

Universidade de Lisboa



Detalhe Visual: ilações sobre a construção e fruição das imagens
(a partir da prática de ensino em Educação Visual)

Ana Catarina Fragoso Costa

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no
3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
orientado pelo Professor Doutor Fernando Rosa Dias

Ano letivo de 2018/2019

Índice geral

1. INTRODUÇÃO	1
2. QUESTÕES INICIAIS E METODOLOGIAS ADOTADAS	3
2.1 ENQUADRAMENTO CURRICULAR	3
2.2 O TEMA PROPOSTO AOS ALUNOS: “O PERCURSO DE CASA À ESCOLA”	4
2.3 O CONCEITO OPERATIVO “DETALHE VISUAL”	5
2.4 ENQUADRAMENTO DIDÁTICO	6
2.5 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: INVESTIGAÇÃO AÇÃO E INVESTIGADOR PARTICIPANTE	7
3. CONTEXTO ESCOLAR	11
3.1 A VILA DE SÃO JOÃO DA TALHA	11
3.2 O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SÃO JOÃO DA TALHA	12
3.3 OFERTA ESCOLAR DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE SÃO JOÃO DA TALHA	13
3.4 AS INSTALAÇÕES DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE SÃO JOÃO DA TALHA	14
3.5 ALUNOS E CORPO DOCENTE	17
3.6 AS TURMAS EM ESTUDO	18
3.7 CONSIDERAÇÕES GERAIS	19
4. DETALHE VISUAL	21
4.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DA CRÍTICA E HISTORIOGRAFIA DA ARTE	21
4.2 DO TODO PARA O SINGULAR E DO SINGULAR PARA O TODO: CONTRIBUTOS DA CRÍTICA E DOS ARTISTAS	22
4.3 ALGUNS CONTRIBUTOS DA HISTORIOGRAFIA: OS PRINCÍPIOS DA UNIDADE MÚLTIPLA E DA UNIDADE UNIFICADA, HEINRICH WÖLFFLIN	25
4.4 ALGUNS CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA DA PERCEÇÃO VISUAL	28
4.5 DANIEL ARASSE A ATENÇÃO AO DETALHE	32
4.6 IMPLICAÇÕES DO “DETALHE VISUAL” PARA A REPRESENTAÇÃO BIDIMENSIONAL DO ESPAÇO	33
4.7 PERTINÊNCIA DA APLICABILIDADE PRÁTICA DO CONCEITO	34
5. APRESENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA	35
5.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO	35
5.2 GESTÃO E PLANIFICAÇÃO GERAL DAS ATIVIDADES	36
5.3 DIDÁTICAS ADOTADAS AO LONGO DA UNIDADE DIDÁTICA:	36
5.4 INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS CRIADOS:	38
6. IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA	39
6.1 PRIMEIRA SESSÃO (19 DE FEVEREIRO DE 2019)	39

6.2	SEGUNDA SESSÃO (19 DE FEVEREIRO DE 2019)	46
6.3	TERCEIRA E QUARTA SESSÃO (25 DE FEVEREIRO DE 2019)	47
6.4	QUINTA E SEXTA SESSÃO (26 DE FEVEREIRO DE 2019)	48
6.5	SÉTIMA E OITAVA SESSÃO (12 DE MARÇO DE 2019)	55
6.6	NONA E DÉCIMA SESSÃO (19 DE MARÇO DE 2019)	56
6.7	DÉCIMA PRIMEIRA, DÉCIMA SEGUNDA E DÉCIMA TERCEIRA SESSÃO (26 DE MARÇO E 2 DE ABRIL DE 2019)	57
6.8	DÉCIMA QUARTA SESSÃO (2 DE ABRIL DE 2019)	59
7.	ANÁLISE DOS RESULTADOS	77
7.1	ANÁLISE DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	77
7.2	ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS	82
8.	REFLEXÃO FINAL	87
8.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA CRIADA	87
8.2	BALANÇO DA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	89
9.	BIBLIOGRAFIA	93

Resumo

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada dá conta da intervenção letiva realizada, ao longo dos meses de fevereiro, março e abril de 2019 na Escola Secundária de São João da Talha, concelho de Loures, no contexto da disciplina de Educação Visual 8.º ano, em colaboração com a Professora Cooperante Cristina Santos.

Dentro dos conteúdos previstos pelo programa da disciplina, desenhou-se uma unidade didática centrada nas questões da representação (do espaço e da forma), e concretizada através do tema “representação do percurso de casa à escola”, bem como do conceito operativo “detalhe visual”.

Palavras Chave

Ensino básico, Educação Visual, detalhe visual, representação, expressão, desenho, colagem, composição

Abstract

The present *Supervised Teaching Practice Report* documents the intervention carried during the months of february, march and april of 2019 at the High School of São João da Talha, in the municipality of Loures, Portugal. The intervention was implemented in the context of 8th grade Visual Education subject, in collaboration with cooperative teacher Cristina Santos.

Within the contents provided by the program of the discipline, a didactic unit was created, centered on the questions of representation (of space and form), and implemented through the theme "the path from home to school", as well as the operative concept "visual detail".

Key words

basic education, visual education, visual detail, representation, expression, drawing, collage, visual composition

1. Introdução

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada dá conta da intervenção letiva realizada, ao longo dos meses de fevereiro, março e abril de 2019 na Escola Secundária de São João da Talha, concelho de Loures, no contexto da disciplina de Educação Visual 8.º ano, em colaboração com a Professora Cooperante Cristina Santos.

Dentro dos conteúdos previstos pelo programa da disciplina, desenhou-se uma unidade didática centrada nas questões da representação (do espaço e da forma), e concretizada através do tema “representação do percurso de casa à escola”, bem como do conceito operativo “detalhe visual”.

Através da aplicação desta unidade didática pretendeu-se, sobretudo, dotar os alunos de conceitos e ferramentas básicas para a representação do espaço e da forma. Procurou-se, paralelamente, sensibilizar para o trabalho de projeto, a construção de narrativas/composições visuais; bem como, estimular os alunos a adotarem um olhar mais demorado para com o seu quotidiano e envolvente urbana, potenciando surpresas e novos significados. Treinar o *fazer* e o *ver*, proporcionando, enfim, uma posição mais informada relativamente à cultura visual contemporânea.

Deste modo, parte deste relatório contemplará, para além da apresentação e descrição da Unidade Didática construída, a reflexão sobre a adequação dos instrumentos pedagógicos criados, tendo em vista o grau de mobilização dos objetivos acima descritos, bem como a exposição de algumas considerações (provenientes do universo de referência teórica da arte visual ocidental da Época Contemporânea) sobre *detalhe visual* – o conceito operativo proposto e que serve de instrumento didático principal para esta Unidade Didática.

2. Questões iniciais e metodologias adotadas

2.1 Enquadramento curricular

O Programa de Educação Visual sugere um grupo de cinco conteúdos temáticos essenciais e obrigatórios, respetivamente: Comunicação, Espaço, Estrutura, Forma e Luz-cor. Os últimos devem ser explorados ao longo do segundo e terceiro ciclo de ensino básico, sem prejuízo que sejam mobilizados outros temas e abordagens¹. Adotando as características próprias do processo artístico, a disciplina de Educação Visual é orientada para a “realização de ações e experiências sistemáticas, [que] deverá desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos”².

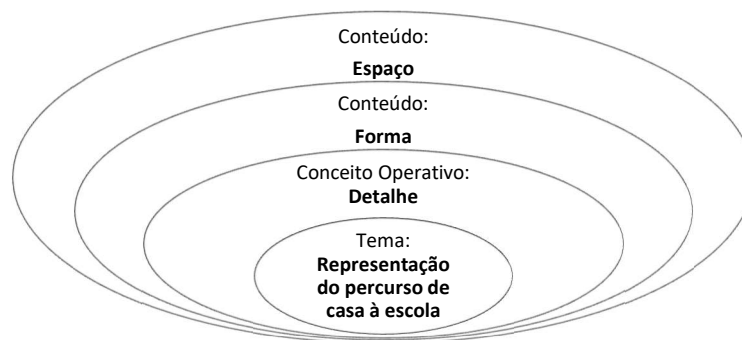


Figura 1 - O tema, o conceito operativo e os conteúdos trabalhados.

