liberdade interior: de criatividade (Menéres, 1993). Não se pode imaginar a partir do nada, é sobre a realidade interior ou exterior à própria pessoa que a imaginação se apoia.

Sendo a educação definida por Leontiev (2000) como uma prática social orientada no sentido de proporcionar determinadas experiências, o professor de artes visuais deve, por isso, relativamente à educação estética, desenvolver o potencial que cada aluno tem, proporcionando experiências, porque o contacto com a arte está ligado a um “processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal e da personalidade” (Leontiev, 2000, p. 128). Segundo esta interpretação, uma educação pela arte tem portanto a função de desenvolvimento pessoal, promovendo novos significados, novas percepções e avaliações sobre o mundo envolvente.

O ensino das artes é importante para um desenvolvimento psicológico e físico, equilibrado com o meio onde o aluno está inserido; o professor deve promover no aluno a sensibilidade e a afetividade, incentivando o equilíbrio entre o individual e o social, entre o lado exterior o lado interior (Santos, 2008). Assim, o aluno fica mais apto para sentir, para estar atento ao que o rodeia, tendo como centro a suas próprias percepções, os seus sentimentos.

O ensino das artes pode ser aproveitado noutras matérias escolares (interdisciplinaridade), pode ser transversal a outras disciplinas e articulado a elas. Esta interdisciplinaridade pode tornar mais apelativas outras matérias e estimular a criatividade, fazendo com que os alunos aprendam relacionando conteúdos. A educação pela arte tem, também, um papel importante no apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem, promovendo uma educação inclusiva.

O professor de artes visuais deve fazer com que o aluno questione o que vê, o que lê, o que ouve, o que faz, inculcando uma percepção mais atenta e detalhada, que proporcione uma maior consciência do que o rodeia.

O professor de artes visuais, ao ensinar a linguagem própria da arte, ajudará o aluno a expressar o seu sentir. Como tal, o professor tem que perceber, cada vez

mais, como se organizam os afetos dos alunos. Conhecer a linguagem da arte permite que esta possa ser lida e tem em conta o conhecimento da sua história, dos conceitos (estética), modelos artísticos, da gramática visual; conhecer a linguagem da arte permite, também, fazer um questionamento sobre como a obra de arte foi pensada e praticada (Santos, 2008). No entanto, não se trata de uma linguagem da “palavra”, não está restrita a convenções previamente formuladas, porque o sentido reside no objeto de arte. Essa competência estética do observador da obra de arte é definida como “a capacidade do leitor, espectador, ouvinte para extrair conteúdos de significado de diferentes níveis de profundidade da textura estética de uma produção artística” (Leontiev, 2000, p. 133).

## **7. A AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.**

Neste capítulo propõem-se fundamentar o conceito de Avaliação Formativa Alternativa de referencial criterial e a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.

O professor de hoje não se deve limitar a ensinar as competências necessárias, tem também de manifestar um lado didático e relacional, para comunicar com os alunos, na avaliação, um dos objetivos é estar consciente da existência do outro e compreender o significado da experiência vivida.

### *7.1 Qual o conceito da Avaliação Formativa Criterial?*

Este capítulo procura refletir sobre a importância de determinados tipos de avaliação no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem para atingir resultados que satisfaçam o discurso normativo, segundo o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, relativo à dimensão do ensino e da aprendizagem do perfil geral do desempenho do docente em artes visuais.

Sendo a avaliação uma parte integrante do ensino-aprendizagem, as várias dimensões do perfil geral de desempenho do docente, contempladas no referido Decreto-Lei, podem ser avaliadas, se ao longo de toda a prática letiva for promovida uma atitude reflexiva por parte do docente. Uma reflexão orientada no sentido de entender e reorientar a atividade docente no sentido desejado. A avaliação deverá ter um papel regulador tanto ao nível do desenvolvimento curricular como no processo

de ensino-aprendizagem, devendo estar integrada no currículo. O artigo 23º do Decreto-Lei nº 139/2012, sobre a avaliação de aprendizagem, também define a avaliação como um processo regulador do ensino, sendo um dos seus objetivos retificar procedimentos e reajustar o ensino de diversas disciplinas aos objetivos curriculares.

Das várias definições de avaliação, passo a citar a de Maria do Céu Roldão, por ser uma das que se enquadram na relação ensino-aprendizagem de uma forma reguladora de todo o processo: “Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo, a verificação da sua consecução” (Roldão, 2008: p. 41).

Na perspetiva do professor, a prática da reflexão sobre a própria experiência (com autoavaliação) implica um processo de compreensão e de melhoria do seu próprio ensino, tendo consciência que, na prática docente, o conhecimento transmitido por outras pessoas é insuficiente; como tal, a reflexão crítica deverá ser desenvolvida pelos professores (Zeichner, 2008). Desta maneira a dimensão de participação na escola e a relação com toda a comunidade relaciona-se com a formação pessoal e profissional dos professores. Assim, na dimensão de desenvolvimento social ao longo da vida, aborda-se a avaliação relativa à formação de professores e o trabalho em equipa como fator de enriquecimento da formação do professor, assim como os trabalhos de investigação. O trabalho em equipa pode ser operacionalizado com a prática de aulas assistidas e avaliadas entre colegas dentro da mesma comunidade educativa, procurando através da referida reflexão crítica, aferir e partilhar práticas educativas em torno do mesmo objetivo definido pelo projeto educativo da escola, ou seja, é no interior da organização da escola que se situa o problema da formação contínua do professor: uma formação contínua centrada na escola e em práticas de formação cooperada (Zeichner, 2008).

A avaliação diagnóstica é uma atividade que ocorre antes ou logo no início do desenvolvimento de um programa, dá a conhecer o grau de conhecimentos prévios dos alunos. Como se adotou a definição de avaliação formativa alternativa (Fernandes, 2006), considera-se que, quando se faz uma avaliação diagnóstica a meio de uma unidade de trabalho, não será referenciada como diagnóstica, mas, sim, como formativa alternativa. Ainda relativamente à avaliação diagnóstica, António Nóvoa refere Sérgio Niza, quando diz que é preciso que os professores aprendam com a medicina a fazer diagnósticos. O professor precisa de saber o que faz falta a

uma criança (com avaliação diagnóstica), em vez de a empurrar para fora da escola, usando o seu conhecimento em prol da inclusão dos alunos que não têm projeto escolar inscrito no seu percurso de vida.

A avaliação sumativa não se destina a melhorar uma atividade proposta, ou seja não tem uma função reguladora durante a ocorrência da atividade, mas, antes, demonstrar o que ela (atividade) fez nos alunos, é um processo final com critérios de avaliação definidos que medem o que os alunos sabem no final de uma unidade de trabalho.

A avaliação formativa pode ser aplicada enquanto a atividade está a decorrer (ao longo do desenvolvimento de um programa), com a finalidade de melhorar a experiência educacional (permitindo modificações) antes que esta chegue ao fim; permite pensar na avaliação de uma forma didática, fazendo parte integrante dos processos de ensino diferenciado, procurando adaptar-se o ensino ao aluno. Por essa razão, um dos seus objetivos é ajudar a compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta e de que maneira (qual a estratégia de ensino) o professor poderá intervir de modo a promover uma aprendizagem significativa. Como Roldão, Fernandes (2006) defende a importância da função reguladora da avaliação e defende avaliação formativa como:

*“ (... ) um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem (Fernandes, 2006: p.31).”*

Segundo este autor, a avaliação formativa passa então a ser vista como um processo de acompanhamento do ensino e aprendizagem que regula a estratégia de ensino escolhida. Para que seja reguladora, os objetivos de aprendizagem têm que ser conhecidos pelos alunos desde o início. Numa avaliação reguladora a própria aprendizagem é que conduz todo o processo.

Este capítulo irá incidir sobre a avaliação formativa (reguladora), que poderá ter um forte significado nas aulas de artes visuais, uma vez que se dá mais importância a todo o processo de aprendizagem – que se desenvolve ao longo de um projeto, numa unidade e trabalho – do que ao resultado final desse projeto, que é, em si, apenas uma consequência de todo o trabalho que está a montante.

A experiência permite-nos constatar que, ao longo de uma unidade de trabalho, o acompanhamento diferenciado dos alunos só é possível se, durante as

aulas, o professor estiver permanentemente a regular todo o processo (verificando se os alunos têm ou não dificuldades, onde está a falha do professor na explicação, reformulando a explicação, refletindo na mudança da abordagem de ensino, mediante a avaliação dos “micro” resultados do processo de cada aluno e, assim, diferenciando o ensino em função desses resultados. A operacionalização deste tipo de avaliação formativa implica que, a montante, se promova a autonomia dos alunos na realização das tarefas propostas em sala de aula. Do ponto de vista da avaliação, a autoavaliação promove uma atitude autónoma no pensamento dos alunos e deverá ser desenvolvida desde o primeiro momento de confrontação com uma situação de aprendizagem. Esta reflexão feita pelos alunos, associada à prática da autoavaliação, implica questionamento dos esquemas de pensamento e de rotinas; uma reflexão que promove a capacidade dos alunos se distanciarem das suas ideias para reconhecer o interesse e importância de uma nova reconstrução. Esta perceção valoriza ou destaca fortemente a autoavaliação. Cabe ao aluno através do questionamento perceber ou atribuir significado ao que está a fazer. Há um sentimento consciente de procura de significado, não para ir ao encontro do professor, mas, sim, em primeiro lugar, daquilo que para si tem sentido. Não existe um objetivo de reprodução, mas, sim, o de assumir a confiança em si próprio, para arriscar, para dizer o que pensa e o que a sua reflexão propõe. Contudo, existe o respeito e o reconhecimento de regras e normas preestabelecidas, através de um processo de negociação (Santos, 2007).

Quanto à dimensão profissional, social e ética do perfil da atividade docente, o Decreto-Lei nº 240/2001 refere, precisamente, que o professor deve fomentar a autonomia dos alunos. Um trabalho em sala de aula que descentraliza o professor, onde os alunos trabalham autonomamente, permite que o professor possa efetivamente ter liberdade para acompanhar e observar o percurso dos alunos, conseguindo desta maneira orientá-los individualmente, num processo de acompanhamento do ensino e aprendizagem.

Uma vez que o discurso normativo (DL 240) refere que o professor deve desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, considera-se que a avaliação de referencial criterial deve ter um papel importante na avaliação do ensino das artes visuais (seja ela diagnóstica, formativa ou sumativa). A avaliação criterial deve ser tida em conta na elaboração de uma estratégia de ensino que corresponde ao nível micro do desenvolvimento curricular, relacionado com as decisões, no contexto de sala de aula.

A avaliação criterial é descrita como a avaliação baseada em critérios pré estabelecidos pelo professor (ou pelo professor juntamente com o aluno) que o aluno conhece desde o início da unidade de trabalho, tomando, assim, consciência daquilo que se lhe pede. Estes critérios são um ponto de referência e permitem que cada aluno, à sua maneira, ao longo do percurso de aprendizagem, saiba quais os objetivos a atingir e, assim, autorregular mais facilmente o seu processo de aprendizagem. É um tipo de avaliação não comparativa de resultados (quantitativos) relativos ao desempenho médio do grupo de que faz parte, mas, sim, comparativa de resultados (qualitativos) obtidos com um referencial de critérios pré-estabelecidos (Fernandes, 1994). Promove a diferenciação pedagógica centrada no comportamento do aluno, permitindo identificar pontos fortes e fracos de cada aluno, potencializando-os na conceção das medidas de apoio necessárias, onde o ensino-aprendizagem é um processo interativo centrado nos comportamentos do aluno. A própria avaliação formativa assenta numa interação professor aluno (uma atitude específica do professor face às respostas do aluno) que encoraja a refletir sobre o erro, em vez de culpabilizar ou minimizar, como um processo de assistência à aprendizagem, “...podendo a avaliação tornar-se num poderoso alicerce para a construção de uma escola organizada sobre o Aprender” (Santos, L., Pinto, J. (2006): p.124).

Ainda relativamente ao aspeto da dimensão profissional, social e ética do perfil da atividade docente (DL 240/2001), considera-se que para o desenvolvimento da autonomia é indispensável que os critérios acima referidos, o tempo despendido para cada tarefa e as variáveis de execução da mesma sejam do conhecimento do aluno. Os enunciados dos exercícios, que incluem estes dados, são lançados em sala de aula, para que cada aluno possa ter a informação necessária a uma autoavaliação, que poderá ser feita ao longo de todo o trabalho e não apenas no final da unidade. Permite-se, assim, que cada aluno se questione e tenha orientações para ações futuras e se possa autorregular autonomamente ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Desta forma considera-se que o desenvolvimento do trabalho, em sala de aula, deve ser orientado com base numa adequada clarificação de objetivos de aprendizagem (que, por sua vez, definem critérios de avaliação), em termos de competências pretendidas. Numa avaliação de competências, quando avaliados, os alunos têm de demonstrar, não só que conhecem esses conteúdos, mas que, também, os dominam e os sabem utilizar, mobilizando-os nas tarefas propostas. Entende-se por competência um processo de mobilização dos conhecimentos, das capacidades e

das atitudes, ou seja, trata-se do pôr em prática os recursos em diversas situações, permitindo a identificação de problemas e a sua eficaz resolução (saber em ação).

“(...) ensinar e avaliar (...) no contexto das ações necessariamente mobilizadoras dos recursos de conhecimento que se vão dominando – avaliar ensinado e ensinar avaliando.” (Roldão, 2008: p. 58)

No processo de ensino-aprendizagem a escolha dos tipos (ou tipo) de avaliação que será feita deve ser bem definida a montante de todo o processo, pois será a partir daí que se definirão os métodos de aprendizagem e os instrumentos que avaliarão os objetivos de aprendizagem. Ficou clara a importância da autoavaliação para o desenvolvimento da autonomia, promovendo nos alunos condutas refletidas e autónomas que os ajudarão a construírem-se por eles mesmos, incrementando a motivação na aprendizagem. Podemos constatar que, no ensino de artes visuais, deve ser promovida uma estratégia de ensino onde exista a dominância da avaliação formativa alternativa (Fernandes, 2006), operacionalizada com a avaliação criterial (Fernandes, 1994) e com a autoavaliação. Esta poderá ser uma possível adequação da avaliação, no processo de ensino-aprendizagem, que vai ao encontro do discurso normativo (DL 240) relativo à dimensão do ensino e da aprendizagem do perfil geral do desempenho do docente, relativamente ao ensino de artes visuais. Por exemplo, num trabalho de tecelagem, em todas as fases de construção do tear, são avaliadas microcompetências (por exemplo, o traçado geométrico de linhas paralelas e perpendiculares ou o recorte com tesoura) que têm obrigatoriamente de ter avaliação positiva, caso contrário os alunos não conseguem passar para a fase seguinte do projeto. O tecido que será feito no final da unidade de trabalho é uma consequência do sucesso de diversas microcompetências que serão avaliadas durante o processo.

## *7.2 Qual a influência da relação professor-aluno na avaliação?*

A planificação da unidade didática deve ser feita em torno do tipo de avaliação que se quer aplicar, promovendo a autonomia dos alunos, englobando dentro dela a prática da autoavaliação de modo a que estes se possam autorregular e refletir sobre o trabalho que fizeram no decorrer das tarefas. Incrementar assim o espírito crítico e a motivação dos alunos, descentralizando o professor, numa pedagogia reflexiva e crítica sustentada numa matriz humana. A referida importância

da autoavaliação para o desenvolvimento da autonomia, promove nos alunos condutas refletidas e autónomas que os ajudarão a construir-se por eles mesmos, incrementando a motivação na aprendizagem. Assim, a interação entre professor e aluno, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, é indispensável. Pretende-se que o aluno vá progressivamente interpretando e compreendendo, cada vez melhor, o que o professor espera dele. A avaliação pode, assim, tornar-se um processo de diálogo entre professor e aluno, estabelecendo pensamentos e ideias comuns que são partilhadas. (Santos, 2011).

Para Liblik (2006), o ensino da Arte baseia-se na apreciação e compreensão estética da Arte, no conhecimento, nas relações culturais dos conteúdos e na consciência crítica. Hernández (2000) pontua três preocupações comuns aos professores: formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, trabalhar a partir da pluralidade e da diversidade, preparar para que aprendam durante toda a vida.

O processo avaliativo é parte do contínuo repensar sobre os fins e propósitos que depende das opções teóricas, filosóficas e pedagógicas adotadas e é desempenhado por todos os atores do processo de ensino-aprendizagem.

Liblik (2006) acredita que a alteridade deve estar sempre presente nas ações de sala de aula e que a avaliação não pode fugir a este conceito. Numa perspetiva antropológica, a alteridade implica colocarmo-nos no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é nosso. Por isso, em sala de aula, o trabalho docente deve basear-se na capacidade do professor se colocar no lugar do aluno, perceber que ele é diferente, e, como tal, deve ser respeitado.

A comunicação interpessoal na escola é muito importante, pois, sem relação humana, não há educação. Desta maneira, quando um professor dá prioridade ao desenvolvimento das relações humanas positivas com os alunos, poderá usar o conflito como uma oportunidade para estreitar os laços de confiança entre aluno e professor e entre pares, promovendo uma aprendizagem mais significativa, onde os alunos estão mais envolvidos emocionalmente no ato de aprender. Se os alunos estiverem envolvidos no ato de aprender, manifestam um maior envolvimento proactivo, durante o processo de aprendizagem.

Para não bloquear a comunicação produtiva dos alunos, é necessário moderar a quantidade de tempo em que o professor fala. Defendendo a importância da

qualidade da comunicação professor/aluno, deve-se procurar envolver os alunos em diálogos de maneira a promover o envolvimento proactivo dos alunos em aula. O professor de hoje não se deve limitar a ensinar as competências necessárias, tem também de manifestar um lado didático e relacional, para comunicar com os alunos (Veiga, 2007).

Segundo Reeve e Tseng (2011), os professores devem proporcionar um ambiente onde mostrem compreensão, escutem com interesse e depois descrevam os processos necessários à realização das atividades, desenvolvendo, deste modo, um clima cooperativo e não competitivo. Este clima de sala de aula, dá mais importância aos sentimentos que às regras, dá mais importância às situações que às personalidades dos alunos, isto é, mais importância à comunicação do que a qualquer julgamento sobre o aluno. Por isso, não deve o professor aplicar categorias que fomentam a competição, o conflito, onde a comunicação está regida por técnicas e não por um lado humano onde a imagem do professor seja a de um adversário a ser derrotado pelo aluno.

Defendendo a ideia de que, para compreender o outro, é necessário compreender-se a si mesmo, é importante que se faça a construção da identidade docente. Neste sentido, Marçal (2013) defende que os professores devem aprofundar a consciência da identidade docente. Para tal, sugere que o professor use um diário (gráfico) para registar palavras e/ou imagens que traduzem sentimentos, que surgem na experiência de professor, registando as suas emoções, durante, antes e após a prática docente, através de indicadores emocionais, ajudando, assim, a construir a sua identidade. O resultado será uma reflexão sobre o caminho percorrido, que possibilite rever, retomar, refazer, e criar uma narrativa pessoal. Estes registos trabalham a memória e permitem avaliar melhor o próprio desempenho do professor, assim como o desempenho dos alunos. Segundo a mesma autora (Marçal, 2013), em considerações feitas no 3º *Congresso Internacional de Arte-Terapia/Psicoterapia*, que decorreu na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2013), o ato compreensivo pode dar-se através do saber, do intuir, do sentir sem julgar. Para potenciar este ato compreensivo é imprescindível cultivar a atenção e desenvolver um saber pessoal que pertence ao mundo interior de cada um. Também, na avaliação, um dos objetivos é estar consciente da existência do outro e compreender o significado da experiência vivida.

## **SEGUNDA PARTE: CONCEPÇÃO DO PROJECTO PEDAGÓGICO**

Nesta parte será caracterizado o contexto escolar e serão descritos os princípios geradores da concepção do projeto, sendo apresentados os elementos referentes às aprendizagens essenciais a desenvolver e às estratégias educativas a implementar.

A unidade didática pretende explorar a ideia de livro de autor e o seu significado, estudando o conceito de narrativa visual de forma simplificada (discutindo-se a sua composição, a ideia de sequencialidade e a planificação necessária para a construção de uma narrativa). A unidade está organizada em duas grandes fases gerais: o sentir (relacionada com a observação e com a experimentação) e o criar (relacionada com a reflexão e com a ação). O produto final será a construção e a finalização do livro de autor – que expressa a visão particular do aluno a partir das ferramentas fornecidas – com uma narrativa visual que comunica uma sequência lógica, em forma de história original.

### **8. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR**

A escola escolhida para realização deste estágio profissional foi o Colégio Pedro Arrupe, por estar a trabalhar, nesta instituição, desde o ano da sua abertura, em 2011.