Desta forma, tendo em conta o ano de escolaridade e as metas correspondentes, as características da turma, a envolvente da escola e os interesses da docente, foram eleitos, como conteúdos estruturantes da proposta de trabalho, os módulos do Espaço e da Forma, que serão explorados pelos alunos através de um exercício de representação do percurso de casa à escola. Associado a este, propõe-se ainda a

¹ “Sendo assim, os conteúdos aqui apontados como essenciais são uma base de trabalho para além da qual, em cada situação, os professores, nas escolas, nos grupos disciplinares ou na planificação para a turma, deverão considerar outros conteúdos e abordagens que o projeto educativo específico, a realidade local e o momento aconselham como necessários.”, Departamento de Educação Artística - Ajustamento do Programa da Disciplina de Educação Visual – 3.º Ciclo. Direção Geral da Educação, p. 2 [consultado dezembro de 2018]. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_ii_3c1.pdf

² Equipa de Educação Visual, Ministério da Educação - Metas Curriculares de Educação Visual. Direção Geral da Educação (2012), p.3. [consultado dezembro de 2018]. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ev_metas_curriculares_2_e_3_ciclo.pdf

utilização do *Detalhe Visual* enquanto conceito operativo para o trabalho dos alunos. (Figura 1).

2.2 O tema proposto aos alunos: “O percurso de casa à escola”

Enquanto antiga aluna da Escola Secundária de São João da Talha, realizei grande parte dos percursos de escola a casa, e vice-versa, a pé. Geralmente em grupo, com os colegas da turma, aproveitava-se o passeio para a conversa, debatendo o nosso quotidiano escolar e adolescente. Durante o percurso, a envolvente - delegada para os bastidores - acompanhava este passeio, mas nunca tinha direito à nossa atenção. Na verdade, tratava-se (e ainda se trata) de uma envolvente periférica urbana, pouco qualificada e ordenada, onde os vazios urbanos são alternados, quase aleatoriamente, por zonas de habitação em altura, moradias ou pequenas unidades industriais. Isto é, arquitetura sem arquitetos e cidade sem urbanismo. A autoestrada, a cidade e os prédios são alternados com o campo, a agricultura e os rebanhos de ovelhas.



Figura 2 - O rio, a paisagem industrial, urbana e rural. Vista da Escola Secundária de São João da Talha

A vista desafogada para o estuário do Tejo compete com as linhas férreas, os coloridos contentores marítimos e com as diversas unidades industriais (Figura 2). Cidade feita de pequenas massas construídas, onde se esqueceu de qualificar o vazio. Entregue à criatividade dos Homens e da Natureza – e particularmente propícios à transgressão -, encontramos, nestes territórios esquecidos, *grafitis*, animais, flores, hortas urbanas, parques de skate, pistas de corrida, artefactos vários, uma piscina municipal vandalizada e carros abandonados. Não é uma envolvente bonita, mas está cheia de surpresas. Onde, a adoção de uma nova perspectiva, a partir de detalhes visuais pode funcionar como um processo potenciador de novas imagens, realidades, e, deste modo, permitir a surpresa – movimento fundamental para a aprendizagem das artes visuais.

Desta forma, esta experiência residirá também num exercício do olhar. Ver a envolvente material quotidiana (natural ou urbana) para lá sua indiferença. Procurar o deslumbramento, a surpresa, o belo (ou o feio) no que tantas vezes já foi olhado, mas que nunca foi visto e interpretado.

2.3 O conceito operativo “detalhe visual”

Poderá parecer um contrassenso pensar no espaço pelos seus detalhes, isto é, por todas as pequenas partes que compõe determinado lugar, quando, em termos coloquiais, estamos habituados a pensar no espaço quantitativamente, enquanto extensão - uma espécie de palco pré-existente às coisas - através da qual é possível pôr em relação e direccionar objetos. Onde, de certa forma, o espaço é tudo aquilo que envolve ou articula as coisas entre si e não as coisas em si.

Curiosamente, para o artista e, em particular, para o pintor, o espaço é precisamente o resultado daquela sensação, tradicionalmente associada à profundidade, provocada por todas as pequenas coisas que compõe o lugar do quadro. Onde, trabalhar com a ideia de espaço em pintura, passará também por uma abordagem à forma visual das coisas. Para caracterizar a última, criaram-se uma diversidade de técnicas de desenho e uma gramática de elementos da forma, que podem ajudar a caracterizar melhor a idealização que se pode fazer do espaço.

Desta forma, irá propor-se um exercício que num primeiro momento obrigue a pensar num percurso espacial (demasiado extenso para ser apreendido por uma só imagem

preconcebida) através dos seus detalhes. Espera-se que este processo suscite os alunos a olhar para a qualidade formal do espaço eleito, aproximando-os do olhar do artista visual.

Pretende-se assim, com esta estratégia, que os alunos consigam representar o espaço, caracterizando-o, e não descrevendo-o. Neste sentido, não será lecionada a perspectiva cónica aos alunos (conteúdo, aliás, recomendado para o 9.º ano de escolaridade), mas os elementos da forma, envolvendo a interação com a luz e sombras, linhas, texturas, volume e composição visual.

2.4 Enquadramento didático

Uma vez que a Unidade Didática criada prevê que os alunos recorram a imagens provenientes do seu universo de referência; a partir de Efland (1990), pode-se integrar esta Unidade de trabalho numa conceção estética da *arte enquanto expressão individual* – e simultaneamente um *professor personalista* - uma vez que os participantes podem trabalhar e expressar as referências e seus interesses pessoais e o professor utiliza estes interesses como materialidade do exercício. A teoria de ensino-aprendizagem ligada a esta conceção será a *expressivo-psicanalítica*, para a qual o desenvolvimento emocional e da sensibilidade do aluno é coincidente com a experiência da aprendizagem. Efetivamente, gostar-se-ia que no final do exercício os alunos pudessem ser capazes de reconhecer *em si* a capacidade de poder ver, olhar, e de encontrar pontos de interesse naquilo que os rodeia.

Não obstante, porque ao longo desta Unidade Didática são previstos também momentos em que são transmitidas e apresentadas referências visuais e conceptuais (quer no visionamento de obras de arte, quer na transmissão de princípios para o desenho), podemos considerar que esta Unidade Didática pode ser igualmente integrada numa conceção estética da arte *Formalista* – arte enquanto uma ordem formal ou enquanto capacidade de reprodução de formas – e, paralelamente, um professor Behaviorista (racionalidade tecnológica). Onde, a teoria de ensino-aprendizagem ligada a esta conceção relaciona-se com a teoria *cognitiva-formalista*, para a qual, a aprendizagem significa a apreensão de conceitos.

Neste exercício em particular, embora os conceitos não sejam transmitidos aos alunos de modo puramente teórico, mas também através da prática, não se deixa de transmitir a ideia de que são valorizadas a diversidade de gestualidades e expressões ou a capacidade de saber traduzir luz/sombra, ou ainda tridimensionalidade.

2.5 Metodologia de investigação: investigação ação e investigador participante

A experiência de ensino supervisionada enquadra-se no universo da investigação qualitativa onde não existe um percurso e metodologias rígidas de investigação a seguir (Amado, 2009). Efetivamente, o objetivo desta investigação não será a subtração de princípios gerais a partir da análise do particular, mas compreender melhor a especificidade de determinada realidade, “o porquê de alguém fazer determinada coisa”³ – isto é os alunos, nas características das suas respostas, qualidades, fragilidades e potenciando o seu processo de aprendizagem.

Neste contexto, uma das principais posições metodológicas adotadas é a da *observação participante*. Isto é, assume-se que o próprio investigador é o professor dos alunos e que este observa e interage permanentemente com eles. Reage ao que está acontecer, reflete, e, inclusive, adapta os processos inicialmente desenhados. Onde, uma das valências desta posição metodológica será o seu “esforço de penetração na atitude mental dos observados, e que não se trate de um mero registo de exterioridades.”⁴ Neste sentido, e para melhor se compreender o perspectiva dos alunos, no contexto da prática de ensino supervisionada, foram criadas várias fichas de autoavaliação e heteroavaliação (anexo 2.3, 2.4, 2.5) que foram sendo preenchidas ao longo da implementação da Unidade Didática; bem como questionadas as motivações dos alunos durante o acompanhamento individual aos trabalhos.