Distinguido com o Prémio do Melhor Empreendimento de Equipamentos Colectivos SIL 2011, o Colégio Pedro Arrupe está localizado no Parque das Nações, em Lisboa, com capacidade máxima para 1600 alunos, do pré-escolar ao 12ºano. Neste ano, teve 1444 alunos inscritos, com 362 alunos, no 3º ciclo, e 175 alunos, no secundário, com um total de 93 professores, dos quais, 69 são do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do secundário.

Num espaço ajardinado em pleno contacto com o mar, numa simbiose entre a arquitetura e o paisagismo, tendo sido um investimento de 30 milhões de euros, para uma área de 72000 metros quadrados. É um projeto que reflete uma preocupação

ambiental que é manifestada pela utilização combinada de materiais sustentáveis, nomeadamente, a cortiça, que confere ao edifício uma identidade homogénea e contemporânea, que se insere nas tendências da arquitetura sustentável.

O desenvolvimento do edifício baseia-se num conjunto de blocos independentes, interligados por uma membrana transparente, que cria um conjunto de passadiços exteriores, garantindo as necessárias circulações entre as salas de aula e conseqüente convívio social num espaço que se funde harmoniosamente com o exterior. O edifício é igualmente serpenteado por tijolo de vidro, que surge como material transparente que permite a passagem de luz, reflexo e brilho, para a caracterização do mar no embasamento, e o aglomerado negro de cortiça como revestimento exterior das fachadas. A aprendizagem torna-se numa experiência “aberta ao exterior”, num ambiente acolhedor banhado constantemente pela luz natural.

### *8.1 A escola e comunidade educativa.*

A escola como organização educativa envolve uma grande multiplicidade de intervenientes, relações e vivências traduzidas nas dinâmicas internas que geram a plasticidade da própria organização. A identidade de cada escola depende das dinâmicas internas da mesma e do tipo de relações que estabelece com o exterior (por exemplo, de que modo é que os pais e encarregados de educação podem participar). Desta maneira, torna-se evidente que fatores como uma forte liderança em termos de direção de escola e boas qualificações profissionais dos docentes e não docentes, que integram a comunidade educativa, são dois fatores vitais para o sucesso do ensino-aprendizagem numa escola/agrupamento, sendo a autonomia fundamental para estimular esta dinâmica organizacional. O incremento de autonomia implica revisão de modelos organizativos, estruturas, processos de trabalho, de ensino e aprendizagem. Ao nível organizacional, a autonomia implica a valorização dos recursos humanos. Não há desenvolvimento sem participação, nem autonomia sem confiança.

Uma boa dinâmica organizacional promove o envolvimento dos recursos humanos na discussão e decisão de estratégias, tornando-os empenhados na procura de soluções e na conceção de um projeto global. Assim, os recursos humanos ficarão

mais envolvidos, motivados e com vontade de compromisso com a escola. Desta maneira, a liderança da comunidade educativa deve ter uma estratégia deliberada que promova as dinâmicas relacionais, fortalecendo a confiança e, conseqüentemente, a capacidade de inovação, criando uma comunidade educativa mais participativa e responsabilizada, com uma atitude reflexiva no sentido de alinhar resultados e expectativas.

## *8.2 Dinâmica organizacional da comunidade educativa.*

As competências relacionais promovem a valorização dos recursos humanos, condição fundamental para a autonomia organizacional. Os parágrafos seguintes procuram descrever de que maneira a liderança do colégio desenvolve competências relacionais expressas numa capacidade para a criação de uma cultura de cooperação e compromisso com a promoção de um clima de confiança na comunidade educativa.

A arquitetura do espaço foi desenhada conscienciosamente para promoção de espaços de encontro de professores de modo a que haja fluidamente a tal partilha de ideias promovendo a referida dinâmica relacional entre indivíduos e grupos.

As horas de formação, em pedagogia inacciana, que todos os professores têm de cumprir, permite que, de uma maneira transversal, desde o pré-escolar até ao 12º ano, todos os professores tenham um treino teórico e prático que os mobilize e capacite para refletirem sobre a experiência do uso seguro e eficaz de novos métodos de ensino. Também, a formação específica, sobre avaliação e práticas pedagógicas, promove o desenvolvimento e a participação de todos os professores. A participação de todo o grupo de professores promove, por outro lado, o desenvolvimento da comunidade (Clímaco, 2006). O lançamento, no início de todos os anos letivos, do "lema da escola", que deve estar presente nos documentos de planificação das aulas, é lembrado ao longo de todo o ano letivo. Para além do "lema anual", o modelo educativo (que o colégio intitula de projeto educativo) elege o mar como uma referência simbólica. O colégio tem por objetivo estimular nos seus alunos (e professores) uma cultura do mar, tendo esse tema de estar presente ao nível curricular. Este aspeto faz parte da identidade do colégio e pretende ser um elemento unificador que promove um sentimento de pertença, por parte dos alunos e

professores. A política do colégio promove em várias vertentes a componente humana. Existem formações específicas, dadas pelo colégio, só para coordenadores de departamento, de modo a que estes desenvolvam competências de liderança descritas no texto de Clímaco (2006). Os critérios de admissão de novos membros da comunidade educativa dão, também, grande relevância à componente humana, paralelamente às habilitações académicas necessárias.

### *8.3 O Projeto Educativo da Escola.*

O projeto educativo é o instrumento de autonomia da escola. Corresponde a um documento escrito orientador da ação onde se registam os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir em função do diagnóstico realizado e dos valores partilhados, tendo em vista a obtenção de determinados resultados. Permite integrar os projetos individuais e de grupo nos projetos coletivos. Define o desejo (ideologia: simbolismo do projeto) e a ação (racionalidade: componente operatória e técnica), permitindo desenvolver, a partir dele, a planificação de médio e de curto prazo.

O aumento de autonomia das escolas parte da ideia de que a responsabilidade da tomada de decisões será mais eficaz se as pessoas que tomam as decisões serão também as mesmas responsáveis por as pôr em prática, tendo, assim, obrigação de justificar as tomadas de decisão do ponto de vista da sua própria experiência. Logo, cada escola ou agrupamento deverá definir estratégias e metas que permitam realizar a sua missão. A missão revela quais as finalidades da organização sendo a referência e a razão de ser da escola, descrita no projeto educativo.

O Colégio Pedro Arrupe é propriedade e iniciativa do Grupo Alves Ribeiro e assenta o seu projeto educativo no legado da Pedagogia Inaciana. Mantém laços com os colégios jesuítas, mediante um protocolo de colaboração com a Província Portuguesa da Companhia de Jesus. Radica numa experiência de crescimento pessoal, espiritual e de serviço aos outros, vivida por Santo Inácio de Loyola (1491-1556) e aplicada hoje numa vasta rede de escolas e universidades em todo o mundo.

Para o Colégio Pedro Arrupe, o paradigma pedagógico inaciano (ver ANEXO F) integra cinco elementos-chave:

- Contexto – O que precisamos de saber sobre os alunos para os ensinarmos bem?

- Experiência – Qual a melhor maneira de implicar os alunos na aprendizagem? (alunos recordarem a própria experiência)
- Reflexão – Como desenvolver a capacidade de reflexão dos alunos, para que melhor compreendam aquilo que estudam? (memória, compreensão, imaginação, sentimentos para aprender - modela a consciência dos alunos)
- Ação – Como incentivar os alunos a ir mais além?
- Avaliação – Como avaliar o crescimento dos alunos a nível intelectual, relacional e espiritual?

A Pedagogia Inaciana promove o desenvolvimento integral e duradouro dos seus alunos e professores, nas suas componentes intelectual, emocional, espiritual e relacional praticando um modelo de ensino de aprendizagem humanista.

O mar foi eleito como referência simbólica do projeto com visibilidade curricular. O mar como elemento unificador nacional, como referência de cultura e como meio de unir povos e continentes num mundo globalizado. A diferenciação pedagógica constitui o argumento primordial para a estruturação das práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula.

O projeto educativo defende que a abordagem diferenciadora (a Cura Personalis) permite fazer desabrochar de forma criativa os talentos e os desejos do aluno, estabelecer relações sociais que se querem generosas e cooperativas e estimular permanentemente para o Magis – o “Mais” inaciano.

#### *8.4 Disciplinas agregadas ao grupo de Artes Visuais e cursos existentes.*

O Departamento de Artes Visuais tem a seu cargo as disciplinas de Expressão Plástica no 1º Ciclo, Educação Visual e Tecnológica, no 2º Ciclo, Educação Visual, no 3º Ciclo, e Geometria Descritiva e Desenho, no Ensino Secundário.

A organização curricular do Ensino Secundário, no Colégio Pedro Arrupe, está predominantemente orientada para o prosseguimento de estudos a nível universitário. Assim, a matriz adotada é a dos cursos científico-humanísticos, organizada diferenciadamente por quatro áreas.

- Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (curso 1);
- Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas (curso 2);

- Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades (curso 3);
- Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (curso 4).

### 8.5 A Turma e os alunos.

Esta unidade de trabalho visa incidir sobre alunos do 9º ano que, segundo a teoria cognitivista do desenvolvimento humano, de Piaget, se encontram no estado operatório formal, fase em que os alunos já começam a libertar-se do concreto e a conseguir entrar na abstração, começam a conseguir realizar hipóteses sobre as representações sem existência real, tempo de busca de identidade, pensamento perspectivista, tendo consciência que os outros podem pensar diferente (com a capacidade de se colocarem na perspectiva do outro), mas, ainda, com um pensamento egocêntrico (o que o aluno pensa é que está certo) característico desta idade. Ainda dentro das correntes da psicologia do desenvolvimento, os alunos desta faixa etária, segundo a Teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1968), encontram-se no estágio: Identidade vs. Difusão, fase em que surgem as perguntas “sei ou não sei quem sou e o que quero ser?”. Tempo de ouro para a construção da personalidade, sendo, as figuras de referência, os pais, os colegas e os professores. A promoção da identidade na escola é um aspeto muito importante nesta idade. Segundo Bahia & Trindade (2012), o aluno do 3º Ciclo e do Secundário está a atravessar uma etapa em que pretende responder às questões sobre “o que é”, sobre “quem é” e “para onde vai”. O adolescente centra-se na sua pessoa como objeto de reflexão e de compreensão. O projeto Livro de Autor, procurando dar ênfase à individualidade de cada aluno, possibilitou a expressão individual e a oportunidade do aluno ser ouvido e apreciado em sala de aula, na relação aluno-aluno e aluno-professor, aspetos importantes a ter em conta nesta fase de desenvolvimento (Bahia & Trindade, 2012).

Por estas razões, escolheu-se um tema, para a narrativa, relacionado com a Identidade vs. Alteridade, que justifica a escolha referida da obra de Hopper; esta obra servirá de base à narrativa, que trabalha o conceito psicológico do Indivíduo e os Outros (Renner, 1992).

O Conselho de Turma considerou que, neste início de ano, a turma manteve a característica heterogênea, tanto no aproveitamento como no comportamento, já que apresenta um grupo de alunos com classificações francamente positivas, mas, também, um conjunto de alunos com dificuldades em diferentes disciplinas, tendo sido atribuídos seis planos de acompanhamento no final do segundo período. Por isso, classificou-se como satisfatório o aproveitamento da turma, assim como o comportamento da mesma, já que, de um modo geral, a turma trabalhou, participando nas tarefas propostas com alguma autonomia e concentração. Em relação ao ano anterior, identificou-se, mesmo, uma evolução favorável a nível de ritmo de trabalho. No entanto, os alunos, de um modo geral, devem ter em atenção a realização dos trabalhos de casa, como forma de consolidar as aprendizagens em sala de aula. Mantendo um ritmo de trabalho produtivo e envolvidos nas tarefas propostas, o grupo-turma irá alcançar um nível de sucesso escolar, neste final de ciclo. O nível do comportamento, em conselho de turma, do primeiro para o final do segundo período, subiu, de satisfatório, para bom.

Esta turma do 9º ano é constituída por vinte e sete alunos, dos quais catorze são rapazes e treze são raparigas. As idades da turma oscilam entre os catorze e quinze anos. Em relação ao ano anterior, os alunos da turma mantiveram-se, à exceção da entrada de dois alunos novos e à saída de outros dois.

Em termos atitudinais, a turma tem um comportamento, por vezes, agitado na sala de aula. Assim, a participação deverá ser mais organizada e pertinente. Os alunos deverão corrigir a forma de entrada na sala de aula, respeitando a regra da pontualidade e evitando desperdiçar tempo útil para as aprendizagens. Devem evitar distrair-se nas aulas para conseguirem estar mais atentos e concentrados, e assim, envolverem-se mais nas atividades propostas.

A turma revelou problemas de comportamento desde o início do ano, continuando a existir momentos de desconcentração generalizada, mas que, rapidamente, são ultrapassados quando realizam as atividades propostas para as aulas. Este comportamento foi-se alterando, melhorando gradualmente do primeiro para o segundo período. No entanto, existem, ainda, alguns alunos que assumem uma atitude de pouca humildade face às advertências dos professores e com uma postura e participação desadequada.

O projeto curricular de turma (PCT) tem como objetivo estabelecer os princípios orientadores adequados com vista a obter o melhor aproveitamento da turma. O trabalho desenvolvido é transversal a todas as disciplinas e procura promover uma linha de orientação comum para todos os professores e em todos os domínios de ação e reflexão. A caracterização dos pontos fortes e pontos fracos da turma surge em anexo. Os objetivos principais estabelecidos no presente PCT foram delinear estratégias para o este ano letivo, cujo objetivo será resolver alguns problemas da turma, tais como:

- Desorganização da Sala de Aula;
- Entradas e saídas na sala de aula pouco ordenadas;
- Participação, por vezes, desordenada;
- Maior organização cooperativa nos trabalhos de grupo.

Para manter o bom comportamento da turma, foram reforçadas algumas linhas comuns de atuação:

- Utilizar a agenda do aluno, sempre que aconteça algo que se pautar pela irregularidade;
- Ação imediata e com impacto aos alunos que perturbem o funcionamento das aulas;
- Na entrada incorreta, pedir que a turma volte a entrar na sala;
- Não permitir que os alunos entrem na sala antes do professor;
- Contacto com o PRT em situações que se pautem pela irregularidade;
- Exigir a sala limpa no fim da aula;
- Controlo dos cadernos diários;
- Verificar se os recados da agenda escolar estão assinados.

Todas estas questões foram acolhidas e tidas em consideração durante a conceção e realização do programa da unidade didática e do projeto descrito no presente relatório.

### *8.6 Problemas diagnosticados.*

Após um diagnóstico geral da turma e dos seus alunos, apenas alguns problemas foram diagnosticados, não sendo, porém, relevantes para a posterior análise e avaliação dos resultados obtidos ao longo do projeto realizado.

Concluíram o projeto, com sucesso, dois alunos medicados, por déficit de atenção, e uma aluna, que foi colocada na turma, este ano, vinda de outro país com menos exigências acadêmicas. Esta aluna chegou ao final do 2º período com seis níveis negativos, apresentando um grande cansaço, afastando-se por iniciativa própria, com dificuldades que surgiram por falta de bases e hábitos de estudo, mas, mesmo assim, conseguiu concluir este projeto com sucesso. Especificamente, em relação à disciplina de Educação Visual, a avaliação diagnóstica não revelou problemas de maior que justificassem grandes alterações à planificação deste projeto pedagógico.

## **9. CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO**

O projeto pedagógico foi desenvolvido em sala de aula, com a presença do professor Ricardo Josué, valorizando, nos alunos, mais a relevância pessoal, o lado afetivo e sentimental (em oposição ao cognitivo e racional do especialista). Porém, pretende-se aproximar a reação emotiva e pessoal, do aluno, a um conhecimento mais aprofundado, a uma compreensão adequada sobre a arte. Esta aproximação fez-se, neste projeto, através da arte como comunicação, tentando garantir um desenvolvimento dos alunos, não como recetores passivos de uma produção artística, mas como sujeitos com capacidade de realizarem juízos sobre o objeto de arte (Josué, 2011). Teve-se, também, em conta, a abertura dos alunos à interação que a arte proporciona entre o objeto artístico, a pintura de Hopper, com os mundos interiores de cada um, dialogando pessoalmente com cada aluno, facultando o desenvolvimento da personalidade. Assim, há um enriquecimento cognitivo sobre o mundo exterior, o do próprio artista, Edward Hopper, que entra em diálogo com o mundo interior do seu observador, o aluno. Este diálogo não se dá somente por uma observação e análise, mas, sim, através de uma seleção e criação de uma nova composição tendo em vista, uma narrativa visual. Ao entrar em “confronto” com o mundo do artista, o aluno pode ganhar novas perspetivas, já que pode tomar

conhecimento de um ponto de vista diferente do seu, enriquecendo, de forma flexível, as experiências, as ideias, os modos de ver sobre o que o rodeia. Há, então, um sentido pessoal na realização deste exercício. Pois, não se trata, apenas, de uma competência cognitiva, como o especialista em arte (artista, crítico, etc.), mas, também, de sentidos pessoais, referências que o aluno tem, e, obviamente, a obra de arte com toda a sua complexidade a nível de gramática visual (cor, forma, composição, por exemplo), história, teorias. Pretendeu-se, neste projeto pedagógico, que os alunos criassem ligações qualitativas que tenham em vista um propósito, uma intenção, a criação do livro de autor com uma narrativa, criando uma composição de relações através da experimentação e de juízos (Eisner 2008).

No caso deste projeto, para além do referido "fazer", visualizámos, em sala de aula, uma projeção de vídeo (uma curta metragem, em animação, de Wendy Tilby e Amanda Forbis, intitulada "When the day breaks" de 1994), uma projeção de um livro intitulado "Zoom" de Istvan Banyai Ceilândia, a mostra de diferentes exemplos de álbuns ilustrados de diferentes autores, projeção de imagens com exemplos de obras realizadas com as técnicas propostas, projeção de imagens com exemplos de capas de livros elaboradas por designers gráficos de referência, e, finalmente, os alunos tiveram a oportunidade de assistir a uma palestra sobre o processo de construção de um álbum visual, dada por uma designer gráfica e ilustradora, que utiliza algumas das técnicas de representação que foram propostas neste projeto. Desta maneira, procurou-se um equilíbrio entre o ato prático de criação, 'o fazer' e o de contemplação, 'o ver'.

Resumindo, a unidade didática envolveu observação, experimentação, reflexão e ação, sendo o trabalho subdividido em várias micro etapas. Primeiro, na criação da narrativa, planificação das duplas páginas e criação da maquete (mono), depois na reflexão e análise dos resultados obtidos e, finalmente, na criação do objeto final. Pretendeu-se desenvolver ao longo de 15 aulas (duas sessões por semana), mas, na prática, foram precisas mais 5 sessões de sessenta minutos, para terminar o projeto. A necessidade do acréscimo destas 5 aulas justificou-se por duas razões. Primeiro, alguns alunos tiveram necessidade de prolongar a fase de experimentação no sentido de esclarecerem qual seria a melhor opção para a criação do objeto final. Em segundo lugar, outros alunos optaram por uma representação

gráfica mais elaborada no objeto final, necessitando também de mais tempo para a finalização do trabalho.

Em cada aula foi apresentada uma sequência de tarefas com objetivos específicos a cumprir. Cada tarefa cumprida corresponde a um instrumento de avaliação criterial que permitirá avaliar as aprendizagens de cada aluno ajudando-o a tomar consciência ao longo das aulas dos desafios que lhe são propostos (micro aquisições). A opção desta forma de avaliação é fundamentada com o conceito de avaliação formativa criterial, desenvolvido no capítulo 7 deste trabalho, que considera a avaliação como um processo de acompanhamento do ensino e aprendizagem que regula a estratégia de ensino escolhida. Para que seja reguladora, os objetivos de aprendizagem têm que ser conhecidos pelos alunos desde o início e é operacionalizada também com a avaliação diagnóstica e sumativa. O produto final corresponde a uma sequência de tarefas (associada a uma sucessão de aquisições) que culmina com a criação de um livro de autor que pretende expressar a criatividade e a marca expressiva de cada aluno na comunicação visual dum narrativa.

### *9.1 Estratégias de implementação.*

Uma estratégia de ensino esclarece de que modo as tarefas contribuem para os objetivos de aprendizagem. A estratégia de ensino foi concebida com base na natureza do assunto a ensinar, nos objetivos de aprendizagem e nos problemas de aprendizagem identificados na avaliação diagnóstica que decorreu na unidade didática anterior. A unidade didática anterior, intitulada cadavre-exquis, permitiu conhecer o trabalho dos alunos, tanto a nível técnico como criativo, o empenho dos mesmos e identificar alunos com mais dificuldades na disciplina de Educação Visual, no domínio da representação expressiva, também trabalhado neste projeto.