Ao mesmo tempo, não só é desejável que o investigador interaja e se aproxime do grupo de estudo, como será recomendável “uma longa relação e uma imersão ou

³ João da Silva Amado, *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação (Investigação Educacional II) - Relatório de Disciplina apresentado nas Provas de Agregação* (Coimbra: Universidade de Coimbra, 2009), p.140

⁴ *Ibidem*, p.140

envolvimento pessoal e directo na actividade social de alguém ou de um grupo que se quer investigar até se atingir um determinado nível de compreensão.”⁵

Relativamente a esta qualidade imersiva, note-se que a experiência de ensino supervisionado, embora tenha proporcionado um próximo e franco contacto com os alunos, foi muito menos imersiva que a prática real de ensino – onde um só professor acompanha a sua turma ao longo de um (ou mais) anos letivos.

Não obstante, e independentemente do grau de imersão possível, é de sublinhar que, neste tipo de investigação, a presença do(s) próprio(s) professor(es) irá interferir com a resposta e comportamento dos alunos. Esta situação não só é incontornável como deve ser usada para vantagem dos alunos e das suas aprendizagens. De facto, o professor investigador deve recolher as mais variadas informações do seu grupo de estudo – deve ouvir as dúvidas, observar processos de trabalho, interpretar desvios à resposta esperada, procurar compreender as motivações – e proporcionar aos alunos um *feedback* construtivo, que os ajude a experimentar e a desenvolver as suas aptidões.

Grande parte da dificuldade em gerar um *feedback* construtivo para cada aluno, reside precisamente na disponibilidade e capacidade do professor para observar a realidade – *o quê? Quando? Onde? Com que quem?* E todas as anteriores questões serão tanto mais ricas quanto mais diversidade de cenários forem observados. Por exemplo, um aluno recusa-se a trabalhar. Porque será? E o comportamento é verificado em trabalho individual, pares, trios? Em todos os trabalhos ou só aqueles que envolvem determinado processo ou instrumento? Em todas as aulas ou só algumas?

Naturalmente que todo este trabalho advém de um processo de reflexão baseado na ideia de investigação-ação, o qual se vai construindo ao mesmo tempo que se interage com os alunos, gerando novas estratégias e adaptando e construindo novos instrumentos de ensino mais eficazes para cada cenário.

Neste sentido, e dada a infinita e diversa natureza das observações e interações realizadas com os alunos, importa sublinhar que se optou por orientar a reflexão escrita deste relatório para o grau de sucesso de alguns dos instrumentos de ensino utilizados, em particular o conceito de “detalhe visual”. Sem prejuízo para outras observações,

⁵ *Ibidem*, p. 141

reflexões e adaptações que, inevitavelmente e de forma orgânica, tiveram lugar ao longo da implementação desta Unidade Didática e que podem ser inferidas através das aprendizagens dos alunos, embora não se proceda objetivamente à sua reflexão.

Desta forma, para melhor analisar este conceito, recorreu-se tanto à sua exploração teórica - a partir da historiografia e crítica de arte -, como prática. A última foi desenvolvida em conjunto com os alunos, através de uma visita de campo, com recurso à fotografia, ao desenho e à reflexão pessoal.

3. Contexto escolar

3.1 A Vila de São João da Talha

A Vila de S. João da Talha localiza-se na periferia nordeste de Lisboa e pertence ao concelho de Loures. Trata-se de um território periférico urbano, que – tal como muitas das periferias lisboetas – apresenta até meados do século XX sobretudo uma matriz rural, e cuja evolução acompanhou o desenvolvimento industrial da zona, em parte devido à sua proximidade à cidade de Lisboa, à localização da linha férrea e do porto.

Atualmente ainda permanecem alguns vazios urbanos (muitas vezes ocupados por hortas ou deixados abandonados e preenchidos por vegetação rasteira) e várias instalações fabris – sobretudo nos territórios localizados perto da linha férrea – mas a paisagem é sobretudo marcada por bairros de moradias unifamiliares (alguns de caráter ilegal, ou em vias de legalização), bem como por módulos de habitação em altura, sobretudo no centro da Vila.

Porque, comparativamente ao concelho de Lisboa, o custo da habitação nas zonas periféricas é muito mais baixo, verifica-se que, desde meados do século XX até à atualidade, a Vila de São João da Talha tem visto a sua densidade populacional aumentar. De facto, grande parte da população residente não é natural da zona, mas tem origens no interior de Portugal (décadas de 1960 a 1990), nos diversos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (sobretudo nas décadas de 1990 a 2000), bem como do Brasil, da Ucrânia ou da China (décadas de 2010 até à atualidade). Para além destas características demográficas (que no geral, são semelhantes aos restantes territórios periféricos lisboetas), a instalação em 1999 do *Centro de Acolhimento para Refugiados* na Vila de São João da Talha, trouxe ainda alguma diversidade adicional a esta população.

De relevância adicional para a caracterização populacional da Vila, refere-se ainda, a existência de um bairro habitacional construído no contexto de um programa camarário de realojamento. Este conjunto de edifícios alberga duas comunidades ciganas que anteriormente residiam em dois grandes acampamentos localizados, precisamente, nos territórios contíguos à escola Secundária de São João da Talha.

As principais atividades económicas da freguesia estão ligadas à pequena e média indústria, bem como ao comércio. Não obstante, a maioria da população residente exerce a sua atividade profissional no concelho de Lisboa, realizando diariamente viagens que podem demorar entre a 30 a 90 minutos, dependendo do transporte usado e localização do destino.

3.2 O agrupamento de escolas de São João da Talha

Segundo os dados fornecidos pelo Agrupamento, o Agrupamento de Escolas de São João da Talha abrange atualmente um universo de 1636 alunos distribuídos por quatro escolas do 1.º ciclo, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclo e uma escola secundária com 3.º ciclo e secundário. Em média, os alunos do agrupamento podem ser enquadrados numa classe média baixa, onde cerca de 50% dos alunos usufruem de ação social escolar (ASE)⁶.

O agrupamento integra ainda uma comunidade de etnia cigana, cujas crianças frequentam o pré-escolar, o 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, embora a grande maioria das crianças desta minoria apresente muitas dificuldades de integração e uma elevada taxa de reprovação⁷.

O agrupamento tem no seu total 150 alunos com necessidades educativas especiais, duas unidades de Apoio a Alunos Multideficientes e uma das escolas básicas do agrupamento (Escola Básica de São João da Talha) possui uma sala de Currículo Específico Individual (CEI) que acolhe 17 alunos de educação especial com currículo específico individual⁸.

⁶ Agrupamento de Escolas de São João da Talha (2018). *Projeto aprender mais na europa - Projeto Erasmus + aprender mais na europa KA1 2018*

⁷ *Ibidem*

⁸ *Ibidem*

3.3 Oferta escolar da Escola Secundária de São João da Talha

A Escola Secundária de S. João da Talha é a sede do agrupamento de Escolas de São João da Talha e oferece o terceiro ciclo do Ensino Básico, bem como o Ensino Secundário (com oferta dos cursos Científico Humanísticos).

Para além do ensino regular, possui oferta de ensino noturno (desde 1991); cursos de educação e formação de adultos em regime noturno (desde 2006); cursos de educação e formação de jovens, cursos profissionais no ensino diurno (desde 2007); e cursos de ensino vocacional (desde 2014).

Sublinha-se que a Escola Secundária oferece à noite o Português para Estrangeiros e aguarda autorização para iniciar uma turma de alfabetização de adultos de 1º ciclo, estando inscritos adultos de etnia cigana⁹.