A unidade didática deste projeto pedagógico foi articulada com conceitos anteriormente lecionados na turma, como o desenho por decalque, pintura a aguarela com canetas de pincel de água, recorte e colagem, desenho de observação e desenho rigoroso. Sendo assim, este projeto partiu dos conteúdos que o aluno já conhecia, para novas aprendizagens.

Os temas dos assuntos fundamentais deste projeto foram escolhidos, tendo em conta alguns interesses, dominantes nos alunos, relacionados com as suas vivências fora do meio escolar. A informação relativa a estes interesses foi recolhida junto dos alunos, através de um questionário informal, o que permitiu adaptar as aulas aos interesses dos alunos. Segue-se uma lista dos principais assuntos abordados neste projeto:

- Conceito de “livro de autor”, enquanto objeto de expressão artística;
- Sensibilidade ao valor estético de diferentes formas de expressão visual: diferentes livros de autor, álbuns visuais, pintura de Hopper (perceção do valor estético de uma obra de arte);
- Conceito de “narrativa visual”, com materialização de sentimentos ou emoções, numa representação visual em forma de narrativa (tema Identidade/Alteridade, materializado na construção da narrativa);
- Processo de “design de um livro”, com a construção do objeto livro;
- Técnicas de representação: utilização de aguarela, lápis de cor, grafite, recorte, colagens e técnicas mistas.

Pretendeu-se que todos estes conceitos fossem aplicados na construção do livro de autor, querendo valorizar o trabalho experimental, criativo e autónomo dos alunos, valorizando os processos e não os produtos. A conceção global da estratégia foi articulada com o processo de aprendizagem, baseado no modelo de aprendizagem a partir da resolução de problemas (Vaz, 2011).

Neste processo de aprendizagem, os alunos trabalharam individualmente e foram o centro da aprendizagem (descentralizando o professor e tendo por objetivo motivar os alunos).

Para John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano referenciado no capítulo 6 deste relatório, os alunos aprendem mais e melhor se realizarem tarefas associadas aos conteúdos (Vaz, 2011). Por essa razão, a estratégia de ensino utilizada permitiu que os conteúdos fossem predominantemente apresentados sob a forma de questões ou problemas, centralizando o aluno no processo de aprendizagem. O professor foi um orientador de tarefas, definindo claramente o que pretendia que os alunos fossem capazes de fazer, como resultado da experiência de aprendizagem proposta. Um objetivo de aprendizagem bem definido indica o que o aluno deve ser

capaz de fazer, descentrando o protagonismo do professor. Neste projeto pedagógico, ao conhecerem bem os objetivos de aprendizagem que as tarefas atribuídas pretendiam, os alunos responsabilizaram-se mais, pois sabiam quais as atividades que contribuía para o seu sucesso educativo, e, assim, tiveram bem claro o que se esperava que aprendessem e demonstrassem, tornando-se, também, mais autónomos. Esta autonomia, por sua vez, permitiu ao professor maior disponibilidade para diferenciar o ensino e para apoiar alunos que manifestavam mais dificuldades.

Sendo a definição dos objetivos de aprendizagem tão importante, para os redigir devemos utilizar verbos ativos, descritivos da capacidade do aluno para “fazer”. Desta maneira os objetivos são também mensuráveis, logo passíveis de constituírem um elemento de avaliação. Neste projeto, a definição clara dos objetivos de aprendizagem, foi fundamental para seleção de metodologias de avaliação e para a construção dos instrumentos e critérios de avaliação. Nesta estratégia, a autoavaliação (feita pelo aluno) aliada aos modos de avaliação por observação direta (elaborados pelo professor) do processo de elaboração de tarefas (orientadas para a aplicação do conhecimento supostamente adquirido) permitiram ao professor regular a estratégia no decurso da aula, reorientando a atividade proposta para os alunos que manifestavam dificuldades, promovendo assim o ensino diferenciado (Roldão, 2009).

Os objetivos de aprendizagem visados neste projeto foram:

- Avaliar as qualidades formais (linha, luz-cor, textura, estrutura) e expressivas da pintura de Hopper;
- Avaliar as interações dos elementos visuais numa pintura de Hopper (por exemplo, movimento, ritmo);
- Materializar o desenvolvimento de uma ideia numa narrativa, estabelecendo novas relações dos elementos visuais ou organizando novas bases partindo de uma mesma pintura de Hopper;
- Utilizar intencionalmente as interações dos elementos visuais de uma pintura de Hopper, para o enriquecimento da expressão;
- Aplicar o processo de design na construção de um livro;

- Dominar técnicas expressivas referidas neste projeto pedagógico e adequar os meios à ideia que quer materializar;
- Emitir opiniões e discutir posições com base na sensibilidade, na experiência e nos conhecimentos adquiridos;
- Tomar contacto com valores, atitudes, problemas e vocabulário específico da construção de um álbum visual, através de uma palestra com uma profissional de atividade artística;

A estratégia de ensino deste projeto seguiu um modelo de aprendizagem baseado em tarefas que pretendiam que os alunos resolvessem problemas; para que chegassem a uma solução, os alunos tinham que perceber, sentir, pesquisar, experimentar, escolher e criar. Valorizou-se um modelo de ensino e de aprendizagem ativo e interativo, que conduziu os alunos a identificarem os conhecimentos adquiridos e a tomarem consciência dos conhecimentos que não possuíam e queriam adquirir (Vaz, 2011).

## *9.2 Reflexão sobre o paradigma de ensino adoptado.*

Existem vários métodos e/ou estratégias que podem ser utilizados para o ensino de artes visuais. No entanto, alguns deles são antagónicos, contraditórios, suscetíveis de ser discutidos no âmbito concetual e metodológico. A estratégia de ensino da unidade de trabalho, que envolveu o corrente projeto, identifica-se com duas correntes de educação artística. A corrente da educação artística Expressiva-Psicanalítica (Efland, 1979) centrando-se na liberdade de expressão e na busca da própria expressão, na experiência e gosto pessoal, para a realização do trabalho plástico. Arte e Educação centram-se no sujeito dando ênfase à esfera emocional da sua personalidade. Acreditando que as artes visuais também constituem um meio de expressão e comunicação, a estratégia desta unidade também se identifica com a corrente da educação artística formalista-cognitiva (Efland, 1979), uma vez que esta unidade de trabalho pretende transmitir conhecimentos da linguagem visual (respondendo às metas propostas para a disciplina de Educação Visual, no 3º ciclo), oferecendo aos alunos novos modos de ver e de fazer. Por esta razão, o projeto pedagógico desenvolvido procurou ligar o domínio cognitivo-racional com o

domínio afetivo-criativo (expressionismo num contexto formal), conjugando o paradigma expressivo-psicanalítico ordenado com o paradigma formalista-cognitivo referidos nos conceitos sobre correntes da Educação Artística de Efland (1979).

A criação de uma narrativa que potencia o exercício de criatividade individual é o ponto de partida deste projeto: a desconstrução de uma imagem (reinterpretação e invenção do seu significado, invenção de novos significados, partindo da visão individual de cada participante).

Neste projeto trabalhou-se a interpretação e apropriação de uma imagem, através das memórias da vivência pessoal, deu-se forma à memória que foi registada no micro-livro (o livro como suporte de uma ideia). Pretendeu-se trabalhar o conceito “memória” como o resultado das vivências pessoais, procurando descobrir uma forma de as guardar no livro de autor que foi construído. A elaboração de um objeto plástico terá que obedecer a uma certa coerência compositiva – coerência na narrativa, coerência na escolha de materiais, coerência no uso dos materiais e na representação/abstração em relação à narrativa escolhida.

Este projeto está relacionado com o desenvolvimento da unidade de trabalho, em que se realizou a construção de um livro de autor. Este trabalho dividiu-se em 2 fases, que foram desenvolvidas no estágio profissional e que estão de acordo com as orientações da corrente da educação artística Expressiva-Psicanalítica e da corrente formalista-cognitiva da educação visual (Efland, 1979). Ao longo do projeto promoveu-se a individualidade de cada aluno procurando que viesse a ser manifestada pela diversidade dos trabalhos finais.

A primeira fase diz respeito ao “sentir” associado à observação e à experimentação. O projeto de trabalho inicia-se com a observação de uma imagem que será o motor de arranque para o desenvolvimento de uma ideia (caso a caso), que será traduzida por uma narrativa visual guardada e materializada no livro-objeto que irá ser construído. Proporcionou-se aos alunos a oportunidade de observar cuidadosamente, considerar, descrever e desenhar, discutindo, facilitando a curiosidade, o questionamento e a descoberta. Os alunos experimentaram desenvolver uma narrativa com base numa imagem comum. Foi sugerido que os alunos explorassem as potencialidades da imagem de forma ilimitada, em função das memórias e vivências de cada um. De acordo com corrente formalista-cognitiva (Efland, 1979), esta fase está associada à “fruição-contemplação”: neste caso,

promovendo o conhecimento de uma obra de E. Hopper, procurando que o aluno extraísse conteúdos de significados de diferentes níveis de profundidade da textura estética desta obra de Hopper (Leontiev, 2000).

A segunda fase está ligada à “criação” e só pode acontecer depois da primeira fase ter sido desenvolvida, uma vez que o ato de criar envolve a imaginação (Menéres,1993 e Dorfler,1959), que deve, neste trabalho, estar inicialmente sustentada numa percepção, intimamente relacionada com a experimentação. Só se pode imaginar a partir de uma realidade interior ou exterior à própria pessoa que imagina (Menéres, 1993). Esta fase, por sua vez, subdivide-se na reflexão (associada aos conhecimentos adquiridos) e na ação (produção do objeto final). Ao refletir sobre os resultados obtidos na primeira fase, os alunos deparam-se com problemas com número infinito de possibilidades de respostas. Para os resolver tiveram de aplicar conhecimentos e fazer novas descobertas: primeiro, na criação da narrativa, planificação das duplas páginas e criação da maquete (mono); depois, na reflexão e análise dos resultados obtidos e, finalmente, na criação do objeto final que corresponde a uma subdivisão do trabalho em várias micro-etapas. Esta fase engloba a chamada “produção-criação” e a “reflexão-interpretação”, de acordo com a corrente formalista-cognitiva (Efland, 1979). Segundo Sousa (2007), a “produção-criação” incide na utilização dos meios expressivos de representação na produção plástica, aplicando os elementos da comunicação e da forma visual, assim como na capacidade de interpretar os significados expressivos das Artes Visuais, inerentes à sua criação. A segunda fase (reflexão-interpretação) visa o desenvolvimento do sentido de apreciação estética e artística, através da vivência de experiências no domínio das Artes Visuais, nas quais se articulam conceitos próprios desta área, que resultam na compreensão das mensagens visuais, em diversos códigos.

O projeto integrou a reflexão sobre o resultado de cada uma das fases experimentadas do trabalho e, depois, sobre o resultado final. Todo o processo procurou que o aluno desenvolvesse autonomia, promovendo condutas refletidas e autónomas, que ajudarão os alunos a construir-se por eles mesmos, incrementando a motivação na aprendizagem. Por essa razão, foram orientados para a autoavaliação (Roldão, 2008), que, por sua vez, esteve relacionada com a consciência do cumprimento dos objetivos propostos para cada micro-etapa, relacionados com as micro-aquisições de novas competências. Os dispositivos e modos de avaliação, presentes na estratégia de ensino descrita no capítulo “Estratégias de

Implementação”, (definição clara dos objetivos de aprendizagem aliada à autoavaliação e a modos de avaliação por observação direta), permitiram ao professor regular a estratégia no decurso da aula, reorientando a atividade proposta para alunos que apresentavam dificuldades, promovendo, assim, o ensino diferenciado. Procurou-se, apenas, avaliar o que foi intencionalmente trabalhado e não as características do aluno, exteriores ao processo de ensino. A avaliação procurou ser ao longo de todo o projeto, uma aliada da aprendizagem, identificando avanços e dificuldades, superadas pela ação do professor, regulando simultaneamente o trabalho do professor e do aluno. Pretende-se que o aluno perceba a avaliação como um processo que orienta e aperfeiçoa a aprendizagem, na qual tem participação efetiva (Liblik & Diaz, 2006). Finalmente, procurou-se que os alunos fizessem uma reflexão final sobre o trabalho realizado, articulando conhecimentos orientados pelo professor, no sentido de perceberem de que maneira o trabalho realizado se relaciona com o tema da identidade vs. alteridade e relacioná-lo com a imagem que serviu de base para o desenvolvimento de todo o trabalho.

### *9.3 Planificação das Atividades.*

A planificação permite organizar as atividades previstas, no tempo e no espaço, permitindo antever os recursos necessários para cada momento de aula.

Esta unidade de trabalho pretendeu desenvolver-se em 15 aulas de 60 minutos, sendo uma delas preenchida com uma palestra, apresentada por uma designer e ilustradora, sobre o “Álbum Visual”, diretamente relacionado com este projeto pedagógico. Para que os objetivos definidos fossem totalmente atingidos, este projeto só ficou concluído após 20 aulas, sendo necessário prolongá-lo com a inclusão de 4 aulas suplementares. Em cada aula foi apresentada uma sequência de tarefas com objetivos específicos a cumprir. Cada tarefa cumprida correspondeu a um instrumento de avaliação criterial que permitirá avaliar as aprendizagens de cada aluno, ajudando-o a tomar consciência ao longo das aulas dos desafios que lhe são propostos (micro aquisições). O produto final destas 20 aulas correspondeu a uma sequência de tarefas (associada a uma sucessão de aquisições) que culmina com a criação de um livro de autor que pretende expressar a criatividade e a marca expressiva de cada aluno na comunicação visual duma narrativa.

Como foi referido anteriormente, este projeto dividiu-se em duas fases. A primeira fase, associada ao “sentir”, foi operacionalizada através da observação analítica e da experimentação de formas, com recortes e colagens da imagem que serviu de referência: “Chop Suey”, de E. Hopper. Foi a partir desta primeira composição gráfica que os alunos adquiriram e compreenderam a ideia da narrativa visual. Ao experimentarem fazer uma narrativa com base numa imagem comum a todos, através de um processo de “fruição-contemplação” (Efland, 1979), exploraram as potencialidades dessa mesma imagem, de forma ilimitada em função das memórias e vivências pessoais. A segunda fase está ligada à “criação” e subdivide-se em “reflexão/ compreensão” dos conhecimentos adquiridos e em “aplicação/ação” desses mesmos conhecimentos. Ao refletir sobre os resultados obtidos na primeira fase, os alunos deparam-se com novas questões, diferentes possibilidades de resposta ao projeto. Para os resolver, tiveram de aplicar conhecimentos e criar uma nova narrativa visual, planificando as duplas páginas através da criação de uma maquete/mono. Depois da reflexão e análise dos resultados obtidos na maquete, “reflexão-interpretação” (Efland, 1979), realizaram o objeto final, o livro de autor, na etapa de “produção-criação” (Efland, 1979).

Na primeira fase, foram utilizados meios expressivos de representação, aplicando elementos da comunicação e da forma visual, na produção da primeira narrativa visual, assim como na capacidade de interpretar os significados expressivos das Artes Visuais, inerentes à sua criação.

Na segunda fase, desenvolveu-se o sentido de apreciação estética e artística, através da vivência de experiências no domínio das Artes Visuais, nas quais se articulam conceitos próprios desta área, que resultam na compreensão das mensagens visuais, em diversos códigos (Sousa, 2007).

Finalmente, procurou-se que os alunos fizessem uma reflexão sobre o projeto. Orientados pelo professor, perceberam de que maneira o trabalho realizado se relacionou com o tema da identidade vs. alteridade e com a imagem que serviu de base para o desenvolvimento de todo o projeto.

#### *9.4 Plano de Aulas.*

O plano de aula (ANEXO G e ANEXO H) permite planificar cada aula individualmente e organizar os seus conteúdos, elaborar os sumários, identificar materiais e recursos necessários ou disponíveis e estabelecer os objetivos propostos e consequente avaliação.

O plano de cada uma das aulas de 60 minutos assentou em objetivos precisos, tendo em conta o projeto a realizar, e foi passível de ser alterado e reformulado de acordo com a evolução das necessidades dos alunos, em sala de aula.

Definiram-se objetivos precisos para cada aula, assim como um prazo para terminar cada tarefa. Em todas as aulas, foi garantido o acompanhamento individual do trabalho dos alunos. No final de algumas aulas, os trabalhos foram recolhidos para que o professor fizesse uma verificação da evolução do trabalho individual, de modo a perceber quais eram as maiores dificuldades manifestadas pelos alunos e poder reajustar a estratégia de ensino no plano de aula seguinte.

O ANEXO G apresenta os planos de aula calendarizados deste projeto. O ANEXO H apresenta a retificação da planificação realizada numa segunda fase, no decorrer da unidade de trabalho.

#### *9.5 Meios e recursos a utilizar.*

O grupo tem ao seu dispor três salas de aula equipadas com um lavatório, quadros interativos associados ao computador de secretaria e monitor com ligação à internet. Tem ainda duas salas de arrumos para os materiais dos alunos e dos professores, requisitados para as aulas. A iluminação, quer natural, quer artificial, é boa. A disposição das mesas, em U, está direcionada para os quadros interativos e mesa do professor.

No entanto, no decurso de projetos relativos ao cinema de animação, o colégio faculta uma sala isolada acusticamente, para todo o processo de filmagem, construção de cenários e das maquetes das personagens.

O departamento tem também à disposição um serviço de cópias a cores e a preto e branco, assim como a possibilidade de requisição e encomenda de materiais na papelaria do colégio.

O departamento de artes visuais é constituído por seis professores, sendo, um deles, coordenador de departamento. Tem a seu cargo as disciplinas de Expressão Plástica, no 1º Ciclo, Educação Visual e Tecnológica, no 2º Ciclo, Educação Visual, no 3º Ciclo, Geometria Descritiva e Desenho, no Ensino Secundário.

Neste projeto foi apresentada documentação vária, alusiva ao design editorial e ao tema “livro de autor”.

De acordo com as estratégias delineadas anteriormente, a componente teórica esteve sempre a par da componente prática (em que se pretendia que os alunos aplicassem os conhecimentos relacionados com os objetivos de aprendizagem). Tendo em conta as necessidades deste projeto, foram utilizados diversos recursos e materiais.

Com o início da construção de uma narrativa visual, foram utilizados diversos elementos de representação gráfica a serem utilizados de acordo com a técnica de representação escolhida pelo aluno. A cada aluno foi fornecido uma fotocópia a cores A3, com a reprodução da obra de Hopper, cartão prensado e folhas brancas de rascunho. O professor emprestou todo o material requerido ao aluno, quando este se esquecia de o trazer. O material base requerido ao aluno foi: cola, tesoura, folhas de papel cavalinho A3, lápis, borracha e régua de 50cm. O restante material utilizado variou consoante as escolhas que o aluno fez para o seu projeto. Uns alunos usaram jornal e cola branca, outros, aguarela com caneta de pincel de água, outros, cartolinas coloridas e folhas de papel colorido, lápis de cor, canetas de feltro, grafite de diferentes durezas e caneta preta de ponta fina.

A sala de aula era pequena; no entanto, apresentou as condições necessárias para o desenvolvimento do projeto, que, como atrás foi referido, incluíam uma boa iluminação natural, um lavatório, um quadro interativo e um computador com um monitor.

O PowerPoint (ver ANEXO J), apresentado em sala de aula, foi concebido para a projeção de imagens de livros de autor, imagem da obra de Hopper, apresentação dos objetivos para cada aula e de breves instruções para as tarefas propostas.

Foi feita a apresentação de uma curta-metragem em animação de Wendy Tilby e Amanda Forbis, intitulada “When the day breaks”, de 1994, e a projeção de

um livro intitulado “Zoom”, de Istvan Banyai Ceilândia, visando motivar e surpreender os alunos, no seu processo de aprendizagem.

Os álbuns visuais apresentados em sala de aula foram outro recurso utilizado, com sucesso significativo; ao mostrar esses exemplares, possibilitou-se aos alunos, experiências mais concretas e um contato mais direto com alguns dos conceitos práticos, necessários para o entendimento das atividades e processos a serem realizados posteriormente.

#### *9.6 Procedimentos e critérios de avaliação.*

De acordo com os critérios de avaliação estabelecidos no plano curricular do colégio e do departamento de artes visuais, estabeleceu-se que o objeto de avaliação na disciplina de Educação Visual considera três domínios: Discurso, Técnica e Representação. A sua operacionalização é orientada por descritores que englobam os conteúdos temáticos previstos nas metas de aprendizagem para o 3º ciclo.

Os instrumentos de avaliação foram formulados, tendo em conta o desenvolvimento do aluno nas operações de representação analítica, expressiva e rigorosa.

Cada instrumento de avaliação contemplou a realização de vários exercícios práticos que estão organizados numa lógica sequencial, de interdependência, de forma a adquirir competências no domínio da metodologia de projeto.

Os exercícios serão classificados qualitativamente, numa escala que varia entre Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

Antes da implementação deste projeto pedagógico, para que o professor titular da turma pudesse ter uma percepção global do grupo e do nível de desenvolvimento de cada aluno, foi feita uma avaliação diagnóstica, que forneceu dados importantes. Apesar de apresentar de um modo geral os níveis satisfatórios, a turma tem muitos alunos que participam de um modo irregular nas tarefas propostas, com períodos de concentração curtos, solicitando muito o professor na tomada de decisões ou no desenvolvimento dos projetos; também apresenta um ritmo

heterogéneo: alguns alunos realizaram as tarefas propostas com bastante qualidade, outros com menos qualidade, e, ainda, outros com um ritmo lento, pouco produtivo; por fim, foram assinalados alguns alunos assinalados que revelaram pouco interesse na realização dos trabalhos de casa (diário gráfico).

O Conselho de turma considerou que, neste início de ano, a turma manteve uma característica heterogénea, tanto no aproveitamento como no comportamento, já que apresentou um grupo de alunos com classificações francamente positivas, mas, também, um conjunto de alunos com dificuldades em diferentes disciplinas. Por isso, classificou-se como satisfatório o aproveitamento, assim como o comportamento, já que, de um modo geral, a turma trabalhou, participando nas tarefas propostas com alguma autonomia e concentração. Em relação ao ano anterior, verificou-se uma evolução favorável a nível de ritmo de trabalho. É de referir a importância da realização dos trabalhos de casa como forma de consolidar as aprendizagens em sala de aula. Mantendo um ritmo de trabalho produtivo e envolvidos nas tarefas propostas, o conselho de turma considerou que o grupo-turma iria alcançar um nível de sucesso escolar, neste final de ciclo.

A avaliação deste projeto incidiu, sobretudo, na evolução do processo criativo e não, apenas, nos produtos finais de expressão, comunicação e design. Para esse efeito, foi feita a observação direta das operações, observação da sequência, e observação dos resultados.

Os procedimentos selecionados para a avaliação das aprendizagens deste projeto implicaram a definição de instrumentos de avaliação que foram formulados tendo em conta o desenvolvimento do aluno nas operações de representação analítica, expressiva e rigorosa. Cada instrumento de avaliação tem contemplado a realização de vários exercícios práticos que estão organizados numa lógica sequencial de interdependência, de forma a adquirir competências no domínio da metodologia de projeto.

Foi registada a atitude do aluno em sala de aula, nas situações em que comprometia o trabalho dentro da mesma. Foram referenciados aspetos como a

motivação, o ritmo de trabalho, a regularidade do trabalho e a organização do mesmo.

Definição do material que avaliamos em cada uma das etapas:

Narrativa visual (atribuição de níveis qualitativos);

Narrativa escrita (avaliação se fez: sim ou não);

Conceção geométrica do livro (atribuição de níveis qualitativos);

Planificação (atribuição de níveis qualitativos);

Fundo; espaço/personagens (atribuição de níveis qualitativos);

Autoavaliação formal do aluno das etapas desenvolvidas (atribuição de níveis qualitativos);

Avaliação da capa do livro: composição, familiaridade gráfica com o miolo, técnica (atribuição de níveis qualitativos);

Autoavaliação final de todo o projeto (atribuição de níveis qualitativos).

Avaliação final do objeto livro (atribuição de níveis qualitativos);

Resposta a um questionário aberto sobre o projeto desenvolvido (análise do questionário).

Do resultado desta avaliação contínua de caráter formativo criterial, descrita no Capítulo 7 deste relatório, podemos concluir que é importante, ao longo do processo, os alunos conhecerem os critérios em que se baseia a avaliação de cada uma das etapas do trabalho em curso, para que trabalhem com autonomia e motivação. Ao longo do projeto sentiu-se a necessidade de definir um tempo para cada uma dessas tarefas ser realizada (mesmo que, depois, este possa ser reajustado individualmente, em função do desempenho de cada aluno), o que promoveu nos alunos um incremento do ritmo de trabalho em sala de aula, de modo a conseguirem cumprir a maioria dos prazos estabelecidos para cada etapa que culminava com uma avaliação do trabalho de caráter mais formal.

Desta maneira, uma reflexão dos procedimentos de avaliação implementados, que ocorreu durante a implementação do projeto, conduziu a pequenas alterações de procedimento como a recolha, no final de cada aula, de todos os trabalhos dos alunos, para um registo mais detalhado da informação. Este registo permitiu que, no início de cada aula, cada aluno conhecesse de imediato os aspetos que tinha de

melhorar ou corrigir e, assim, não tivesse de esperar pelo contacto com o professor, que ocorreu durante o acompanhamento individual dos alunos, nas aulas.

A avaliação no final de cada período do aluno, na disciplina, é expressa através de uma qualificação individual, a partir da atribuição dos níveis classificativos estabelecidos pelo projeto educativo da escola e do Ministério da Educação, com a atribuição de classificação numa escala de 1 a 5; no entanto, as várias etapas do processo foram avaliadas qualitativamente.

A componente investigativa tem por objetivo específico verificar se existe uma pluralidade dos objetos finais que comprove a importância do uso das memórias das vivências pessoais na imaginação da narrativa e na criação da identidade do livro de autor. Pretende-se resolver esta questão após exploração, observação e análise dos resultados.

Relativamente à apresentação dos instrumentos e procedimentos de recolha de dados utilizados nesta componente associada à intervenção letiva, a primeira parte da recolha de dados foi feita através da observação participante do trabalho dos alunos, uma vez que o professor esteve a intervir ativamente em todas as atividades que observou (Jácome, 2001).

A observação participante pode ser subjetiva e, como tal, está relacionada com a maneira de ver e de sentir da própria pessoa que faz a observação, apresentando falta de medições precisas quantificáveis. No entanto, numa observação participativa, os dados recolhidos a partir de comportamentos não verbais permitem distinguir os comportamentos à medida que estes se verificam e permite ao observador tomar notas apropriadas sobre as principais características desses comportamentos. A observação participativa, neste projeto, permitiu estabelecer relações mais íntimas e informais com os alunos que estavam a ser observados, permitindo observar sem que os alunos se sentissem observados, em comparação com outros métodos de recolha de dados.

Para a segunda parte da recolha de dados, usou-se um questionário que foi feito aos alunos no final do projeto.

Os questionários são instrumentos de investigação que visam recolher informações, baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos.

Utilizou-se um questionário no final deste projeto, por ser uma forma de interrogar todos os alunos num curto espaço de tempo. O questionário incidiu sobre o projeto pedagógico com questões relativas às opiniões, tomada de consciência dos conhecimentos adquiridos, atitude e expectativas dos alunos em relação ao projeto desenvolvido. Foi utilizado um questionário aberto, porque as questões de resposta aberta permitiram ao aluno construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo maior liberdade de expressão. Estes questionários proporcionaram respostas de maior profundidade, pois deram ao aluno uma maior liberdade de resposta, uma vez que era redigida pelo próprio. Os questionários abertos valorizam o pensamento livre, obrigando, neste caso, o aluno a concentrar-se mais na questão, levando a respostas mais variadas que representam mais fielmente a opinião do aluno (Amaro, Póvoa, Macedo, 2005)

Os questionários abertos têm como vantagem o facto de poderem ser administrados pelos professores nas suas práticas pedagógicas, sem limitação de espaço para os alunos responderem. Por outro lado, a principal desvantagem deste tipo de questionário é a dificuldade de organizar e categorizar as respostas, pois as respostas longas acarretam dificuldades acrescidas no tratamento de dados.

De modo a que os alunos não sentissem uma reação prévia negativa perante o questionário, este foi formulado apenas com oito questões organizadas visualmente, apenas numa página, com espaço atribuído para escrever a resposta (ver ANEXO D).

## **10. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO**

Neste capítulo será descrito o desenrolar da ação ao longo de um período e meio, tendo em conta as diversas fases e atividades realizadas para a concretização do projeto final. Em cada etapa, de modo a organizar e sintetizar a descrição de todo o processo, procurou-se identificar o que se queria que os alunos aprendessem, que tarefas foram feitas e se a aprendizagem dos alunos foi significativa.

### *10.1 Desenvolvimento do Projeto.*

Na primeira aula foi concluída a unidade de trabalho que estava a ser desenvolvida, intitulada cadavre-exquis, com a apresentação dos trabalhos avaliados. Esta avaliação permitiu identificar algumas qualidades expressivas dos alunos.

No sentido de introduzir a nova unidade de trabalho, correspondente ao projeto do “livro de autor”, com o objetivo de começar a orientar as próximas aulas, foi apresentado (no final da aula) o enunciado introdutório do exercício, revelando o conceito de livro de autor e a justificação da escolha do tema.

Foram mostrados exemplos de livros de autor com narrativas visuais que os alunos descodificaram e interpretaram de diferentes maneiras, tendo a professora realçado a importância da sequencialidade. E, assim, foi lançado o tema deste projeto que a turma acolheu com interesse, ficando cada aluno a saber que iria ser autor do seu próprio livro.

Os alunos ficaram curiosos com a presença de uma professora nova na sala, para além do professor Ricardo Josué que era o docente responsável desta turma; no entanto, os alunos já conheciam a professora, dado que lecionava há dois anos, no Colégio. Além deste aspeto, no ano letivo anterior, antes de começar a trabalhar na planificação deste projeto educativo, a professora realizou uma entrevista informal, durante 60 minutos, aos alunos desta turma, com o objetivo de descobrir os temas em que estes mais gostariam de trabalhar e que tipo de trabalho gostariam mais de desenvolver na disciplina de Educação Visual, no ano letivo seguinte (o corrente ano).

Na segunda, terceira e quarta aula foi feito o desenvolvimento da narrativa visual. Primeiro, foi abordada a narrativa visual com base na imagem da obra de Hopper, impressa a cores, distribuída a cada um dos alunos (Fig. 1, 2, e 3). Depois, com base nessa sequência de imagens criada pelo aluno, construiu-se uma narrativa escrita. Esta narrativa foi revista com a ajuda da professora, no sentido de acrescentar outros significados, para além da descrição da primeira narrativa visual baseada numa sequência de imagens provenientes da pintura.

Assim, foi pedido a cada aluno, com base na primeira narrativa escrita, que introduzisse na história algo relacionado com memórias pessoais, baseadas em vivências passadas. Esta revisão da narrativa tornou os alunos mais envolvidos com o

trabalho, uma vez que tornaram a narrativa mais pessoal, tornando-os mais motivados para um desenvolvimento da mesma, necessário para as etapas seguintes.

Com o objetivo de motivar e orientar os alunos, foi, também, nesta etapa, visualizada uma curta-metragem, em animação, “When the day breaks”, de Tilby & Forbis (1994).

Neste grupo de aulas, pretendeu-se, como objetivo, que os alunos aprendessem a fazer uma narrativa visual com uma sequência que tivesse princípio, meio e fim. Para tal, aplicaram os conhecimentos e criaram a sua própria narrativa escrita que iria servir de base para a narrativa visual do livro de autor. Em conversa individual com cada aluno, foi verificado se a narrativa escrita estava bem estruturada e continha alguns pormenores com os quais o aluno se sentisse identificado.

### *10.2 Conceção do Livro: argumento e planificação das duplas páginas.*

Na 5ª aula, iniciou-se a conceção geométrica do livro com a construção do miolo do livro (Fig. 4 e 5). No final desta aula, todos os alunos terminaram a construção do miolo do livro, o que permitiu que pudessem visualizar o formato do livro e pudessem sentir e experimentar a sua dimensão final. Esta perceção irá ajudar os alunos a planificar melhor as duplas páginas do livro, com base nos princípios do design editorial que serão abordados nas próximas aulas.

Na 6ª e 7ª aula, os alunos construíram uma grelha ortogonal, numa folha A3, com as dimensões das páginas do livro, com o objetivo de planificarem todas as duplas páginas do livro, decidindo a composição de cada dupla página, tendo em conta a sequência da narrativa escrita final. Como tal, foram iniciados os esboços para experimentação da narrativa visual que se desenvolveu apenas com imagens, tendo em conta o formato e o número de páginas do miolo do livro, estabelecido pelo enunciado do exercício.

Neste conjunto de aulas, pretendeu-se que os alunos aprendessem a planificar o miolo do livro, tendo em conta a conceção da composição das duplas páginas, assim, como a conceção geométrica do mesmo. Para tal, a avaliação da construção do miolo do livro permitiu verificar se o aluno conseguiu ou não trabalhar com rigor a conceção geométrica. Esta fase envolveu, também, a verificação dos esboços

desenvolvidos na grelha ortogonal, avaliando se os alunos tinham tido em conta, na distribuição das duplas páginas, a organização formal dos elementos.

Para reforçar a aprendizagem destes conteúdos, foram apresentados vários exemplos de álbuns ilustrados de diferentes autores, fez-se uma projeção de imagens com exemplos de obras realizadas com as técnicas propostas, de imagens com exemplos de capas de livros elaboradas por designers gráficos de referência e uma projeção de um livro intitulado “Zoom” de Istvan Banyai Ceilândia. Desta maneira, procurou-se um equilíbrio entre o ato prático de criação, “o fazer”, e o de contemplação, “o ver”.

### *10.3 Construção do Livro: miolo, capa, fundos e figuras.*

Após os alunos terem experimentado, em esboço, a narrativa visual e o formato do miolo do livro, nas aulas seguintes, após reflexão dos resultados obtidos na fase de experimentação, passaram para a etapa final de construção do livro. No entanto, nesta etapa ainda existem outras fases de experimentação, pois, em todo o processo, se valoriza uma busca individual de identidade gráfica, com a qual o aluno se identifique, e só com experimentação e reflexão dos resultados é que essa procura se completa.

Da 8ª à 15ª aula, tivemos como objetivo a aprendizagem de técnicas para a conceção do fundo do miolo do livro e a apropriação da definição de composição de uma dupla página de um livro, tendo em conta a organização dos elementos (reconhecendo a relação fundo/figura na composição das duplas páginas) e a paleta de cores.

Para tal, as aulas foram orientadas de modo a que os alunos fizessem um tratamento do fundo do miolo do livro, de acordo com a narrativa visual desenvolvida, e que escolhessem uma das três opções gráficas apresentadas: colagens com cores lisas, aguadas e tratamento com papel de jornal, cola branca e guache (Fig. 6 e 7). Após terem experimentado as técnicas propostas, escolheram aquela em que se sentiam mais confortáveis ou que tinha mais gosto em aprender, ou que se adequava mais à narrativa visual que tinham desenvolvido. Foi nesta fase que, na 11ª aula, os alunos tiveram a oportunidade de assistir a uma palestra da ilustradora Yara

Kono, designer na editora Planeta Tangerina, onde se esclareceu que a construção de um álbum ilustrado pode ser uma das áreas mais desafiantes da liberdade de expressão. Nesta palestra foram expostos os requisitos necessários para “cozinhar um livro”.

Como forma de verificar se os alunos tinham aprendido, avaliámos a qualidade gráfica do tratamento do fundo do miolo do livro. Outra parte deste grupo de aulas foi orientada no sentido de os alunos criarem as suas próprias composições nas duplas páginas do livro, tendo sido acompanhados individualmente de acordo com as suas necessidades e escolhas formais (Fig. 8 e 9). No sentido de verificar esta micro-aquisição, foram feitos registos do trabalho de cada aluno, durante o acompanhamento individual deste processo, sendo dadas orientações específicas a cada aluno, em função do seu trabalho e respetiva avaliação. No final deste grupo de 8 aulas, foi feita uma avaliação formal, com uma autoavaliação dos alunos.

Seguidamente, da 16<sup>a</sup> aula até à 19<sup>a</sup> aula, pretendeu-se que os alunos conhecessem os processos de construção da capa de um livro, inicialmente abordados na palestra de Yara Kono (aplicados ao conceito de álbum ilustrado) e que, depois, foram mais desenvolvidos neste bloco de aulas, com apresentação dos conceitos de composição de uma capa e com a apresentação de um *powerpoint*, com exemplos de diversas capas realizadas por designers conceituados, exemplos estes que se podiam aplicar ao formato de capa específico deste trabalho. Nestas aulas, os alunos foram orientados para elaborarem a capa do livro: primeiro, realizaram a conceção geométrica da capa e, depois de conhecerem o processo de criação de uma capa, elaboraram a capa do livro. Outra estratégia foi o uso do diário gráfico para fazer trabalho de pesquisa fora de aula, com recolha de elementos a serem usados nesta unidade didática, durante as aulas (Fig. 10, 11, 12 e 13).

A verificação desta aprendizagem nos alunos foi feita com uma avaliação formal, onde se avaliou o rigor na construção da capa (relacionado com a conceção geométrica), a componente gráfica da capa (familiaridade com o miolo do livro e legibilidade) e a componente técnica (relacionada com a aplicação e uso técnico dos materiais).

Finalmente, na 20<sup>a</sup> aula, os alunos realizaram uma autoavaliação de todo o trabalho, antes da avaliação final feita pelos professores.

A unidade de trabalho ficou concluída com um debate, em sala de aula, em torno de uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, voltando à imagem inicial que gerou a narrativa, fazendo com que os alunos refletissem na razão da escolha daquela imagem, para o início deste trabalho, lembrando o autor e as características específicas da obra escolhida. Foi, também, feita a apresentação do tema de identidade/alteridade que esteve subjacente em todo o projeto.

Concluimos com a entrega de um breve questionário aberto (ver ANEXO D), de oito perguntas, para os alunos responderem. Estas questões sobre o projeto desenvolvido tiveram como objetivo uma avaliação do processo ensino/aprendizagem, por parte dos alunos, e uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

#### *10.4 Palestra com a designer gráfica e ilustradora Yara Kono.*

A apresentação da ilustradora Yara Kono, que se realizou na 11ª aula, permitiu aos alunos conhecer detalhes do processo de construção de um álbum visual. Esta autora partilhou com os alunos o desafio de criar relações de interesse entre palavras e imagens. Referiu que o álbum ilustrado é uma das áreas mais desafiantes de liberdade de expressão, uma vez que não há fórmulas fixas. Os alunos foram sensibilizados para apreciar e sentirem o formato de um álbum ilustrado, para saberem ler uma capa (partindo dos princípios do design gráfico), saberem ler as guardas e a fazer a ligação entre todos estes elementos, apreciando o silêncio e o ritmo das páginas de um livro. A palestra finalizou com a apresentação de aspetos relacionados com a produção e distribuição de um livro.

#### *10.5 Disseminação do Livro.*

Poucas semanas antes do final do ano letivo, foi montada uma exposição dos livros de autor realizados pela turma do 9º ano, com a qual trabalhamos (ver ANEXO A, Fig.14). Esta exposição integrou também os livros de autor realizados nas aulas de Expressão Plástica que foram lecionadas aos alunos do 4º ano, do 1º Ciclo (ver Fig.14). Estes últimos livros de autor (do 1º ciclo) resultaram de um trabalho interdisciplinar com a disciplina de português.

Nesta exposição, os alunos tiveram oportunidade de partilhar o trabalho que realizaram com outros colegas, com os encarregados de educação e com a família, uma vez que foi integrada numa festa anual do Colégio intitulada "Festa das Famílias". Os livros referidos também foram expostos na galeria da Faculdade Belas Artes no âmbito da exposição "Manifestos Indisciplinados" (Fig.15 e Fig. 16).

## **11. AVALIAÇÃO DO PROJETO**

### *11.1 Autoavaliação dos alunos.*

Ao longo das várias etapas, os objetivos de cada aula foram bem definidos e como tal, todos os alunos tiveram a possibilidade de autoavaliar o trabalho que iam fazendo (mesmo sem registos formais), solicitando a ajuda do professor quando sentiam dificuldades em cumprir esses objetivos. Desta maneira, ao longo de toda a unidade, os alunos tiveram a possibilidade de regular a sua aprendizagem, verificando, aula a aula, se estavam a cumprir os objetivos propostos. O acompanhamento individualizado, que o professor fez, ajudou os alunos a identificar os problemas que surgiam e a orientar os alunos no sentido de os ajudar a encontrar, por eles próprios, soluções para as questões que iam surgindo.

Uma primeira autoavaliação formal só aconteceu quando os alunos concluíram a etapa de planificação das duplas páginas, que coincidiu com o final do primeiro período, e, como se pode observar no ficheiro do ANEXO B todos alunos fizeram uma autoavaliação do trabalho em sala de aula, que coincidiu com a avaliação feita pelo professor. No entanto, é de notar que sendo esta uma autoavaliação de final de período, para além dos objetivos específicos do trabalho desenvolvido em sala de aula, os alunos, ao fazerem a sua autoavaliação, tiveram em conta a regularidade e qualidade dos trabalhos desenvolvidos no diário gráfico, fora da sala de aula, uma vez que, desde o início do ano, tiveram conhecimento deste instrumento de avaliação contínua.