O Agrupamento de escolas participa ainda há vários anos em projetos internacionais europeus. A candidatura do Agrupamento ao Programa *Erasmus + 2018* oferece uma detalhada descrição destes projetos: “Agrupamento de escolas tem uma longa experiência na participação internacional no *Programa Comenius* (parcerias multilaterais) e projetos como a escola de acolhimento para jovens professores de diferentes países: Grécia, Bélgica, Alemanha, Espanha. Foi parceiro num projeto *KA2 Erasmus+*, <http://erasmusproject.wix.com/blend-it>, em 2014/2016. Atualmente é parceiro de um projeto *KA2 Erasmus+*, *Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices – Strategic Partnerships for Schools Only*, de três anos, com mais cinco escolas europeias - Bélgica, Itália, Alemanha, Lituânia e Grécia, e coordenador de dois projetos *KA2 Erasmus+*, *Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices – Strategic Partnerships for Schools Only*, de três anos, com escolas Polónia, Bulgária, Croácia, Roménia, Espanha, Itália, Grécia e Áustria, que visam a inovação de práticas pedagógicas com vista à melhoria do sucesso escolar no ensino básico e secundário, <http://meandeu-erasmus.eu>, <http://snider-erasmus.eu>. O projeto *SNIDeR (Special Needs, use ICT, Drop papers)* visa criar novas ferramentas e metodologias para uma melhor integração na sala de aula dos alunos com necessidades educacionais especiais e procura criar ambientes de aprendizagem centrados no aluno,

⁹ *Ibidem*

através da construção de um portfólio eletrônico (e-Portfolio). O agrupamento de escolas implementou um projeto *KAI Erasmus+, Mobilidade de pessoal educativo do Ensino Escolar*, que possibilitou trinta e seis mobilidades formativas ao seu staff, e tem entre mãos a implementação de outro projeto *KAI Erasmus+, Mobilidade de pessoal educativo do Ensino Escolar, "Sentir, (En)Significar e Aprender"* com o enfoque no combate ao insucesso escolar através de novas metodologias de sala de aula, a inovação e a internacionalização da nossa escola. O Agrupamento é parceiro num projeto *KAI Erasmus+* como a entidade de acolhimento da *Escola CEIP MANUEL PACHECO* de Badajós/Espanha em regime de *Job Shadowing* e com a Universidade de Pádua/Itália como escola de acolhimento. Para além disso, o agrupamento de escolas desenvolveu múltiplos projetos entre pares, escolas nacionais e em *etwinning*, com suporte de estabelecimentos de Ensino Superior e Centro de Formação de professores. Exemplos destes projetos, foi o projeto de *etwinning "Mejorar la Competencia Linguística a través de la innovación, Inteligencia Emocional, la Creatividad y las Buenas Prácticas en la Biblioteca Escola"*; *"Proyecto Lingüístico de Centro: fomentar el plurilingüismo y la competencia en comunicación lingüística"*; *Apprendre en jardinant. Learn in the garden; Well-known architects in kindergarden*; protocolo de cooperação entre o Instituto Superior Técnico, a Science4you e o Agrupamento de Escolas, que visou o desenvolvimento do conhecimento científico, nomeadamente das actividades experimentais no âmbito das ciências.”¹⁰

3.4 As instalações da Escola Secundária de São João da Talha

A Escola Secundária de São João da Talha encontra-se integrada na 4.^a Fase do *Programa de Modernização* da Parque Escolar, mas, de momento, a realidade arquitetónica é ainda a original, inaugurada em meados da década de 1980. Trata-se de um *Projeto-tipo 3x3*, modelo que foi amplamente utilizado na construção e ampliação das escolas nas décadas de 1980 e 1990.

O complexo escolar é constituído por 7 blocos interligados por coberturas. Trata-se de um projeto que assenta numa construção em monobloco cúbico, que valoriza a

¹⁰ *Ibidem*

utilização de sistemas pré-fabricados (tanto leves como pesados), recorrendo a estruturas porticadas (pilar e viga) de betão armado e coberturas (inicialmente) revestidas a placas de fibrocimento, mantendo o objetivo de uma construção rápida e económica, mas, infelizmente, desprovida de qualidades arquitetónicas.



Figura 3 - Vista aérea da Escola Secundária de São João da Talha. In Google (consultado em novembro de 2018)

Este projeto propõe a construção de edifícios autónomos e de usos especializados, de planta quadrada (de 22 x 22 metros), e pautados por salas de aula de planta quadrangular (sensivelmente 7x7 metros, perfazendo 50 m²). Estes edifícios podiam possuir um dois pisos, localizando-se a escada de acesso no centro do edifício, ladeada por corredores de circulação e, por fim, pelas diversas salas. Os usos coletivos, como a cafetaria ou o refeitório, são integrados num edifício de piso único. O projeto não previa espaços cobertos para a prática desportiva, pelo que as atividades de educação física são realizadas no exterior ou num pavilhão localizado na proximidade da escola.

De facto, a prioridade na rapidez e economia construtiva valorizou a implementação de projetos versáteis mas implementados de forma despersonalizada e desinvestida, indiferente às características qualitativas da envolvente, onde não são acautelados o tipo de clima, as dinâmicas sociais, a paisagem envolvente, as especificidades dos meios rurais ou urbanos.

Desta forma, pode-se considerar que a Escola de São João da Talha - bem como quase todas as restantes escolas edificadas segundo o *Projeto 3x3* -, consiste num espaço desenhado de forma indiferenciada (onde uma sala tanto pode servir para português, como para a biblioteca, como para ciências), e cuja orientação ou exposição solar é completamente indiferente, e onde a relação com a paisagem envolvente é completamente negligenciada.



Figura 4 -vista de um dos recreios da Escola Secundária de São João da Talha

Uma das motivações para a construção desta Unidade Didática relaciona-se precisamente com a negligente relação com a envolvente material e natural, que caracteriza de modo geral a Vila de São João da Talha e a sua Escola Secundária em particular.

Não obstante a qualidade da matriz do equipamento, a escola Secundária possui um corpo docente bastante ativo que muito enriquece a vida da escola.



Figura 5 – Vista das coberturas da Escola de São João da Talha

3.5 Alunos e corpo docente

A escola Secundária de São João da Talha possui 645 alunos distribuídos por 27 turmas, deste grupo 108 alunos usufruem do escalão A da Ação Social Escolar, e 59 do escalão B. Estatisticamente, 26% dos alunos da escola usufruem de apoio escolar.

Segundo o Projeto Educativo em vigor (2015-2018), “a taxa de sucesso do agrupamento é inferior á média nacional no 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. No ensino secundário, no que concerne ao ensino regular, os valores do agrupamento são ligeiramente superiores à média nacional. Mas a taxa de sucesso do secundário profissional e EFA é inferior à média nacional.”¹¹

Segundo o mesmo documento, o corpo docente do agrupamento é caracterizado como estável: dos 157 professores, somente 15 são contratados, 5 pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica, e os restantes 137 são professores do Quadro do Agrupamento.

¹¹ Projeto Educativo do Agrupamento de Escola de São João da Talha 2015/2018. (2015), p.16. [consultado março de 2019]. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1MgcINihFJ0jrNQidwAVp11i-WulME2zP/view>

Deste modo, a maioria dos professores tem entre 40 a 60 anos, e uma experiência profissional superior a 20 anos.

3.6 As turmas em estudo

Participaram na aplicação desta Unidade Didática os alunos das turmas A e B do 8.º de escolaridade. São dois grupos distintos, mas ambos interessados, que manifestam uma relação muito positiva com a sua professora de Educação Visual.

Relativamente ao 8.ºA, esta é uma turma mais pequena, com 17 alunos (embora estejam 20 alunos inscritos na turma), na maioria com 13 anos de idade, e com 5 alunos que já ficaram retidos pelo menos um ano. O Conselho de turma considerou o comportamento pouco satisfatório, com dificuldades de concentração e de realização das tarefas pedidas. Desta turma, 10 alunos usufruem de apoios educativos. Uma das alunas beneficia ainda de *medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão através de medidas universais*.

O contexto familiar do 8.ºA é caracterizado pela família biparental com irmãos (11 alunos) ou sem irmãos (3 alunos), embora existam também alunos com famílias monoparentais (4 alunos) e outros tipos de famílias (2 alunos). A escolaridade dos pais mais comum é o Terceiro Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário

O 8.º B é uma turma grande, composta por 29 alunos, na sua maioria com 13 anos idades, e com 9 alunos que já ficaram retidos pelo menos um ano. O Conselho de turma considerou o aproveitamento satisfatório mas o comportamento pouco satisfatório. É uma turma considerada barulhenta e pouco concentrada nas aulas e na execução das tarefas. Efetivamente, 11 dos alunos da turma usufruem de apoios educativos (apoio ao estudo ou apoio acrescido), dos quais 2 alunos beneficiam de *medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão através de medidas universais*. Uma das alunas por profunda falta de pré-requisitos (a aluna integrou o sistema educativo português neste mesmo ano letivo).

O contexto familiar da turma é caracterizado pela família biparental com irmãos (8 alunos) ou sem irmãos (8 alunos), embora existam também alunos com famílias monoparentais (3 alunos) e outros tipos de famílias (8 alunos). A escolaridade dos pais dominante é o Ensino Secundário.

No contexto da disciplina de Educação Visual, por iniciativa e interesse da sua Professora Cristina Santos, os alunos das duas turmas têm tido a oportunidade de trabalhar em situações projetuais e contextos interdisciplinares. A professora tem vindo a realizar um trabalho muito coerente, tendo conseguido, através de projetos dinâmicos e inventivos, abordar os conteúdos propostos pelo Programa de Educação Visual.