A segunda autoavaliação formal surgiu no final da unidade de trabalho, onde os alunos fizeram um balanço de todo o trabalho, autoavaliando-se quantitativamente (ver ANEXO B), sendo de notar que apenas dois alunos, um que não apresentava ritmo de trabalho e outro que, além disso, era pouco autónomo e participativo, é que

se autoavaliaram com uma nota acima da avaliação que o professor lhes atribuiu. Para além dessa situação, três alunos autoavaliaram-se quantitativamente, com nível 4, tendo sido avaliados qualitativamente, pelo professor, com Muito Bom. Os restantes vinte e um alunos fizeram uma autoavaliação que correspondeu à mesma avaliação feita pelo professor, revelando uma boa consciência da qualidade do trabalho que fizeram, em função dos objetivos de trabalho, solicitados nas aulas. Nesta segunda autoavaliação, os alunos responderam a um questionário aberto (ver ANEXO D). Para fins de análise dos resultados, estes foram agrupados em quatro questões, cujas respostas serão apresentadas nos gráficos do Anexo

O questionário utilizado não foi testado anteriormente e a sua construção baseou-se em quatro perguntas de base, cujos resultados da análise das respostas estão representados nos gráficos do Anexo C. As referidas quatro questões principais, que pretenderam alicerçar a análise dos resultados do projeto, são:

1º O que te motivou?

2º O que aprendeste?

3º Atingiste os resultados que pretendias? Se não, o que faltou?

4º Como é que este trabalho poderia ser continuado?

A primeira pergunta procurou avaliar se o livro de autor foi um projeto pedagógico que motivou a aprendizagem, na amostra dos vinte e seis alunos que estiveram envolvidos. A primeira questão relaciona-se com a motivação na aprendizagem e está relacionada, entre outros aspetos, com o envolvimento do aluno no próprio processo de aprendizagem (Roldão, 2009). A estratégia de ensino, adotada neste projeto, procurou promover esse envolvimento, fazendo com que os alunos tivessem sempre presentes os objetivos de aprendizagem, de modo que tivessem a possibilidade de regular a própria aprendizagem. A segunda questão procurou verificar se a aprendizagem dos conteúdos específicos, na disciplina de Educação Visual, que se pretendiam ensinar, foi significativa. Esta questão pretende avaliar, de que modo o aluno consegue sintetizar as aquisições dos conteúdos específicos que se pretenderam ensinar. A terceira questão pretende avaliar se os alunos tinham claros os objetivos específicos que tinham de atingir neste projeto, que estão diretamente ligados ao referencial criterial do trabalho avaliativo. Fernandes (2008) e Roldão (2009) fundamentam que a existência da autorregulação da aprendizagem só é conseguida quando o aluno tem presente os objetivos já

alcançados, os objetivos propostos e o que precisa de fazer para alcançar próximos objetivos do trabalho. Finalmente, a quarta pergunta procura verificar de que modo o livro de autor, como ferramenta pedagógica, pode conduzir a um envolvimento mais proactivo do aluno, na sua própria aprendizagem (Reeve&Tseng, 2011), no sentido de desenvolver a capacidade crítica, refletindo sobre o tema que foi trabalhado e apresentando uma ideia com novo projeto para desenvolver.

Tendo apresentado os objetivos destas quatro questões principais e sua respetiva fundamentação, será também importante fazer referência a quatro questões secundárias que foram adicionadas ao grupo de questões principais, de modo a aprofundar e dar consistência às respostas das primeiras. As referidas quatro questões secundárias que foram colocadas aos alunos são:

- Como descreverias o teu livro a alguém que não o conhece? Esta pergunta pretendeu orientar o aluno para refletir sobre o que de mais relevante existiu no trabalho que realizou.

- O que mais te surpreendeu? A resposta a esta pergunta pretendeu investigar sobre o que marcou mais o aluno neste projeto e, também, está relacionada com a motivação em sala de aula.

- Justifica a opção gráfica que escolheste. A resposta a esta questão procura verificar se o aluno mobilizou parte do conhecimento que se pretendeu alcançar.

- O que farias diferente? A resposta pretende revelar qual a capacidade crítica do aluno sobre o trabalho que realizou.

Procurou-se investigar o que mais motivou os alunos neste trabalho, no sentido de afinar futuros projetos com o mesmo tema "livro de Autor", tendo em vista, ainda, irem mais ao encontro do universo dos alunos desta faixa etária, sabendo, à partida, que a motivação para aprender em sala de aula é fundamental para o sucesso na aprendizagem.

Pretendeu-se que os alunos ficassem motivados com a realização de um trabalho com o qual se sentissem identificados e isso confirmou-se com a maioria das respostas, ao referirem que o livro se identificava com vivências que acontecem ou aconteceram nas suas vidas (ver Gráfico 1). Isto revelou que a maioria dos alunos aceitou o compromisso com este projeto. Este era à partida o maior desafio, uma vez que, ao longo de todo o projeto, o professor procurou incentivar individualmente os

alunos a recorrerem a memórias e vivências pessoais, no sentido de construir uma narrativa visual, com a qual se identificassem.

Relativamente aos conteúdos que se pretenderam transmitir, a maioria dos alunos referiram ter aprendido novas técnicas de expressão gráfica e conhecimentos de design gráfico/editorial. A possibilidade desta experiência permitiu que o aluno pudesse fazer uma escolha, baseada num conhecimento experimentado, de uma técnica com a qual se identificasse para realização gráfica do trabalho final. Os alunos, numa percentagem de 81%, consideraram ter atingido os objetivos propostos.

Finalmente, relativamente à última questão (Como é que este trabalho poderia ser continuado?), mais de metade dos alunos gostaria de fazer um outro livro como forma de continuar esta unidade de trabalho; 23% dos alunos gostariam de continuar o livro que foi feito, completando-o e enriquecendo-o, o que revelou, mais uma vez, que a escolha do tema "Livro de Autor" foi um fator que ajudou a motivar os alunos na aprendizagem.

### *11.2 Avaliação dos alunos.*

Procurou avaliar-se o que foi intencionalmente trabalhado e não características do aluno, exteriores ao processo de aprendizagem. No capítulo 9, dentro dos "Procedimentos e critérios de avaliação", foi descrito qual o material que foi avaliado, tendo os alunos sido referenciados quanto ao nível de motivação, ao ritmo de trabalho, à regularidade do trabalho e à organização do mesmo.

Os critérios de avaliação basearam-se na avaliação de competências do Domínio da Representação, da Técnica e do Discurso. Os critérios de avaliação específicos para cada uma das etapas do projeto são apresentados na tabela do ficheiro do Anexo B e estão diretamente relacionados com o material que avaliámos em cada uma das etapas, apresentado no capítulo 9, dentro do subcapítulo "Procedimentos e critérios de avaliação".

### *11.3 Análise e reflexão.*

Neste projeto procurou-se contribuir, não só para a transmissão de conhecimentos, mas também para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, analisando ideias pré-concebidas e suscitando a curiosidade, contribuindo para deixar neles uma nova perspectiva, sem perder, no entanto, um nível de exigência no cumprimento dos objetivos propostos, proporcionando um trabalho constante.

Pretendeu-se analisar de que modo a diversidade dos produtos finais esteve relacionada com o uso de memórias pessoais do aluno, como ponto de partida para a imaginação da narrativa e criação da identidade do livro de autor. Esta questão está enquadrada na reflexão sobre o que é a arte e sobre o que é ser professor de artes visuais, aliada aos fundamentos sobre design editorial e sobre o livro de autor e sua utilização enquanto ferramenta pedagógica. Estes conceitos fundamentaram o tema do desenvolvimento da identidade expressiva do aluno e o tema da alteridade, que esteve subjacente na construção da narrativa que cada aluno criou suportada pelo livro de autor. O resultado final dos trabalhos dos alunos (apresentados nas fotografias do ANEXO A, Fig. 10,11,12 e 13) comprovou a diversidade que se pretendia demonstrar, manifestada pela expressão individual de cada aluno. Assim sendo, ficou demonstrada a importância dos alunos refletirem nas suas memórias pessoais, sobre as vivências que tiveram, para alimentar a imaginação, que inicialmente foi usada na construção de uma narrativa visual e posteriormente na criação da identidade do livro, que foi a ideia que o livro de autor suportou.

O Livro de Autor, como ferramenta pedagógica, pretende desenvolver a imaginação e a reflexão, enquanto potencia a autorreflexão. A criação do livro de autor deste projeto fomentou a interpretação de uma obra de Hopper, que iniciou o processo da construção da narrativa, promoveu a literacia visual, a criatividade, a autoexpressão, a autoestima, assim como a autocompreensão do aluno e do meio que o envolve (Booklyn Artists Alliance, 1999). Desta maneira, ajudou o aluno a organizar conhecimentos passíveis de influenciar as suas atitudes e sentimentos, na vida em geral, incluindo a motivação para aprender.

A aquisição de conteúdos, do domínio da Representação, orientados para a comunicação visual de uma narrativa foram atingidos, pois, todos os alunos

conseguiram com sucesso criar e representar uma narrativa visual. No que diz respeito à aquisição de conteúdos relacionados com o domínio do Projeto, foi necessário que os alunos reconhecessem o papel da investigação e da ação no desenvolvimento do trabalho, interpretando sinais e explorando hipóteses, desenvolvendo capacidades de relacionar ações e resultados, que condicionaram o desenvolvimento do próprio projeto “Livro de Autor” e, sem essas aquisições, não teriam conseguido concluir o projeto. Assim se conclui que a elaboração do Livro de Autor foi importante para a aquisição de conteúdos das metas definidas para a disciplina de Educação Visual do 9º ano.

Verificou-se que, para manter um ritmo de trabalho constante, foi necessário ir aferindo a estratégia de avaliação, formalizada com uma recolha do trabalho dos alunos no final de cada aula, de modo a incutir uma maior responsabilidade dos alunos em relação ao cumprimento dos objetivos propostos para cada aula. Esta recolha dos trabalhos, da parte do professor, também permitiu aferir, de uma forma mais rigorosa, a evolução do trabalho de cada aluno, escrevendo pequenas notas com orientações que ajudaram o aluno a identificar eventuais desvios aos objetivos propostos, dando-lhe possibilidade de se autorregular na próxima aula. Como tal, ficou comprovado que esta aferição da estratégia de ensino, reflexo de uma avaliação formativa alternativa (Fernandes, 2006), contribuiu para que a estratégia de ensino fosse mais eficaz, uma vez que foi um fator que influenciou a pré-disposição para aprender.

Como fatores que influenciaram a pré-disposição para aprender no decorrer deste estágio profissional, são de referenciar o tipo de relação professor-aluno, que, desde o início, procurou desenvolver um ato compreensivo com os alunos, potenciado pelo professor através da intuição e do sentir sem julgar. Por esta razão, na avaliação (fundamentada no Capítulo 7), um dos objetivos foi estar consciente da existência do aluno e compreender o significado da experiência vivida por ele. Nesta relação professor/aluno, procurou-se desenvolver uma comunicação empática, antecedida por uma atenção individualizada a cada aluno, tendo como objetivo estreitar laços de confiança do aluno com o professor. A experiência relacional com os alunos conduziu a uma reflexão sobre a importância do professor, elogiar os feitos, para além de apontar correções, com a tomada de consciência de que as

palavras têm uma dimensão ilimitada – a palavra que o professor *atira* é sentida pelo aluno. A importância do diálogo com os alunos, de uma comunicação empática e da manifestação de afetividade no tratamento individual com cada aluno, promoveu uma melhor condição psicológica nos alunos e proporcionou um ambiente de liberdade criativa e de experimentação, aumentando, no aluno, a sua capacidade de expressão artística. Com uma aprendizagem pela descoberta e deixando que os alunos aprendam pelo erro, ajudamos os alunos a aceitar o erro como necessário e positivo, essencial à aprendizagem. O professor deve encaminhar os alunos para uma capacidade crítica, capaz de formular juízos, algo inerente a uma personalidade sólida. Segundo Noddings (1995), o professor deve orientar os alunos no sentido de poderem liderar bem as suas vidas, sendo, para tal, necessário, em primeiro lugar, ajudá-los a interiorizar o que está certo e o que está errado; em segundo lugar, incutir nos alunos o desejo de fazer o que está certo; e finalmente, em terceiro lugar, encorajá-los a ter responsabilidade. Um aluno, ao fazer por iniciativa própria o que está certo, está automaticamente a dar passos para se tornar mais autónomo.

## REFERÊNCIAS

- Acosta, L. M. S. (2012). Siempre en proceso: vida y tiempo. *Revista: Estúdio, Artistas sobre outras Obras*, 3 (6), 104-108.
- Afonso, N. (1999). A autonomia e avaliação do desempenho das escolas públicas. *Aprender*, 23, (41-52).
- Almeida, I. L. C. (2012). O Livro de Artista enquanto ferramenta pedagógica. *Revista: Estúdio, Artistas sobre outras Obras*, 3 (6), 143-148.
- Alves, M. P. & Ketele, J. (2011). *Do currículo à Avaliação da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Amaro, A. & Póvoa, A & Macedo, L. (2005). *A arte de fazer questionários Metodologias de Investigação em Educação*. Departamento de Química da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Acedido em 15 de Maio de 2015, em [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/a\\_arte\\_de\\_fazer\\_questionario.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_arte_de_fazer_questionario.pdf).
- Bahia, S. & Trindade, J.P. (2012). O que podem aprender os alunos; uma perspectiva desenvolvimentista, In F. A. Costa (coord.). *Repensar as TIC na educação: O professor como agente transformador*. (pp.109-131). Lisboa: Santillana.
- Barbosa, A. M. (2003). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez Editora.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. (Trad. Carlos Alberto Medeiros). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bonato, A. (2014). *Entrevista a António Nóvoa, publicada na edição de abril de 2014*. Disponível em <http://www.gestaoeducacional.com.br/index.php/reportagens/entrevistas/637-o-professor-na-educacao-do-seculo-21>.
- Booklyn Artists Alliance. Acedido em 20 de Março de 2015, em <http://booklyn.org/category/education/>.
- Boom, I. (2013). *The Architecture of the Book*. Amsterdam: Bijzondere Collecties – University of Amsterdam.
- Büchler, P. (1986). *Turning Over The Pages: Some Books In Contemporary Art*. Cambridge: Kettle's Yard Gallery.
- Burbules, N. (2009). *The Oxford Handbook of Philosophy and Education*. New York: Oxford University Press.
- Bury, S. (1995). *Artists' books: The Book as a Work of Art, 1963-1995*. Michigan: Scolar Press.
- Clímaco, M.C. (2006). *Autonomia - Um novo horizonte cultural*. Acedido (s.d.) em <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Autonomia-Um-Novo-Horizonte-Cultural/52794890.html>.
- Carneiro, R. (1998). A sociedade educativa e os professores — Um olhar sobre o século XXI. *Administração*, 40 (11), (2.ª ed.), 349-367.
- Carrion, U. (2008). *Quant aux livres/ On Book*. Geneve: Éditions Héros-Limite.

- Crespo, M.B. (2000). *B. El Libro-Arte - Concepto y Proceso de una Creación Contemporánea*. Barcelona: Ed. Universidad de Barcelona.
- Crespo, M.B. (2010). El libro-arte — Clasificación y análisis de la Terminología desarrollada alrededor del libro-arte. *En Arte, individuo y sociedad*.
- Crespo, M. B.(2012). El libro-arte / libro de artista — Tipologías secuenciales, narrativas y estructuras. *En Anales de Documentación*, 15 (1).
- Correia, C. (2012). Correr em Paralelo — Dois Livros e Dois Títulos de Eduardo Batarda. *Revista: Estúdio, Artistas sobre outras Obras*, 3 (6).
- Cadôr, A. B. (2012). O livro de artista como espaço expositivo: quando a exposição continua no catálogo. *Revista: Estúdio, Artistas sobre outras Obras*, 3 (6).
- Carneiro, R. (1996). A tolerância e os valores da interculturalidade. *Educação para a tolerância*. Lisboa: SCPEM.
- Costa, M. E. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cullen, K. (2007). *Layout workbook*. Massachusetts: Rockport Publishers.
- Decloux, S. (1985). *O Caminho Inaciano para a Maior Glória de Deus*. Braga, A.O.
- Duncum, P. (2001a). *How do we understand art at the beginning of a new century?* In P. Duncum e T. Bracey (ed.), *On Knowing — Art and visual culture*, 86-89. Nova Zelândia: Canterbury University Press.
- Duncum, P. (2001b). Art, visual culture and art education. In P. Duncum e T. Bracey (ed.), *On Knowing — Art and visual culture*, 86-89. Nova Zelândia: Canterbury University Press.
- Duncum, P. (2009). *Visual Culture in Art Education*. *Visual Arts Research*, 35 (1), 64-75.
- Dewey, J. (1934). *Art As Experience*. New York: Penguin Group.
- Dorfles, G. (1959). *O Devir das Artes*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction dès identités sociales e professionnelles*. Paris: Armand.
- Drucker, J. (1995). *The Century of Artists' Books*. New York: Granary Books.
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho.
- Dupeyrat, J. (2010). Pratiques d'exposition alternatives : pratiques alternatives à l'exposition, in 2.0.1. *Revue de recherche sur l'art du XIX° au XXI° siècle, février 2010*. Acedido em Agosto 20, 2011, em <http://www.revue-2-0-1.net/index.php/?/revuesartistes/revues-dartistes/>.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (2), 5-17.
- Efland, A. (1979). Conceptions of teaching in art education. *Art Education*, 32 (4), (21-32).
- Efland, A. (2005). Problems Confronting Visual Culture. *Art Education*, 58 (6).
- Faure, P (1993). *Ensino personalizado e comunitário*. São Paulo: Ed. Loyola.
- Fawcett-Tang, R. & Roberts, C. (2004). *New Book Design*. London: Lawrence King Publishing Ltd.

- Fernandes, D. (1994). *Pensar avaliação, melhorar aprendizagem*. Disponível em: [www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao\\_criterial.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_criterial.pdf). Lisboa:IEE.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50. Universidade do Minho.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliar para aprender: fundamentos e práticas políticas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, A. (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. Lisboa: VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Gralik, T. P. (2010). Cultura Visual: Rumo à compreensão de outros universos no ensino das artes, *Revista Nupearte* 8.
- Hernández, F. (1996). Educación artística para la comprensión de la cultura visual. *Qurrriculum*, (12-13), 11-27.
- Hernández, F. (2005). *¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual* *Educação & Realidade* 30 (2), 9-34.
- Hernández, F. (s.d.) *Sobre la importância de la cultura visual en la educación escolar*. Consultado em Fevereiro 4, 2015 em: <http://www.guiasenseanzasmedias.es/verpdf.asp?area=plastica&archivo=GR104.pdf>
- Henríquez, E. C.(2012). Cuadernos de Dibujos de ejemplar único: Reliquias sinceras de un proceso creativo. *Revista: Estúdio, Artistas sobre outras Obras*, 3 (6).
- Jácome, M. (2011). *A influência da cor nos desenhos dos alunos: um mecanismo para o desenvolvimento das suas capacidades*. Consultado em Maio 20, 2015. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24580/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20Mara%20J%C3%A1come.pdf>.
- Jensen, B., Weidmann, B. & Farmer, J. (2013). *The myth of markets in school education*. Disponível em: [http://grattan.edu.au/static/files/assets/de60db0d/myth\\_of\\_markets\\_in\\_school\\_education.pdf](http://grattan.edu.au/static/files/assets/de60db0d/myth_of_markets_in_school_education.pdf). Austrália: Grattan Institute.
- Josué, J. (2011). *O ensino das artes visuais em contexto multicultural*. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Júnior, J. (2001). *Por que arte-educação?*. São Paulo: Papirus.
- Koneski, A. P. (2012) A poética do livro de artista: Memórias da menina gravada, de Kelly Taglieber. *Revista: Estúdio, Artistas sobre outras Obras*, 3 (6).
- Leontiev, D. (2000). Funções da Arte e Educação Estética. In J. P. Fróis, (coord.) *Educação Estética e Artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lippard, L. (1987). The artist's book goes public, In J. Lyons (Org.). *Artists' books: a critical anthology and sourcebook*. Rochester: Gibbs M. Smith.

- Lyons, J. (1985). *Artists' books: A Critical Anthology and Sourcebook*, New York: Peregrine Smith Books.
- Lupton, H. & Miller, J.A. (1996). *Design Writing Research, writing on graphic design*. London: Phaidon Press Limited.
- Lupton, H. (2005). *D.I.Y. Design it yourself*. New York: Princeton Architectural Press.
- Lupton, H. (2008). *Indie Publishing – how to design and produce your own book*. New York: Princeton Architectural Press.
- Liblik, A. M. P. & Diaz, M. (2006). *Avaliação em artes visuais no ensino fundamental*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná
- Marçal, I. (2013). *Considerações de feitas no 3º Congresso Internacional de Arte-Terapia/Psicoterapia*. Faculdade de Belas Artes de Lisboa.
- MeloVaz, M. A. P. L. (2011). *Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: Desenvolvimento de competências cognitivas e processuais em alunos do 9º ano de escolaridade* (Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção de Grau de Mestre em Ensino das Ciências). Consultado em Maio 10, 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6148/1/Tese%20-%20final.pdf>.
- Menéres, M. A. (1993). “Imaginação”. Lisboa: Difusão Cultural.
- Meksenas, P. (2003). Existe uma origem da crise de identidade do professor?. *Revista Espaço Acadêmico*. Consultado em Janeiro 10, 2005. <http://www.espacoacademico.com.br/031/31cmeksenas.htm>.
- Mas Barceló, E. (2013) *El libro de artista como vehículo y contenedor de experiencias de aprendizaje*.
- Miltenburg, A. (2014). Reputations: Irma Boom. *Eye Magazine* nº88, 22. London: Eye Magazine Limited.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *O olho e o espírito*. [s.l.]: Vega.
- Noddings, N. (1995). *Teaching themes of care*. Boston: CAEC Spring Institute.
- Noddings, N. (1998). *Philosophy of Education*. Oxford: Westview Press.
- Pacheco, J. A. (2010). *Avaliação externa das escolas: teorias e modelos*. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20%28portugu%C3%AAs%29.pdf>.
- Padilha, R. D.( 2007). *El dibujo del natural en la época de la postacademia*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- Queiroz, J. P. (2012). Um livro nas mãos. *Revista :Estúdio, Artistas sobre outras Obras*, 3 (6), 262-272.
- Read, H. (1982). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reeve, J. & Tseng, C. (2011). Proactividade como o 4º aspecto que caracteriza o envolvimento escolar durante actividades de aprendizagem. *Contemporary Educational Psychology*. Artigo disponível em <http://www.journals.elsevier.com/contemporary-educational-psychology>.

- Rodrigues, L. F. S. P. (2011). Educação artística ajustada à contemporaneidade. *Imaginar n°53, Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual*. Porto: António Serafim Pereira.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Ed. Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Romana, A. J. (2012). Pioneiro: Amadeo de Souza-Cardoso no contexto internacional dos pioneiros do livro de artista. *Revista: Estúdio, Artistas sobre outras Obras*, 3 (6), 72-78.
- Santos, A. S. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. T. L. (2007). *A formação dos professores de Artes Visuais em Portugal. Dissertação de Mestrado em Educação Artística*. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.
- Schmidt, C. (2010). *Print workshop: hand-printing techniques and truly original projects*. New York: Potter Craft.
- Silveira, P. (2001). *A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista*. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS.
- Silveira, P. (2008). *As existências da narrativa no livro de artista. Tese de doutorado em Artes Visuais*. Porto Alegre: Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Tilby W. & Forbis A. (1994). *When the day breaks*. Curta metragem em animação.
- Vários (1994). *Pedagogia Inaciana – Uma Abordagem prática*. Braga: Grupo de Reflexão e análise da Companhia de Jesus.
- Vários. (1994). *Características da Educação da Companhia de Jesus*. Braga: Grupo de Reflexão e análise da Companhia de Jesus.
- Vários (2008). *Modo de proceder de um colégio da companhia de Jesus, inspirado nas características*. Maia: Magis, Sj – Associação dos Colégios da Companhia de Jesus.
- Vale, P. (2012). *Tarefas infinitas: Quando a arte e o livro se imitam. Catálogo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, F.H. (2007). *Indisciplina e Violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. (3ª ed.) Coimbra: Almedina.
- Wasserman, K. (2007). *The Book as Art, Artists' Books from the National Museum of Women in the Arts*. New York: Princeton Architectural Press.
- Zeichner, K. M. (2008). *Educação e Sociedade, Campinas*, 29 (103), 535-554. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

## ANEXOS

### ANEXO A: Fotografias do Projeto.

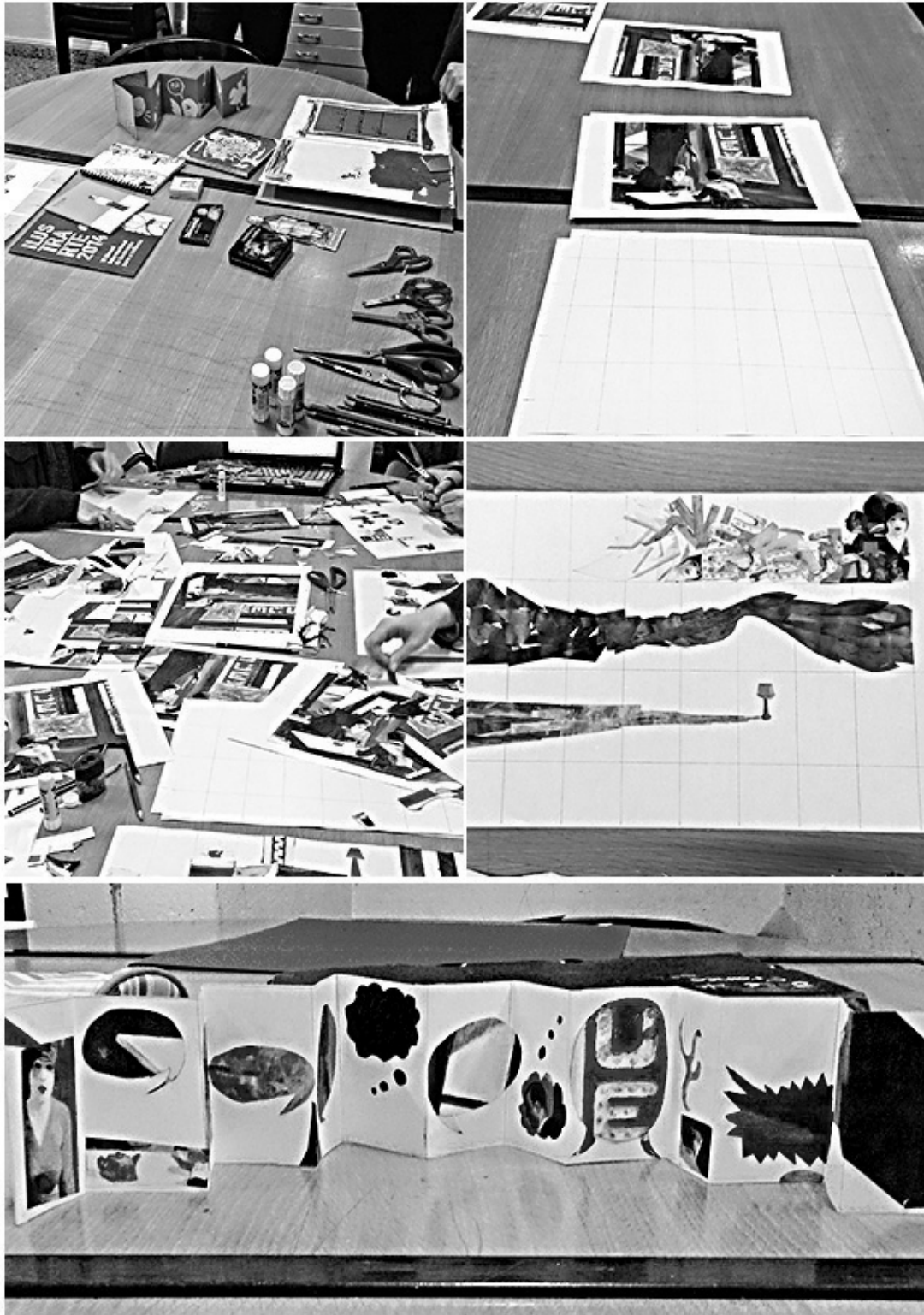


Figura 1. Primeira narrativa visual, realizada com fragmentos da impressão de uma obra de Hopper.  
Fonte: própria.



Figura 2. Exemplo de primeira narrativa visual, realizada com fragmentos da impressão de uma obra de Hopper. Fonte: própria.



Figura 3. Exemplos da primeira narrativa visual, realizada com fragmentos da impressão de uma obra de Hopper. Fonte: própria.



Figura 4. Construção do miolo da maquete do livro. Fonte: própria.

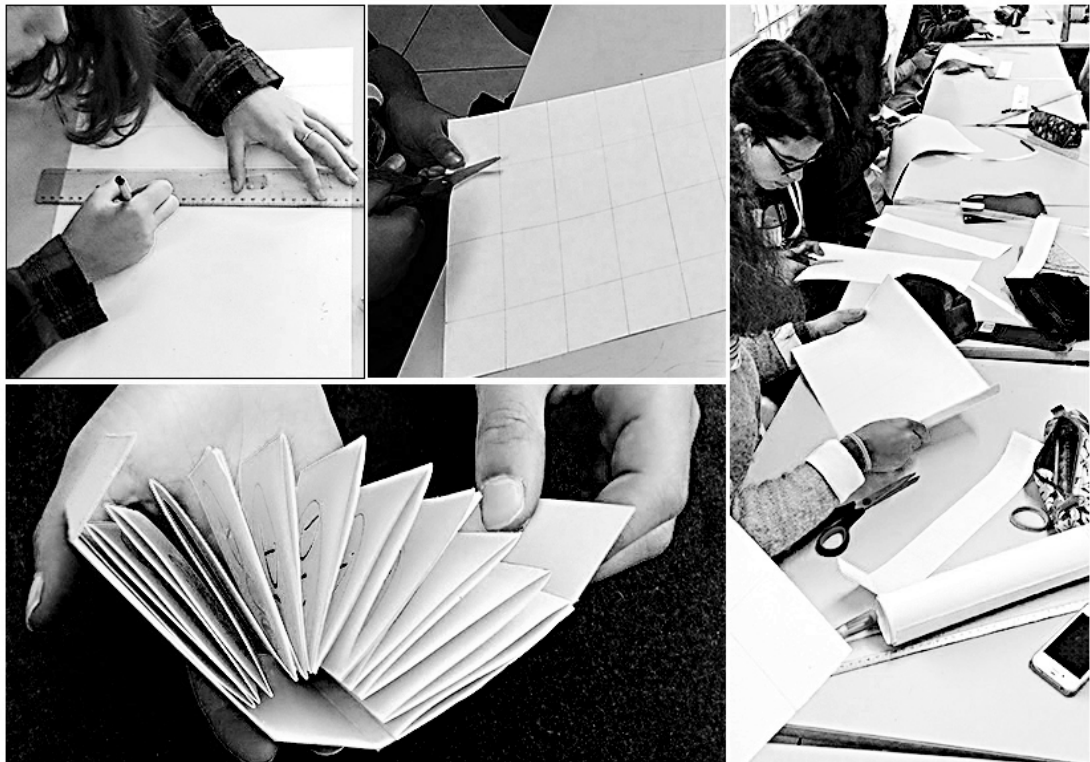


Figura 5. Construção do miolo da maquete do livro. Fonte: própria.



Figura 6. Construção do miolo do livro, experimentação de diferentes técnicas para o fundo. Fonte: própria.



Figura 7. Construção do miolo do livro, experimentação de aguarela para o fundo do livro. Fonte: própria.

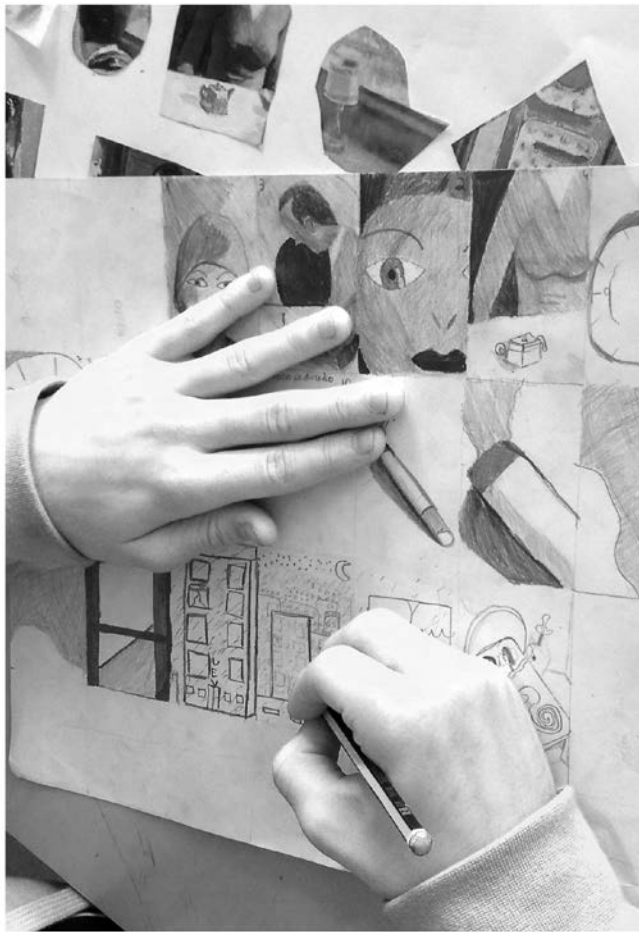


Figura 8. Construção da segunda narrativa visual. Fonte: própria.

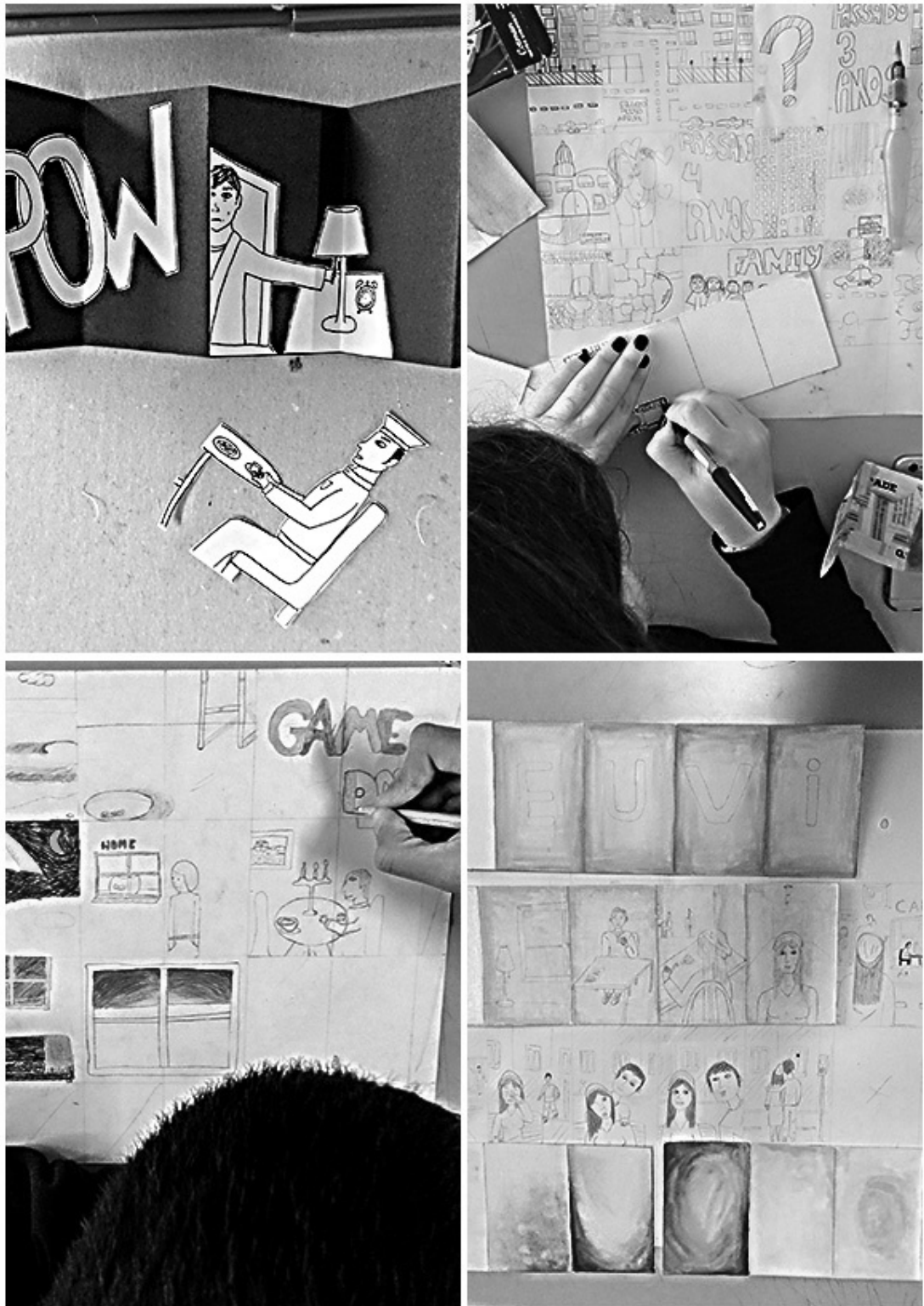


Figura 9. Construção da segunda narrativa. Fonte: própria.

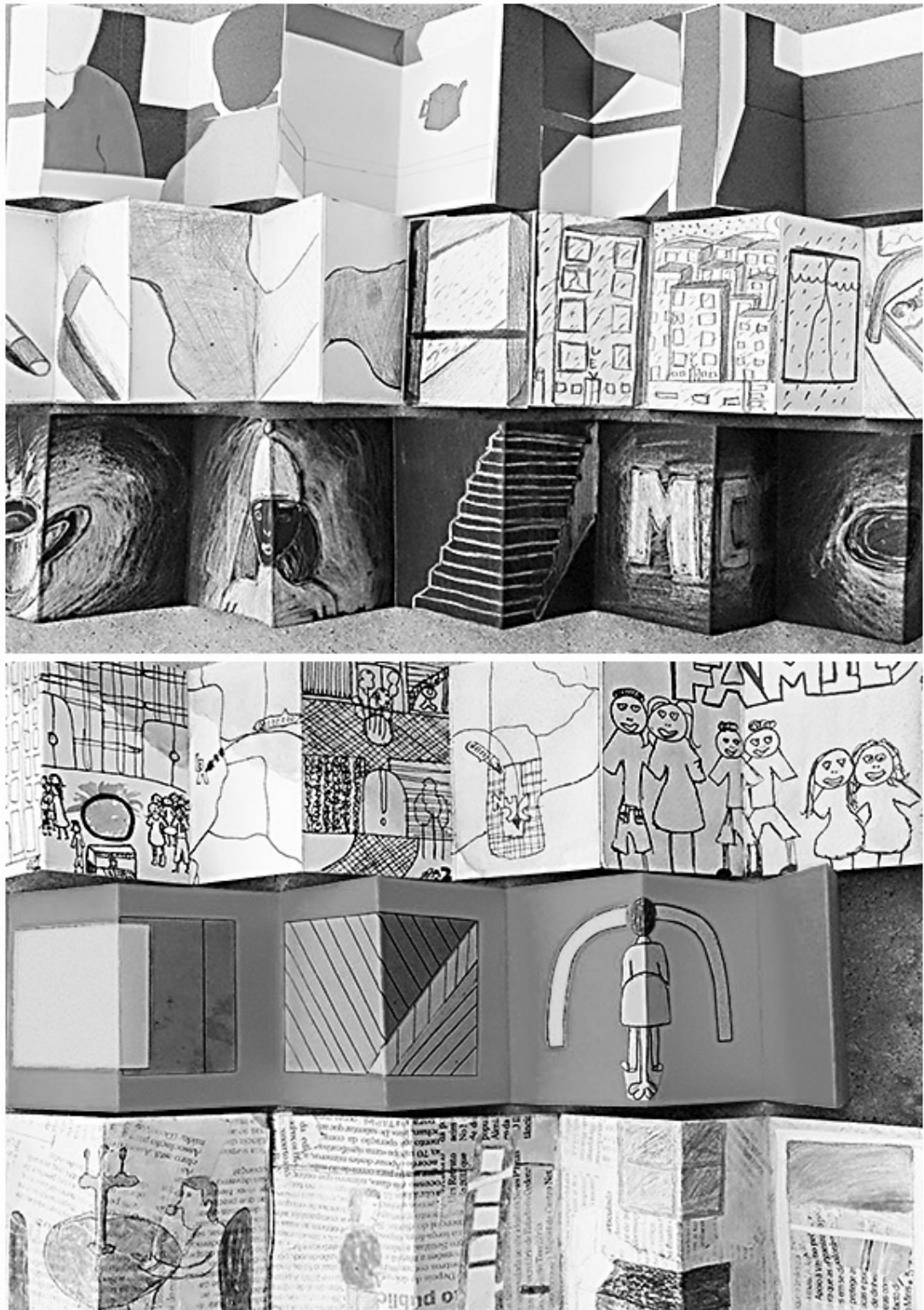


Figura 10. Seis excertos de diferentes narrativas visuais (arte final). Fonte: própria.