Efetivamente, no que diz respeito às metas do 7.º ano, pode-se considerar, que de um modo geral a maioria dos alunos atingiu as metas propostas pelo Ministério de Educação.

Os alunos têm na sua maioria 13 anos de idade e encontram-se na adolescência. Do ponto de vista cognitivo encontram-se na fase inicial do estágio das Operações Formais de Piaget. Se alguns dos alunos (em particular da turma B) se destacam pela sua facilidade de utilização do pensamento abstrato (antecipando problemas, visualizando soluções gráficas e conseguindo planificar esquemas geométricos simples), a grande maioria dos alunos tem ainda alguma dificuldade em operações como: ler várias instruções sucessivas, adaptá-las e aplicá-las corretamente às suas soluções; conseguir, de forma intencional, realizar sínteses e relações formais com alguma complexidade; conseguir separar o conteúdo/significado da forma (onde, as implicações para o desenho passam por representar as formas como são vistas e não como sabemos que são).

Desta forma, um dos objetos de estudo desta proposta será construir um exercício que, do ponto de vista pedagógico, potencie a passagem progressiva das operações concretas para as operações formais. Para isso, dar-se-á um enfoque particular ao concreto para progressivamente evoluir para a abstração.

3.7 Considerações gerais

No geral, o agrupamento de escolas de São João da Talha, é um agrupamento relativamente dinâmico, com bons recursos humanos e uma comunidade escolar jovem e ativa. Possui um corpo docente estável, responsável por projetos inovadores implementados com sucesso, projetos próprios ou resultantes da adesão a programas e

iniciativas locais ou internacionais. Tal é o caso da *Recriação Histórica*, a *Academia Sénior*, o *Projeto EPIS 2014/2017*, ou o *Programa Erasmus +*.

Efetivamente é reconhecido o mérito do agrupamento pela administração local – ao nível da Freguesia e da Câmara Municipal - , bem como por parte de outras instituições locais, que participam e contribuem para a vida da escola.

Não obstante, sobressaem também algumas fragilidades. Por exemplo, nos últimos anos, verifica-se um aumento do número de famílias carenciadas no concelho. A rede transportes é muito precária, não cobrindo grande parte do território do Agrupamento, o que obriga uma boa parte dos alunos a percorrer cerca 30 minutos a pé.

Ao nível das instalações, a escola Secundária, Sede de Agrupamento, apresenta um elevado estado de degradação, sublinhando-se a falta de espaço exterior e interior devidamente qualificado associada ao projeto arquitetónico matriz.

4. Detalhe Visual

Face a uma envolvente natural e construída negligenciada, pretendeu-se que os alunos conseguissem olhar, ver, interpretar e, por fim, expressar a sua realidade. Ver além da distância, da superfície e do *lugar comum*, e adotar um olhar de pormenor, em profundidade, marcadamente fragmentado, das qualidades, defeitos, desconfortos, fealdade e beleza de um lugar.

A Unidade Proposta parte, deste modo, de um processo criativo que se poderia considerar fragmentado, pois parte da recolha de vários detalhes de informação visual, recolhidos em diferentes momentos e lugares; e pretende chegar a uma única imagem: a visão pessoal com que cada aluno irá expressar a sua realidade.

Relativamente a esta imagem final, esta poderá depois dar ênfase a uma imagem mais unitária ou fragmentada do espaço – dinâmica que será ajustada através sensibilidade de cada aluno.

Neste sentido, neste capítulo dar-se-á conta de algumas considerações provenientes da crítica, historiografia da arte, relativamente ao papel do detalhe para a construção e fruição das imagens.

Se do ponto de vista da criação das imagens, o uso de processos de base fragmentada (isto é, por exemplo, recolha de influências, construção de mapas conceituais, trabalho de projeto, construção de estudos prévios etc.) é um procedimento relativamente comum e mesmo tradicional, à criação artística; do ponto de vista da estética da receção da obra, o modo como a espacialidade interna ao quadro pode potenciar a sua apreciação através de um modo unitário (privilegiando uma única imagem sintética) ou múltiplo (dando ênfase a várias imagens e momentos do olhar) tem sido alvo de um debate mais animado, ao qual dar-se-á atenção.

4.1 Algumas considerações da crítica e historiografia da arte

Os debates em torno do papel do detalhe para a pintura atingiram um momento particularmente rico com o advento da modernidade (Arasse, 1992). Podem ser encontrados registos de várias vozes carismáticas, ora favor de uma pintura sintética,

ora defendendo um certo tipo de pintura realizada por partes, detalhes criteriosamente escolhidos. Dentro do primeiro grupo, destacam-se as críticas proferidas por Baudelaire à pintura acadêmica historicista e a defesa da visão sintética de Degas ou Manet, em *O Pintor da Vida Moderna* (1863). No que concerne ao segundo, sobressai a apologia do fragmento pictórico romântico através das críticas de Ruskin, em *Modern Painters* (1843-60), e exemplificada, por exemplo, na obra de Caspar David Friedrich.

Para a primeira linha de trabalho, foi também importante o surgimento da Psicologia da Forma e dos estudos da Percepção Visual seus contemporâneos, que progressivamente demonstraram que o Homem tende a perceber primeiro as formas do mundo dentro da sua lógica mais simples e evidente, e é só posteriormente que poderá proceder à sua análise e desconstrução. As implicações provenientes das perspectivas da Psicologia da Forma não se restringiram às artes visuais, mas foram aplicadas às ciências da educação, e ao cotidiano da vida ocidental, constituindo-se como fundamentos indissociáveis dos meios de comunicação de massas, como, por exemplo, da publicidade.

Simultaneamente, a segunda atitude pictórica, não pode ser dissociada, precisamente, de uma atitude crítica desta mesma modernidade Baudelairiana. Propondo, talvez, em alternativa à síntese, a multiplicidade; em vez do resumo, a descrição detalhada; em vez da sinestesia, a diversidade e profundidade de sensações; do instantâneo, o prolongado; e da comunicação, a introspeção.

No seguimento destas problemáticas, nos seguintes capítulos proceder-se-á à revisão dos principais argumentos de cada uma das atitudes pictóricas identificadas.

4.2 Do todo para o singular e do singular para o todo: contributos da crítica e dos artistas

Como foi referido, a primeira parte da Época Contemporânea (1789-actualidade) foi um momento particularmente rico, do ponto de vista da crítica, onde, e no que diz respeito ao tema do detalhe pictórico, podem-se encontrar duas expressivas, inovadoras e contrárias posições: o detalhe como decadência da pintura, e, inversamente, o detalhe como salvação da pintura.

4.2.1 *A visão sintética proposta pelo pintor da vida moderna de Baudelaire*

A linha crítica do detalhe e respetiva defesa de uma visão sintética pode ser ilustrada através da abordagem adotada pela grande maioria dos autores celebrados pela historiografia da modernidade, que quiseram pintar a partir de um processo de depuração e síntese formal, e cuja genealogia poderia começar com Manet, Monet, o neo-impressionismo de Paul Signac, Matisse e o Fauvismo, o Cubismo de Picasso e Braque, o Futurismo e todos os abstracionismos posteriores.

Será importante destacar as considerações de Charles Baudelaire (1821-1867), poeta e crítico de arte, e uma das vozes mais acutilantes no ataque aos detalhes em pintura. Para Baudelaire a concessão a uma representação pictórica detalhada é radicalmente associada à sua decadência artística, e ao vazio criador representado pela pintura de academia e pela pintura de História, que faz valer a qualidade das suas pinturas pela complexidade e virtuosismo da técnica e erudição empregues.

Desta forma, Baudelaire, na sua emblemática obra *O Pintor da Vida Moderna*, expressa o mérito do olhar sinestésico e fresco do pintor Moderno, que tudo vê como novidade, e que tudo traduz pelo efeito proporcionado pelo conjunto das coisas. É, segundo o próprio, um processo moderno de criação pictural de base mnemónica, onde a criação pictórica distancia-se da metáfora da *janela aberta para o mundo*, e se aproxima de uma pintura que se quer equiparar ela própria ao mundo, através dos processos de síntese de representação da forma.

Esta associação do trabalho de detalhe ao passado, e da síntese formal como único caminho possível pela pintura, é, naturalmente, contemporânea da invenção fotografia, e esteve muito presente na reflexão dos artistas que vieram a assumir um papel importante para a determinação da pintura moderna, onde a eliminação do detalhe é um denominador comum.