Figura 11. Quatro excertos de diferentes narrativas visuais do livro de autor (arte final). Fonte: própria.



Figura 12. Conjunto de livros de autor (arte final). Fonte: própria.



Figura 13. Conjunto de narrativas visuais (arte final). Fonte: própria.

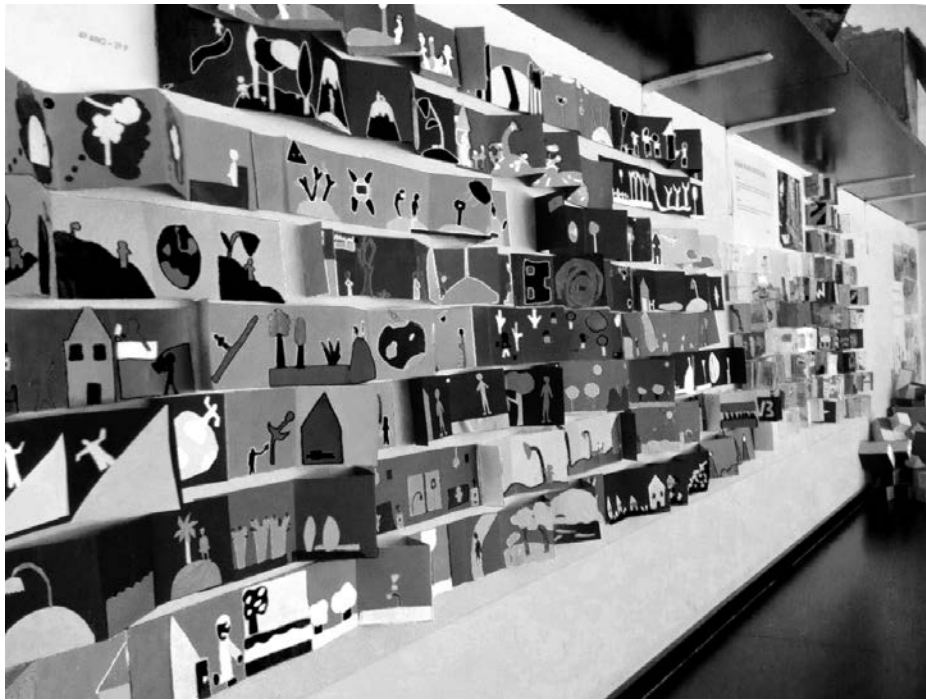


Figura 14. Disseminação dos livros de autor na festa “Dia das Famílias, no Colégio Pedro Arrupe. Fonte: própria.



Figura 15. Disseminação dos livros de autor na exposição “Manifesto Indisciplinados”, na Galeria da Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Fonte: própria.



Figura 16. Disseminação dos livros de autor na exposição “Manifesto Indisciplinados”, na Galeria da Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Fonte: própria.

## ANEXO B: Avaliação.

Apresentada exclusivamente em suporte informático.

## ANEXO C: Gráficos.

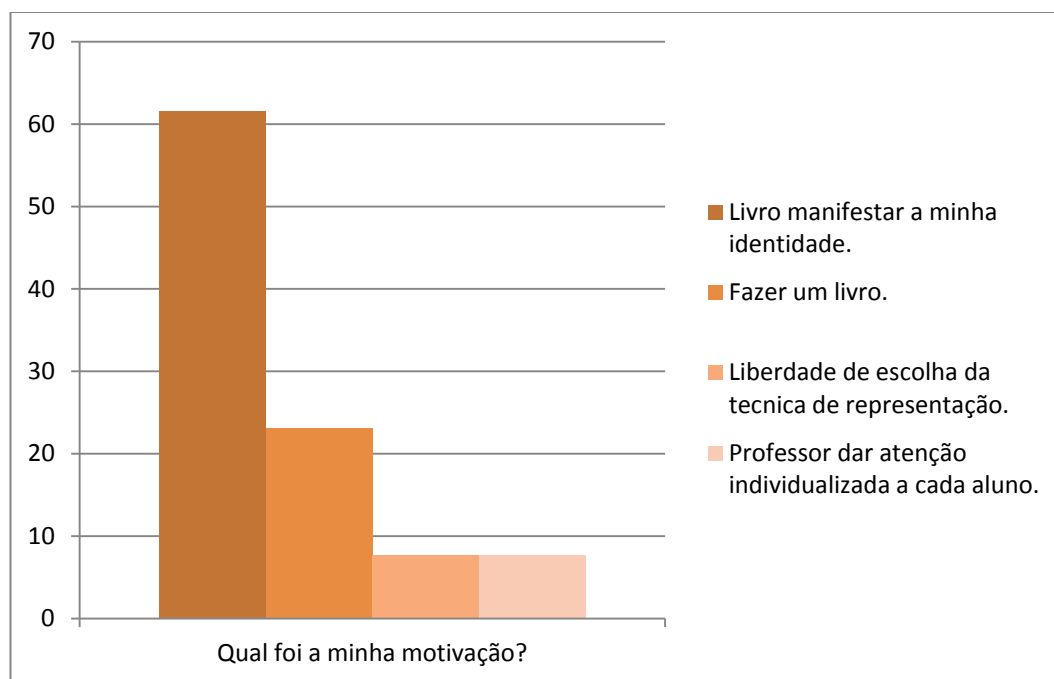


Gráfico 1: Registo de quatro opções, relacionadas com a motivação dos alunos no projeto “Livro de Autor”. Fonte: própria.

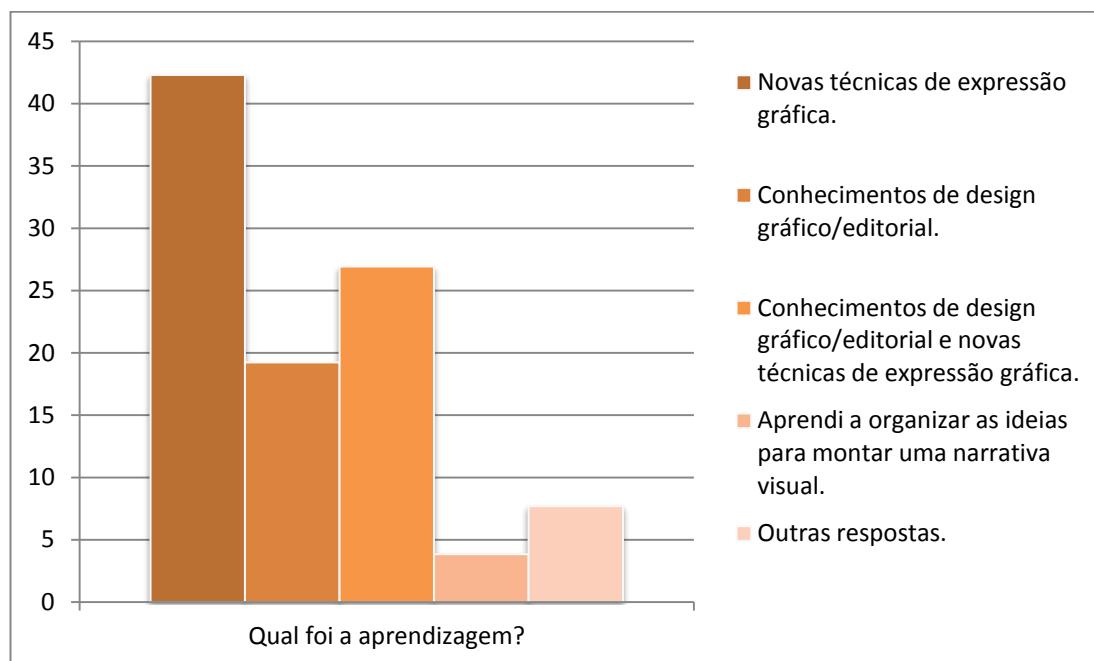


Gráfico 2: Registo das respostas às questões sobre a aprendizagem de conteúdos no projeto “Livro de Autor”. Fonte: própria.

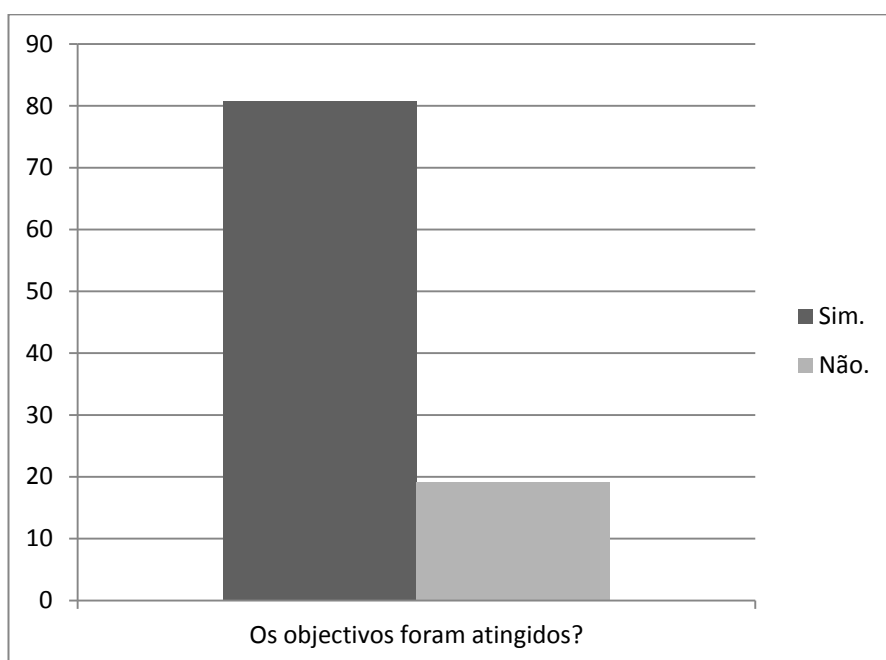


Gráfico 3: Registo das respostas à questão sobre os objetivos de aprendizagem, no projeto “Livro de Autor”. Fonte: própria.

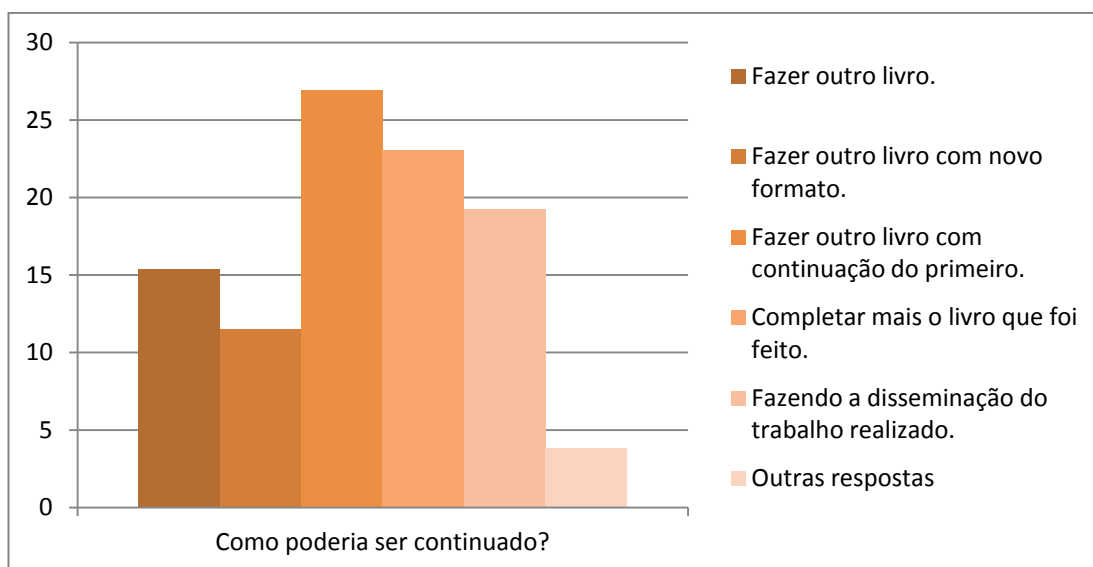


Gráfico 4: Registo das respostas à questão sobre a possibilidade continuação deste projeto “Livro de Autor”. Fonte: própria.

*ANEXO D: Questionário.*

1. Como descreverias o teu livro a alguém que não o conhece?
  
2. O que é que te motivou?
  
3. O que é que aprendeste?
  
4. O que mais te surpreendeu?
  
5. o que justifica a opção gráfica que escolheste?
  
6. atingiste os resultados que pretendias? se não, o que faltou?
  
7. O que farias diferente?
  
8. Como é que este trabalho poderia ser continuado?

## ANEXO E: Caracterização da turma.

### 1.1. Áreas fortes / áreas fracas

#### Áreas fortes

1ºPer Potencial dos Alunos (humano e acadêmico).

Interesse e gosto pela aprendizagem. A turma é participativa, de um modo geral, e muito colaborante na realização de atividades.

Na generalidade alunos com potencial no domínio da criatividade.

2ºPer Potencial dos Alunos (humano e acadêmico); curiosidade em aprender e dinamismo no envolvimento das atividades.

Na generalidade alunos com potencial no domínio da criatividade

3ºPer Potencial dos Alunos (humano e acadêmico); curiosidade em aprender e dinamismo no envolvimento das atividades.

Na generalidade alunos com potencial no domínio da criatividade

#### Áreas fracas

1ºPer Alguns alunos têm dificuldade na compreensão e aplicação de conhecimentos em algumas disciplinas;  
Ritmos diferentes de aprendizagem prejudicam ritmo produtivo da turma;  
Dificuldade de organização em tarefas de grupo;  
Participação desorganizada;  
Dificuldade em escutar-se uns aos outros;  
Dificuldade nas entradas e saídas da sala de aula de uma forma ordeira;  
Dificuldade de alguns alunos serem pontuais e assíduos;  
Dificuldade em manterem a sala arrumada durante e no fim de cada aula  
Entrada na sala de aula desorganizada.

2ºPer Alguns alunos têm dificuldade na compreensão e aplicação de conhecimentos em algumas disciplinas;  
Dificuldade de organização em tarefas de grupo;  
Participação desorganizada;  
Dificuldade de alguns alunos serem pontuais e assíduos;  
Dificuldade em respeitar as opiniões de todos;  
Dificuldade em manterem a sala arrumada durante e no fim de cada aula;

3ºPer Alguns alunos têm dificuldade na compreensão e aplicação de conhecimentos em algumas disciplinas;  
Participação desorganizada;  
Dificuldade de alguns alunos serem pontuais e assíduos;  
Dificuldade nas entradas e saídas da sala de aula de uma forma ordeira;  
Dificuldade em respeitar as opiniões de todos;

## *ANEXO F: Pedagogia Inaciana*

PEDAGOGIA INACIANA séc. XXI

### **3 elementos fundamentais do inaciano:**

(tirados das lições de Sto Inácio de Loyola)

1. Há um mundo dentro de mim que me dá a informação essencial sobre aquilo que eu sou (conhecer a minha unidade que envolve emoções e sentimentos) ;
2. Passar da imitação dos outros ao encontro de uma identidade pessoal (identificar o meu desafio pessoal de vida, o meu projeto de vida, ser eu próprio, não tenho que suprir as expectativas do outro);
3. Disponibilidade para o serviço em vez de projectos voluntaristas (o serviço como resposta às necessidades que surgem à minha volta, disponibilizo-me para contribuir com as minhas qualidades).

### **Como se aprende a ser inaciano?**

Experimentando e vivendo. Fazer passar pelo nosso interior aquilo que vivemos, abrimo-nos mais ao que vem de fora. O processo de descobrir é o mais importante, o desenvolvimento de um conhecimento interno, saboreado por cada um.

### **Quais as características da educação inaciana?**

O processo de aprendizagem (descoberta) importa tanto ou mais do que o resultado, não dar o resultado e acompanhar os alunos na descoberta. Cada aluno é orientado a descobrir quem é, a reflectir sobre o que sente.

Educação é tida como um processo de descoberta e libertação conseguida através da pedagogia inaciana que dá prioridade à interacção constante de Experiência (intelectual e afectiva), Reflexão (rever o que aconteceu, questionar) e Acção (responder aos trabalhos)

Paradigma Inaciano. Introdução da reflexão com dinâmica essencial, a educação não é apenas acumulação de conhecimentos.

Calendarização	Recursos	Sumário	Objectivos de Aprendizagem	Actividade	Crítérios de Avaliação
1ª Aula	Quadro interactivo, Computador.	Apresentação do enunciado sobre a nova unidade de trabalho: Livro de Autor como suporte da ideia: Identidade/ Alteridade	Conhecer o que é um livro de autor.	Mostra de powerpoint sobre o tema da Unidade de trabalho. Manuseamento e mostra de exemplos físicos. Perguntas aos alunos sobre o tema apresentado.	Participação acertiva do aluno com respostas às questões apresentadas sobre o tema.
2ª Aula	Quadro interactivo, Computador, 30 Fotocópias a cores em A3 da imagem da obra de E. Hopper, cola, tesoura folha de papel cavalinho A3, lápis de grafite e borracha.	Apresentação do enunciado para o desenvolvimento da narrativa. Início do desenvolvimento da narrativa visual	Conhecer o que é uma narrativa visual.	Partindo de uma imagem de um óleo sobre tela "Chop Suey" (1929) de Edward Hopper os alunos terão que seleccionar pormenores dessa imagem e descontextualizá-los para depois criarem com eles uma narrativa visual, colando-os sobre uma folha A3.	Criação de uma sequência de 10 imagens que representam uma narrativa visual.
3ª Aula	Quadro interactivo, Computador, 30 Fotocópias a cores em A3 da imagem da obra de E. Hopper, cola, tesoura folha de papel cavalinho A3, lápis de grafite e borracha.	Conclusão da narrativa visual, e da narrativa escrita. Importância da valorização das memórias pessoais no desenvolvimento criativo da narrativa. Visualização de uma curta metragem em animação de Wendy Tilby e Amanda Forbis intitulada "When the day breaks" (1994)	Reconhecer a importância das memórias pessoais no desenvolvimento de uma narrativa.	Escrever uma narrativa sobre a sequência de imagens elaborada (narrativa visual). Conversa individual com cada aluno sobre a narrativa que escreveram, no sentido de a relacionar com memórias pessoais enriquecendo o texto final com mais pormenores relacionados com a identidade de cada aluno. Proposta de tema no diário gráfico, para trabalho de casa, relacionado com os estudos da narrativa visual.	Pormenores associados a memórias pessoais devem enriquecer a narrativa escrita. A narrativa deverá apresentar uma sequência (princípio, meio e fim e estar enquadrada num tempo e num espaço).
4ª Aula	Quadro interactivo, Computador, fitacola de papel, tesoura folha de papel cavalinho A3, lápis de grafite e borracha.	Apresentação do enunciado para o traçado geométrico do miolo do livro. Composição de um livro: capa, contra capa, lombada, guardas e miolo.	Corte, meio-corte, colagem, medição rigorosa com a régua e construção de uma grelha ortogonal para construção do miolo do livro.	Construção do miolo do livro.	Qualidade da construção do miolo do livro. Erros de medição/construção com mais de 1mm penalizam a nota final do trabalho.
5ª Aula	Quadro interactivo, Computador, cavalinho A3, régua de 50cm, lápis de grafite e borracha.	Construção de nova grelha ortogonal para experimentação da narrativa visual. Planificação da paginação de um livro.	Medição rigorosa com a régua e construção de uma grelha ortogonal. Planificação da paginação de um livro.	Numa folha A3 desenhar uma grelha ortogonal com uma malha de 5cmx8cm. Fazer a planificação da ilustração da narrativa nas duplas páginas de um livro. Esboçar a sequência das imagens que vão constituir a narrativa visual que vai ser representada nas duplas páginas do livro.	A narrativa visual do esboço planificado ao longo das duplas páginas deve conter um princípio, meio e fim e estar enquadrada num tempo (sequência) e num espaço (contexto).