Neste sentido, também se encontram constatações semelhantes, por exemplo, em Matisse que, em 1908, postula que é somente em períodos de decadência da arte que o interesse dos artistas pelos detalhes e das formas secundárias aumenta; e que em todas os grandes períodos da história, a primeira atenção foi dada aos fundamentos da forma, às grandes massas e ao seu relacionamento. Simultaneamente, Delacroix, em 1830, refere que, comparativamente aos artistas modernos, os grandes mestres do

passado atribuíram sempre muito menos valor às pesquisas dos detalhes, prejudiciais que são à impressão do todo.

No seu geral, estes e outros testemunhos contemporâneos dão conta do sentimento generalizado de que a detenção no trabalho de pormenor e na diferenciação formal, são recursos acessórios e pedantes do pintor, uma falsa complexidade. O verdadeiro e moralmente válido trabalho do pintor estaria, pois, na procura da síntese e depuração visual.

4.2.2 *A visão dispersa defendida pelos pintores românticos*

Alguns dos artistas do início da contemporaneidade, que desenvolveram um elogio do detalhe - de forma consciente e inovadora, à margem da grande tradição clássica -, foram precisamente os pintores românticos e os pintores Pré-rafaelistas. Para estes, olhar e pensar o detalhe através da pintura relacionava-se com a vontade de resgatar a espiritualidade da arte e da natureza.

No campo da crítica, destaca-se a produção de John Ruskin (1819-1900). De certa forma, Ruskin também faz um elogio ao olhar inocente da criança, que vê o mundo pela primeira vez. Contudo, parte de uma concepção romântica do mundo, associada a uma ideia de revelação mística da natureza, onde o detalhe é a única forma de chegar ao *absoluto*, ao todo. Isto é, imagens mentais ou constatações gerais que podemos ter à partida sobre as coisas, colocam-nos numa posição distanciada ou comprometida em relação às últimas; pelo que, se desejamos chegar à espiritualidade das coisas, devemos pintar somente o que vemos, e não o que sabemos sobre elas.

Nesse sentido Ruskin desenvolve uma concepção original do papel do detalhe para a representação. Contra a ideia clássica (e de certa forma moderna) de que é necessário generalizar a partir das aparências particulares, para obter uma forma ideal; Ruskin indica que cada ser tem especificidades próprias e únicas, que deverão ser entendidas e respeitadas. Segundo o autor, deve-se desenhar somente o que se vê, e os detalhes devem ser concluídos até ao limite digno compatível com o todo, “que concentra a profusão em um ponto e transforma a acumulação em uma estrutura” (Modern Painters I)

As paisagens criadas por Caspar David Friedrich podem ser um outro bom exemplo do elogio detalhe. Segundo Arasse (1992) Friedrich utiliza ainda as fórmulas da

tradição clássica, uma certa concepção de pintura como *cosa mental*, consonante com a afirmação do próprio de que “o artista não deve apenas pintar o que ele vê na frente dele, mas também o que ele vê em si mesmo”¹². Não obstante, esta idealização da natureza, proposta por Friedrich, não corresponde ao sentido clássico renascentista, mas à filosofia da natureza tal como é proposta por Friedrich Schelling (1775-1854)¹³.

Efetivamente, Friedrich não pretende oferecer uma representação melhorada da natureza à maneira clássica, corrigi-la através da sua idealização. O pintor procura articular numa única pintura vários fragmentos, recolhidos meticulosamente ao longo de várias diversas observações de paisagens e lugares dispersos, que de algum modo propiciaram ao artista uma certa espiritualidade. Estes fragmentos não são assim, peças suscetíveis de um programa iconográfico, mas dão suporte a um leque emoções iniciadas pela natureza. Parafraseando Arasse (1992), as pinturas de Friedrich aludem obviamente a significados, mas não funcionam como alegorias. São, pelo contrário, habitadas por esse significado.

4.3 Alguns contributos da historiografia: os princípios da unidade múltipla e da unidade unificada, Heinrich Wölfflin

Heinrich Wölfflin, (1864-1945) foi um historiador de arte alemão, ainda contemporâneo dos últimos debates referidos. O seu trabalho pode ser enquadrado na Escola de Viena, conjuntamente com a obra de Alois Riegl, e desenvolve um sistema de análise da forma a partir de uma interpretação psicológica do processo criativo.

No seu trabalho seminal, *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe, 1915 (Principles of Art History, 1950)*, sintetiza as suas ideias num sistema de análise comparativa, que viria a tornar-se fundamental para a História e Crítica de arte. Wölfflin propõe cinco pares de conceitos operativos, provenientes da prática pictórica: linear e pictórico; superfície e profundidade; forma fechada e forma aberta; multiplicidade e unidade; e clareza e obscuridade.

¹² Daniel Arasse, *Le Détail. Pour Une Histoire Rapprochée de la Peinture*. (Paris: Flammarion, 1992)

¹³ *Ibidem*

A utilidade deste sistema, prevista por Wölfflin, relacionava-se com a possibilidade de estabelecer critérios objetivos de identificação formal e estilística de uma obra de arte; contudo, a eficácia e pertinência destes conceitos acabaram por extravasar para as áreas da educação artística, psicologia da forma, filosofia da arte.

Relativamente ao debate, animado pela época moderna, do papel do detalhe em pintura. Podemos encontrar no quarto capítulo de *Princípios da História da Arte* (1915), relativo ao par antitético da multiplicidade e unidade (ou unidade múltipla e unidade unificada), algumas considerações interessantes, que, de certa forma, remetem para o contraste de ver em detalhe e ver em conjunto.

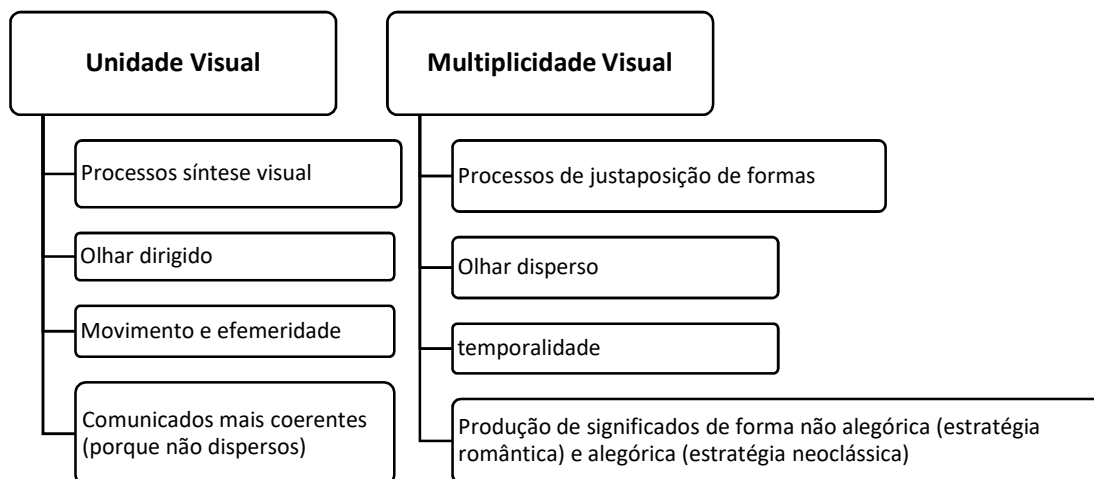


Figura 6 – Considerações emitidas por Wölfflin a respeito do par antitético da multiplicidade e unidade (ou unidade múltipla e unidade unificada)

Neste capítulo, o historiador parte da análise de pinturas Renascentistas e Barrocas – da autoria, por exemplo, de Leonardo, Dürer, Holbein, Rubens, Rembrand, Velasquez, Ticiano – para referir dois processos distintos de criação e percepção da unidade visual pictórica (*Figura 6*). O processo dito clássico, onde, através de um todo organizado, cada parte mantém a sua independência e valor formal (podendo ser lida autonomamente). E o processo barroco, onde as diversas formas perdem a sua

independência (e leitura autónoma) e são subordinadas ao movimento ou fluxo da ideia principal, que pode ser um detalhe particular, uma certa expressão ou movimento¹⁴.

Na arte barroca existe assim, segundo Wölfflin, uma fusão de elementos numa unidade visual, onde as partes perdem a sua individualidade em benefício do desenvolvimento de um motivo dominante. Isto é, temos só uma unidade na cor, uma única direção luminosa, um único esquema compositivo, e uma coerência da conceção formal (assemelhando-se todos os rostos a um só, todos os corpos a um só, etc.)

Pelo contrário, na arte renascentista, percebemos uma multiplicidade de unidades formais, harmoniosamente coordenadas entre si, mas que mantêm a sua independência formal e significado. Deste modo à fusão plástica barroca, contrapõe-se a iluminação homogénea e difusa clássica, e o seu investimento homogéneo de todos os elementos, igualmente trabalhados. Se num sistema barroco nos aproximamos da representação de um único momento, a conceção clássica, pelo contrário, traduz uma certa perenidade.

Segundo Wölfflin, estes dois tipos de unidade visual, traduzem também o modo com que o pintor percebeu e reproduziu a natureza da sua época. Pelo que também são indissociáveis do espírito do seu tempo. Uma transposição dos conceitos de Wölfflin para a modernidade, aproximaria as principais figuras dos modernismos pictóricos do processo perceptivo e criativo barroco, de criação de uma unidade unificadora. Pelo

¹⁴ “Classic art achieves its unity by making the parts independent as free members, and the baroque abolishes the uniform independence of the parts in favour of a more unified total motive. In the former case, co-ordination of the accents; in the latter, subordination. All our previous categories have led up to this unity. The *painterly* is the deliverance of the forms from their isolation; the *principle of recession* is no other than the replacement of the sequence of separate planes by uniform recessional movement, and *a-tectonic* [open form] taste dissolves the rigid structure of geometric relations into flux.”

The multiple details of the former are each uniquely contemplated: the multiplicity of the latter serves to diminish the dominance of line, and to enhance the unification of the multifarious whole.” (A arte clássica consegue a sua unidade, ao permitir que as suas partes sejam independentes, enquanto membros livres, e a arte barroca suprime a independência uniforme das partes, em favorecimento de um motivo mais totalizante. No primeiro caso, isto é feito através da coordenação das formas; no segundo, por subordinação. Todas as nossas categorias anteriores levaram a esta unidade. O *pictórico* é a libertação das formas de seu isolamento; o princípio da *profundidade* não é outro que a substituição da sequência de planos separados por um movimento contínuo de profundidade, e o gosto pela *forma aberta* dissolve a estrutura rígida das relações geométricas, substituindo-a por um fluxo contínuo.” Heinrich Wölfflin, *Principles of Art History*. (Nova Iorque: Dover Publications, 1950), pp.159

contrário, a pintura romântica e pré-rafaelita, recuperaria o valor perceptivo e criativo da unidade múltipla clássica.

4.4 Alguns contributos da psicologia da percepção visual

O início da época Contemporânea, foi época de grandes revoluções, avanços tecnológicos e marcou o surgimento, ou autonomia, de uma grande variedade de áreas do saber. Uma destas áreas foi precisamente a psicologia, que no final do século XIX se separa da Filosofia e conquista o seu espaço, conceitos, objetivos e instrumentos próprios.

Paralelamente, com o nascimento da psicologia, surge o estudo científico da percepção visual. Área onde também se podem encontrar algumas considerações que problematizam a construção do espaço percebido, através do detalhe e através do conjunto. Como se terá oportunidade de ver, estas reflexões foram especialmente importantes para as teorias sobre a construção pictórica do espaço, em particular para os críticos e artistas do Modernismo, segundo a caracterização de *Baudelaire*, e para a sua afirmação de uma unidade pictórica unificada e sintética.

Dentro da cronologia do estudo científico da percepção visual, será importante referir Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo, psicólogo e pedagogo alemão. Na sua obra *Psychologie als Wissenschaft* (1824–1825) refere que o nosso sentido de espaço é baseado (não só num conceito abstrato, como pretendia Kant) mas sobretudo em impressões táteis e sensoriais. Segundo o autor, os movimentos do nosso corpo no espaço, e a percepção deste movimento pelos nossos olhos são fundamentais para o sentido espacial. Os desenvolvimentos posteriores desta proposta para a compreensão do espaço podem ser encontradas na proposta de Adolf Hildebrandt, *Das Problem der Form in der bildenden Kunst* (1893), ou em Alois Riegl que em *Late Roman Art Industry* (1901), autores que também recorrem à oposição entre as impressões táteis e as impressões óticas para descrever o processo de percepção humana do espaço.

Com o trabalho destes autores, estavam definidas as bases de trabalho para a psicologia da percepção e para o estudo científico da forma visual. Precisamente, uma das linhas desenvolvidas pela historiografia da arte no século XX de pendor formalista.

4.4.1 *A percepção humana do espaço segundo o sentido visual e tátil em Adolf Hildebrandt*

Adolf von Hildebrand, (1847-1921) foi um escultor alemão próximo de Konrad Fiedler e de Hans von Marées. Hildebrand embora tenha vivido quase sempre na Alemanha, permaneceu durante alguns períodos em Itália, nas cidades de Roma (1867-1868) e Florença (a partir de 1872 de forma regular). Estas estadias foram fundamentais para o estabelecimento da sua posição artística sobre o valor da forma para a arte. Possibilitaram-lhe o contacto direto com as obras paradigmáticas do renascimento e barroco italiano; como também o contacto pessoal com Fiedler e Marées, que em 1867 encontravam-se em Roma.

Efetivamente, Hildebrand foi um dos primeiros escultores do século XIX que procurou pensar na escultura do ponto de vista da sua especificidade formal, relativamente a outras formas de arte. Esta proposta surge explicada pelo próprio na sua obra teórica *Das Problem der Form in der bildenden Kunst, 1893* (literalmente: O Problema da Forma nas Artes Visuais) onde procurou precisamente estabelecer os princípios de uma doutrina para a escultura sua contemporânea.

Efetivamente, na introdução à terceira edição, de 1907, Hildebrand refere que o que propõe para as artes visuais, da pintura e da escultura, é um método que decide chamar de arquitetónico. Este método, segundo o autor, poderá ser uma estratégia que salvaguarda a pintura e a escultura da mera imitação da natureza, e da sua dependência ou subordinação a esta, proporcionando, deste modo, um valor de *unidade* formal, ou uma *sensação arquitetónica*, fundamentais, no entendimento do autor, para a qualidade da obra de arte.

Segundo o autor, é sua convicção de que a pintura e escultura não precisam de pedir emprestada a força poética das outras artes, do mesmo modo que não existem exclusivamente para ilustrar conteúdos poéticos¹⁵. Aquilo que especificamente diz respeito à pintura e à escultura é a sua espacialidade, onde – prossegue o autor – o entendimento da percepção do espaço será determinante; e implicará, para o pintor e o

¹⁵ “Os conteúdos que o artista escolhe ou necessita de representar não possuem em si próprios significado ético ou poético. O que ele faz precisamente, é dar-lhes significado estético, o que é diferente e não menos válido.”, Adolf von Hildebrand, *The problem of form in painting and sculpture* (Nova Iorque: G. E. Stechert & co., 1907), pp.14

escultor, a necessidade de aprofundar o entendimento das faculdades de percepção espacial humanas, respetivamente: a percepção visual bidimensional (onde a bidimensionalidade é proporcional à distância ao objeto) e percepção visual tridimensional (proporcionada graças ao movimento do corpo e à estereoscopia e ao sentido tátil). Porque, se as capacidades de ver e de tocar, são, para ao nosso corpo, sentidos independentes, são, de algum modo, unidas pelo olho no momento da percepção visual. Segundo Hildebrand esta lição é fundamental para o pintor e o escultor, pois permitirá que estes produzam imagens com um sentido totalizante do espaço, conseguindo – tal como o nosso olho - relacionar de forma harmoniosa o sentido da visão com o sentido da tridimensionalidade ou tato.

De certa forma, as referidas *unidade, sensação arquitetónica* ou *sentido totalizante do espaço*, propostas por Hildebrand, não deixam de ecoar a posição moderna *Baudelairiana*, onde a construção pictórica deve funcionar numa lógica de depuração e síntese formal; mas, e segundo Hildebrand, submetidas às lógicas científicas da percepção visual Humana. De certo modo, o que Hildebrand propõe é um naturalismo de base científica; isto é, um método científico, baseado no comportamento da percepção humana, que permite construir representações naturalistas e totalizantes do espaço através da pintura e da escultura.