Calendarização	Recursos	Sumário	Objectivos de Aprendizagem	Actividade	CrITÉrios de AvaliaÇão
6ª Aula	Quadro interactivo, Computador, albuns ilustrados, folha de papel cavalinho A3, lápis de grafite e borracha.	Apresentação do enunciado para o desenvolvimento do fundo do miolo do livro. Continuação da planificação da paginação de um livro. Mostra de albuns ilustrados como exemplo.	Planificação da paginação de um livro.	Continuação da actividade da aula anterior.	Aplicação dos mesmos critérios da aula anterior.
7ª Aula	Quadro interactivo, Computador, papel de Jornal, guache branco, cola, cartolina de cor, pincel de água, aguarelas.	Exemplificação de técnicas para fazer a composição do fundo das duplas páginas do miolo do livro: Colagem, aguada, aguarela, técnica mista. Início do trabalho dos fundos das duplas páginas do livro.	Conhecer o conceito de ritmo e unidade de um livro, sob ponto de vista do design gráfico. Conhecer e aplicar uma das três técnicas apresentadas.	No miolo do livro que foi construído, aplicar uma das três hipóteses (ou conjugação das mesmas) à apresentação final do fundo do miolo: Colagem e guache branco, aguarela e/ou aguada ou aplicação de cor lisa de uma cartolina ou papel colorido.	Domínio da técnica escolhida. Ritmo e unidade do fundo do miolo.
8ª Aula	Quadro interactivo, Computador, papel de jornal, guache branco, cola, cartolina de cor, pincel de água e aguarelas.	Continuação do trabalho dos fundos das duplas páginas do livro.	Conhecer e aplicar uma das três técnicas apresentadas.	Continuação da actividade da aula anterior.	Aplicação dos mesmos critérios da aula anterior.
9ª Aula	Computador, projector e Albuns Visuais.	Palestra com a artista gráfica (designer e ilustradora) Yara Kono.	Conhecer os vários elementos que compõem um album ilustrado. Reconhecer a importância da planificação das duplas páginas de um album ilustrado com a definição de composição de página e paleta de cores.	Palestra com a artista gráfica (designer e ilustradora) Yara Kono.	Aplicação dos conhecimentos apresentados na conceção gráfica do livro.
10ª Aula	Quadro interactivo, Computador, Papel de Jornal, guache branco, cola branca, cartolina de cor, pincel de água, aguarelas, folhas de papel A3, fotocopiadora, tesoura, cola, papeis coloridos.	Desenvolvimentos das figuras, recorte e colagem das mesmas nas duplas páginas do livro.	Reconhecer a relação fundo figura na composição das duplas páginas de um livro.	Tratamento final das figuras, recorte e colagem das figuras no fundo (miolo realizado).	Composição das duplas páginas tendo em conta a relação fundo-figura.
11ª Aula	Papel de Jornal, guache branco, cola branca, cartolina de cor, pincel de água, aguarelas, folhas de papel A3, fotocopiadora, tesoura, cola e papeis coloridos.	Finalização do miolo do livro.	Reconhecer a relação fundo figura na composição das duplas páginas de um livro.	Continuação da aula anterior. Proposta de tema no diário gráfico, para trabalho de casa, relacionado com a construção de uma capa de um livro.	Aplicação dos mesmos critérios da aula anterior.
12ª Aula	Computador, projector e capas de albuns visuais, cartão prensado, tesoura, regua, lapis e borracha	Apresentação do enunciado para o traçado geométrico da capa. Início da concepção da capa.	Analisar uma capa de um livro. Conhecer o processo de criação da capa de livro.	Desenhar letras adequadas às características do significado das palavras. Escolher a imagem para a capa.	Qualidade da construção do capa do livro. Erros de medição com mais de 1mm penalizam a nota final do trabalho.

Calendarização	Recursos	Sumário	Objectivos de Aprendizagem	Actividade	Crítérios de Avaliação
13ª Aula	Computador, projector e capas de albuns visuais, cartão prensado, tesoura, regua, lapis e borracha	Mostra de exemplos de design de capa de um livro. Finalização da capa.	Reconhecer o centro físico e óptico da capa. Reconhecer o espaço visual mais importante e o espaço para a mensagem escrita da capa.	Criar a capa do "meu" livro.	Capa deve ser chamativa (cores, contraste, tipo de letra) e ter a informação bem visível.
14ª Aula	Computador, projector e capas de albuns visuais, cartão prensado, tesoura, regua, lapis e borracha	Finalização da capa.	Conhecer o processo de criação da capa de um livro.	Continuação da actividade da aula anterior.	
15ª Aula	Quadro interactivo, computador, Fotocópias com questionário para os alunos, Fotocópias com questionário aos alunos.	O EU e o Outro justificação da escolha da imagem inicial. Explicação da importância das memórias pessoais e da relação com o outro (alteridade) na construção da identidade. Relevar a importância da diferença de todos os livros, cada livro de autor é único. Discussão com os alunos sobre o significado do conceito: livro de autor.	Reflectir sobre o trabalho realizado.	Debate em sala de aula sobre os temas apresentados. Resposta a um questionário sobre a unidade didáctica em questão. Autoavaliação.	Respostas do questionário distribuído

ANEXO H: Planificação final do projeto: Livro de Autor

Calendarização	Recursos	Sumário	Objetivos de Aprendizagem	Atividade	Crítérios de Avaliação
<b>1ª Aula</b>	Quadro interativo, Computador.	Apresentaçã o do enunciado sobre a nova unidade de trabalho: Livro de Autor como suporte da ideia: Identidade/ Alteridade	Conhecer o que é um livro de autor.	Mostra de powerpoint sobre o tema da Unidade de trabalho. Manuseamento e mostra de exemplos físicos. Perguntas aos alunos sobre o tema apresentado.	Participação assertiva do aluno com resposta às questões apresentadas sobre o tema.
<b>2ª Aula</b>	Quadro interativo, Computador, 30 Fotocópias a cores em A3 da imagem da obra de E. Hopper, cola, tesoura folha de papel cavalinho A3, lápis de grafite e borracha.	Apresentaçã o do enunciado para o desenvolvim ento da narrativa. Início do desenvolvim ento da narrativa visual	Conhecer o que é uma narrativa visual.	Partindo de uma imagem de um óleo sobre tela " Chop Suey" (1929) de Edward Hopper os alunos terão que selecionar pormenores dessa imagem e descontextualizá- los para depois criarem com eles uma narrativa visual, colando-os sobre uma folha A3.	Criação de uma sequência de 10 imagens que representam uma narrativa visual.

Calendarização	Recursos	Sumário	Objetivos de Aprendizagem	Atividade	Critérios de Avaliação
<b>3ª Aula</b>	Quadro interativo, Computador, 30 Fotocópias a cores em A3 da imagem da obra de E. Hopper, cola, tesoura folha de papel cavalinho A3, lápis de grafite e borracha.	Conclusão da narrativa visual, e da narrativa escrita. Importância da valorização das memórias pessoais no desenvolvimento criativo da narrativa.	Reconhecer a importância das memórias pessoais no desenvolvimento de uma narrativa.	Escrever uma narrativa sobre a sequência de imagens elaborada (narrativa visual). Conversa individual com cada aluno sobre a narrativa que escreveram, no sentido de a relacionar com memórias pessoais enriquecendo o texto final com mais pormenores relacionados com a identidade de cada aluno. Proposta de tema no diário gráfico, para trabalho de casa, relacionado com os estudos da narrativa visual.	Pormenores associados a memórias pessoais devem enriquecer a narrativa escrita. A narrativa deverá apresentar uma sequência (princípio, meio e fim e estar enquadrada num tempo e num espaço).
<b>4ª Aula</b>	Quadro interativo, Computador, 30 Fotocópias a cores em A3 da imagem da obra de E. Hopper, cola, tesoura folha de papel cavalinho A3, lápis de grafite e borracha.	Visualização de uma curta metragem em animação de Wendy Tilby e Amanda Forbis intitulada "When the day breaks" (1994). Conclusão da narrativa escrita. Continuação do trabalho da narrativa visual.	Reconhecer a importância das memórias pessoais no desenvolvimento de uma narrativa.	Escrever uma narrativa sobre a sequência de imagens elaborada (narrativa visual). Conversa individual com cada aluno sobre a narrativa que escreveram, no sentido de a relacionar com memórias pessoais enriquecendo o texto final com mais pormenores relacionados com a identidade de cada aluno. Proposta de tema no diário gráfico, para trabalho de casa, relacionado com os estudos da narrativa visual.	Pormenores associados a memórias pessoais devem enriquecer a narrativa escrita. A narrativa deverá apresentar uma sequência (princípio, meio e fim e estar enquadrada num tempo e num espaço).

<b>Calendarização</b>	<b>Recursos</b>	<b>Sumário</b>	<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>Atividade</b>	<b>CrITÉrios de AvaliaÇão</b>
<b>5ª Aula</b>	Quadro interativo, Computador, fitacola de papel, tesoura folha de papel cavalinho A3, lápis de grafite e borracha.	Apresentaçã o do enunciado para o traçado geométrico do miolo do livro. Composição de um livro: capa, contra capa, lombada, guardas e miolo. Planificação da sequência de imagens da versão final da narrativa escrita.	Corte, meio-corte, colagem, medição rigorosa com a régua e construção de uma grelha ortogonal para construção do miolo do livro.	Construção do miolo do livro.	Qualidade da construção do miolo do livro. Erros de medição/cons trução com mais de 1mm penalizam a nota final do trabalho.
<b>6ª Aula</b>	Quadro interativo, Computador, fita-cola de papel, tesoura folha de papel cavalinho A3, lápis de grafite e borracha.	Finalização da experimenta ção da narrativa visual. Autoavaliaç ão e avaliação.	Corte, meio-corte, colagem, medição rigorosa com a régua e construção de uma grelha ortogonal para construção do miolo do livro.	Construção do miolo do livro.	Qualidade da construção do miolo do livro. Erros de medição/cons trução com mais de 1mm penalizam a nota final do trabalho.
<b>7ª Aula</b>	Quadro interativo, Computador, cavalinho A3, régua de 50cm, lápis de grafite e borracha.	Construção de nova grelha ortogonal para experimenta ção da narrativa visual. Planificação da paginação de um livro.	Medição rigorosa com a régua e construção de uma grelha ortogonal. Planificação da paginação de um livro.	Numa folha A3 desenhar uma grelha ortogonal com uma malha de 5cmx8cm. Fazer a planificação da ilustração da narrativa nas duplas páginas de um livro. Esboçar a sequência das imagens que vão constituir a narrativa visual que vai ser representada nas duplas páginas do livro.	A narrativa visual do esboço planificado ao longo das duplas páginas deve conter um principio, meio e fim e estar enquadrada num tempo (sequência) e num espaço (contexto).

<b>Calendarização</b>	<b>Recursos</b>	<b>Sumário</b>	<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>Atividade</b>	<b>CrITÉrios de AvaliaÇão</b>
<b>8ª Aula</b>	Quadro interativo, Computador, álbuns ilustrados, folha de papel cavalinho A3, lápis de grafite e borracha.	Apresentação do enunciado para o desenvolvimento do fundo do miolo do livro. Continuação da planificação da paginação de um livro. Mostra de álbuns ilustrados como exemplo.	Planificação da paginação de um livro.	Continuação da atividade da aula anterior.	Aplicação dos mesmos critérios da aula anterior.
<b>9ª Aula</b>	Quadro interativo, Computador, papel de Jornal, guache branco, cola, cartolina de cor, pincel de água, aguarelas.	Exemplificação de técnicas para fazer a composição do fundo das duplas páginas do miolo do livro. Experimentação de colagem, aguada, aguarela, técnica mista. Início do trabalho dos fundos das duplas páginas do livro.	Conhecer o conceito de ritmo e unidade de um livro, sob ponto de vista do design gráfico. Conhecer e aplicar uma das três técnicas apresentadas.	No miolo do livro que foi construído, aplicar uma das três hipóteses (ou conjugação das mesmas) à apresentação final do fundo do miolo: Colagem e guache branco, aguarela e/ou aguada ou aplicação de cor lisa de uma cartolina ou papel colorido.	Domínio da técnica escolhida. Ritmo e unidade do fundo do miolo.
<b>10ª Aula</b>	Quadro interativo, Computador, papel de jornal, guache branco, cola, cartolina de cor, pincel de água e aguarelas.	Continuação do trabalho dos fundos das duplas páginas do livro.	Conhecer e aplicar uma das três técnicas apresentadas.	Continuação da atividade da aula anterior.	Aplicação dos mesmos critérios da aula anterior.

<b>Calendarização</b>	<b>Recursos</b>	<b>Sumário</b>	<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>Atividade</b>	<b>Critérios de Avaliação</b>
<b>11ª Aula</b>	Computador, projetor e Álbuns Visuais.	Palestra com a artista gráfica (designer e ilustradora) Yara Kono.	Conhecer os vários elementos que compõem um álbum ilustrado. Reconhecer a importância da planificação das duplas páginas de um álbum ilustrado com a definição de composição de página e paleta de cores.	Palestra com a artista gráfica (designer e ilustradora) Yara Kono.	Aplicação dos conhecimentos apresentados na concepção gráfica do livro.
<b>12ª Aula</b>	Computador, projetor e Álbuns Visuais.	Finalização dos fundos das duplas páginas do livro.	Conhecer e aplicar uma das três técnicas apresentadas.	No miolo do livro que foi construído, aplicar uma das três hipóteses (ou conjugação das mesmas) à apresentação final do fundo do miolo: Colagem e guache branco, aguarela e/ou aguada ou aplicação de cor lisa de uma cartolina ou papel colorido.	Domínio da técnica escolhida. Ritmo e unidade do fundo do miolo.
<b>13ª Aula</b>	Quadro interativo, Computador, Papel de Jornal, guache branco, cola branca, cartolina de cor, pincel de água, aguarelas, folhas de papel A3, fotocopiadora, tesoura, cola, papeis coloridos.	Desenvolvimentos das figuras, recorte e colagem das mesmas nas duplas páginas do livro.	Reconhecer a relação fundo figura na composição das duplas páginas de um livro.	Tratamento final das figuras, recorte e colagem das figuras no fundo (miolo realizado).	Composição das duplas páginas tendo em conta a relação fundo-figura.

<b>Calendarização</b>	<b>Recursos</b>	<b>Sumário</b>	<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>Atividade</b>	<b>Crterios de Avaliao</b>
<b>14ª Aula</b>	Quadro interativo, Computador, Papel de Jornal, guache branco, cola branca, cartolina de cor, pincel de água, aguarelas, folhas de papel A3, fotocopidora, tesoura, cola, papeis coloridos.	Continuação de desenvolvimentos das figuras, recorte e colagem das mesmas nas duplas páginas do livro.	Reconhecer a relação fundo figura na composição das duplas páginas de um livro.	Tratamento final das figuras, recorte e colagem das figuras no fundo (miolo realizado).	Composição das duplas páginas tendo em conta a relação fundo-figura.
<b>15ª Aula</b>	Papel de Jornal, guache branco, cola branca, cartolina de cor, pincel de água, aguarelas, folhas de papel A3, fotocopidora, tesoura, cola e papeis coloridos.	Finalização do miolo do livro. Autoavaliação e avaliação.	Reconhecer a relação fundo figura na composição das duplas páginas de um livro.	Continuação da aula anterior. Proposta de tema no diário gráfico, para trabalho de casa, relacionado com a construção de uma capa de um livro.	Aplicação dos mesmos critérios da aula anterior.
<b>16ª Aula</b>	Computador, projetor e capas de álbuns visuais, cartão prensado, tesoura, régua, lápis e borracha	Apresentação do enunciado para o traçado geométrico da capa. Início da conceção da capa.	Analisar uma capa de um livro. Conhecer o processo de criação da capa de livro.	Desenhar letras adequadas às características do significado das palavras. Escolher a imagem para a capa.	Qualidade da construção do capa do livro. Erros de medição com mais de 1mm penalizam a nota final do trabalho.
<b>13ª Aula</b>	Computador, projetor e capas de álbuns visuais, cartão prensado, tesoura, régua, lápis e borracha	Mostra de exemplos de design de capa de um livro.	Reconhecer o centro físico e ótico da capa. Reconhecer o espaço visual mais importante e o espaço para a mensagem escrita da capa.	Criar a capa do "meu" livro.	Capa deve ser chamativa (cores, contraste, tipo de letra) e ter a informação bem visível.

<b>Calendarização</b>	<b>Recursos</b>	<b>Sumário</b>	<b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>Atividade</b>	<b>CrITÉrios de AvaliaÇão</b>
<b>18ª Aula</b>	Computador, projetor e capas de álbuns visuais, cartão prensado, tesoura, régua, lápis e borracha	Finalização da capa.	Reconhecer o centro físico e ótico da capa. Reconhecer o espaço visual mais importante e o espaço para a mensagem escrita da capa.	Criar a capa do "meu" livro.	Capa deve ser chamativa (cores, contraste, tipo de letra) e ter a informação bem visível.
<b>19ª Aula</b>	Computador, projetor e capas de álbuns visuais, cartão prensado, tesoura, régua, lápis e borracha	Autoavaliação e avaliação.	Conhecer o processo de criação da capa de um livro.	Continuação da atividade da aula anterior.	Capa deve ser chamativa (cores, contraste, tipo de letra) e ter a informação bem visível.
<b>20ª Aula</b>	Quadro interativo, computador, Fotocópias com questionário para os alunos, Fotocópias com questionário aos alunos.	O EU e o Outro justificam a escolha da imagem inicial. Explicação da importância das memórias pessoais e da relação com o outro (alteridade) na construção da identidade. Relevar a importância da diferença de todos os livros, cada livro de autor é único. Discussão com os alunos sobre o significado do conceito: livro de autor. Síntese e reflexão, sobre o trabalho realizado, tendo como base a resposta a um questionário.	Refletir sobre o trabalho realizado.	Debate em sala de aula sobre os temas apresentados. Resposta a um questionário sobre a unidade didática em questão. Autoavaliação.	Respostas do questionário distribuído.

## *ANEXO I: Relatório do Professor Cooperante.*

### Relatório

Ao abrigo do protocolo estabelecido pela Universidade de Lisboa e pelo Colégio Pedro Arrupe, observei e avaliei duas aulas da disciplina de Educação Visual da turma B do 9.º ano, leccionadas pelo professora Sofia Jorge, aluna do Mestrado em Ensino das Artes Visuais.

O professora Mestranda iniciou uma nova unidade de trabalho, referente ao desenvolvimento de um projecto intitulado "Livro de Autor".

A primeira aula leccionada foi uma aula de conteúdo teórico-prático onde se realizaram estudos para a concepção/realização da narrativa visual a partir da análise da imagem de uma obra de Hopper. A segunda aula leccionada foi uma aula de conteúdo prático, onde foi realizada a concepção geométrica do livro, com base em materiais distribuídos pela professora. Em ambas as aulas por mim observadas, o professora Mestranda iniciou a aula com uma síntese dos conteúdos a serem leccionados e das actividades a realizar nessa unidade de trabalho, tendo utilizado recursos diversificados e adequados a esses mesmos conteúdos. Desse modo estimulou e motivou o interesse pela aprendizagem e a compreensão dos conteúdos abordados, através da utilização de novas tecnologias (como o PowerPoint), em imagens projectadas no quadro interativo e através de diversos álbuns visuais que foram apresentados como exemplo. Em relação à capacidade de comunicação e interacção com os alunos, constatei ter sido utilizada uma linguagem clara, de acordo com a faixa etária dos alunos em questão e uma postura descontraída e assertiva, tendo sido elucidativa e objectiva nas indicações dadas aos alunos, reforçando desse modo a intervenção e participação dos mesmos, através de questões, dúvidas ou debate de ideias. Na primeira aula teórico-prática esse processo foi exercido perante a turma inteira; na aula prática foi realizado um trabalho e um apoio mais individualizado.

O professora revelou igualmente uma postura firme e maleável perante situações de alguma manifesta agitação dos alunos, através de uma autoridade exercida com bom senso e rigor, não tendo sido necessária nenhuma medida correctiva.

As duas aulas decorreram num bom ambiente de trabalho, de forma organizada e colaborativa, tendo o professor apoiado individualmente todos os alunos que o solicitaram utilizando estratégias diferenciadas de acordo com as necessidades educativas dos mesmos e o grau de dificuldades por eles apresentadas.

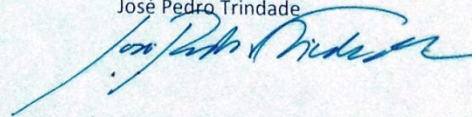
Fruto dessa relação saudável, a turma teve sempre um comportamento correcto e participativo e o resultado do trabalho dos alunos foi muito positivo.

No final da unidade de trabalho, foi realizada uma reunião de trabalho entre a professor Cooperante e o professora Mestranda, com o objectivo de fazer uma reflexão e a avaliação dos resultados obtidos.

A professora Sofia Jorge, mostrou-se atenta e receptiva a todas as sugestões dadas, gerindo com à-vontade as diferentes situações de trabalho. Foi competente, cordial e de bom trato revelando um perfil adequado à complexa missão de ensinar.

Lisboa, 31 de maio de 2015

José Pedro Trindade



## *ANEXO J: Powerpoint utilizado nas aulas.*

Apresentado exclusivamente em suporte informático.