4.4.2 *A apologia do todo, Gestalt e Rudolf Arnheim*

Rudolf Arnheim (1904-2007) é um psicólogo alemão, que desenvolve o seu trabalho nos Estados Unidos da América, e cuja obra dá continuidade à psicologia da forma de Max Wertheimer (1880–1943), Kurt Koffka (1886–1941), e Wolfgang Köhler (1887–1967). Três psicólogos alemães que também emigraram para os Estados Unidos no início do século XX e lançaram as bases para o estudo moderno da percepção visual. Um dos seus contributos mais importantes postula que a visão da forma pelo seu todo, sobrepõe-se à leitura individual das suas partes. Ou seja, a evidência do todo sobrepõe-se sempre ao detalhe, e que o todo não pode ser deduzido posteriormente, a partir da análise de cada uma das partes.

A obra de Rudolf Arnheim, já da segunda metade do século XX, propõe-se a refletir sobre a organização do espaço artístico, assumidamente a partir da psicologia do olhar. A novidade do seu trabalho, reside no facto de transpor os princípios da psicologia do

olhar para a forma de um manual de análise da forma, propondo princípios, ou *cânones*, de composição visual – agora encarada como a interação de dinâmica de forças visuais, que tanto podem tender para sistemas cêntricos (associados a formas fechadas, redondas ou quadradas), ou excêntricos (formas abertas, triangulares, estruturas em grelha).

Segundo o próprio, a composição visual servirá “para produzir um todo bem organizado com a finalidade de criar uma ordem agradavelmente harmoniosa; e, certamente, a ordem é necessária para tornar compreensível uma manifestação artística.” onde a composição, na sua “... simplicidade inicial mantém-se como guia para a complexidade do pormenor.” Ou por outras palavras, “o esqueleto estrutural da obra é também a afirmação visual mais concisa da essência da obra.”¹⁶

De certa forma, a proposta de Arnheim pode enquadrar-se na tendência da modernidade, e dos modernismos, para os processos pictóricos de síntese da forma e para as soluções de valorização de unidade visual, iniciados com a referida proposta de Baudelaire em *Pintor da Vida Moderna* (1863), e consubstanciados com as descobertas da psicologia da perceção visual. Um percurso de *renderização* das dinâmicas pictóricas ao mínimo formal possível.

Isto não quer dizer que Arnheim condene o trabalho de detalhe, como o fez Baudelaire ou mesmo Hildebrand. Para o primeiro, o detalhe deve e pode surgir na obra artística, complexificando e enriquecendo a composição visual; mas deverá, contudo, estar subordinado a uma visão de conjunto.

Comparativamente com Hildebrand, Arnheim apesar de valorizar a visão de conjunto da obra, não desenvolve ou postula sobre a melhor forma de representar o espaço. O seu trabalho procura somente dar conta de forças visuais inerentes a sistemas compositivos, e que são percecionadas de modo universal.

¹⁶ Arnheim, Rudolf, *O Poder do Centro* (Lisboa: Edições 70, 1988), pp. 282

4.5 Daniel Arasse a atenção ao detalhe

Tendo-se oferecido alguns argumentos relativos à construção do espaço em pintura através do conjunto (através de processos de síntese ou composição visual); será agora importante oferecer também uma perspectiva histórica, que proporcionasse uma ênfase no particular; isto é, na construção e percepção do espaço pictórico através do detalhe, e que oferecesse uma visão atual da unidade diversificada de Heirich Wölfflin.

Se, com as devidas exceções, os modernismos privilegiaram a construção e percepção de uma visão de conjunto, baseada em processos de síntese formal; comparativamente, a segunda metade do século XX surge como mais heterogénea nas suas soluções. Em parte, porque o problema da *representação* deixa de ser o centro do problema, e é substituído por uma diversidade de interesses que vão desde a sociedade de consumo, a ecologia, o papel da arte enquanto agente de intervenção social – materializados por soluções artísticas que só pontualmente trabalham a composição pictórica.

Efetivamente, verifica-se na Pintura, destacada pela historiografia da segunda metade do século XX, uma tendência maior para a construção de uma unidade visual diversificada. Tal é o caso de algumas obras da Pop Art, e, sobretudo, da nova figuração da década de 1980, que explorou tendências neoexpressionistas, qualidades narrativas, expressões infantis (ou tecnicamente mal executadas). Alguns exemplos seriam as pinturas, de pendor narrativo de Paula Rego e de Neo Rauch, as paisagens enigmáticas de Peter Doig, ou o trabalho de David Hockney, sobretudo as suas obras das últimas décadas.

Neste sentido, a obra “Le Détail. Pour une Histoire Rapprochée de la Peinture.”, publicada em 1992 por Daniel Arasse (1944-2003), historiador de arte francês, oferece uma refrescante reflexão sobre o detalhe na pintura, enquanto instrumento importante para a historiografia e observador de arte.

Arasse propõe que a impressão total de uma obra é constituída a partir de uma multiplicidade de sensações, analogias, memórias e vários pensamentos, todos fundamentais para compreensão da obra, ainda que alguns possam ser óbvios e outros paradoxais. Simultaneamente, e como o autor indica, esta abordagem à pintura pelo detalhe, isolado, alheado do conjunto, pode contrariar as categorias estáveis da história da arte, que, por oposição, parecem ter sido feitas à distância.

O autor chama a atenção para as diferenças (em italiano) entre detalhe *particolare*, e o detalhe *dettaglio*. O primeiro, *particolare*, é uma pequena parte de uma figura, ou de um conjunto. O segundo, *dettaglio*, no sentido italiano do termo, remete para o resultado ou o traço da ação daquele que "fez o detalhe", seja ele o pintor ou o espectador. Arasse fala assim de um detalhe que pressupõe um sujeito que "talha" um objeto, e que desta forma, manifesta um programa de ação.

Desta forma, o autor destaca o valor emblemático do detalhe, que pode potenciar a interpretação da pintura enquanto uma realidade por si própria (um modelo construído a partir da Natureza, História, cultura) e a que corresponde um modo de ver e um modo de pintar.

Desta forma, o detalhe é também um ponto de partida para explorar questões pessoais do autor (e de certo modo do espectador).

Daniel Arasse propõe, assim, uma abordagem contrária à potenciada pela psicologia da percepção visual, pois procura-se partir da percepção e leitura de cada uma das partes (isoladamente) para se chegar ao significado e visão *totalizante* da obra

4.6 Implicações do “Detalhe Visual” para a representação bidimensional do espaço

Ao percorrer-se alguma da historiografia da Época Contemporânea verificou-se como os conceitos de unidade unificada e unidade diversificada de Wölfflin continuam pertinentes, ajudando a perspetivar e compreender dois grandes modos de construção e percepção do espaço pictórico. Onde, de certo modo, podemos detetar nos Modernismos e na pintura contemporânea (final do século XX), respetivamente, uma clara apetência pelo primeiro e segundo conceito.

Simultaneamente, é interessante verificar como a crítica do início da Época Contemporânea, através do debate encetado sobre o papel do detalhe, perspectiva e problematiza aquilo que são uma série de implicações inovadoras para a pintura, relativamente à apetência por determinado modo de produção de espaço pictórico.

Por um lado, a produção do espaço enquanto uma unidade unificada, adotado processos de síntese visual, e fazendo-se valer do olhar sinestésico do pintor, enquanto

possibilidade de chegar a composições frescas, instantes visuais, idealizações do mundo mais acutilantes, e comunicados mais coerentes (porque não dispersos).

Por outro lado, a criação do espaço em pintura enquanto uma unidade diversificada, recorrendo à justaposição de elementos (onde cada um mantém o seu peso e identidade formal), enquanto possibilidade de criar pinturas de grande temporalidade, idealizações do mundo mais complexas, e produção de significados de forma não alegórica (através da estratégia romântica).

4.7 Pertinência da aplicabilidade prática do conceito

Para além da possibilidade de operacionalizar alguns dos conteúdos referidos de Educação Visual do 8.º ano, respetivamente, os elementos da forma e da composição visual; a transposição do conceito de *Detalhe Visual* para a sala de aula e para o universo dos jovens de 13 anos, incentivará os alunos a adotarem um olhar mais demorado para com as pequenas partes visuais que constroem o seu quotidiano escolar, potenciando surpresas e novos significados nas formas do seu quotidiano, que tantas e tantas vezes percorreram.

Propõe-se, assim, um treino do fazer, que simultaneamente, pratique a suscetibilidade do olhar e a sensibilidade pessoal de cada aluno, proporcionando uma posição mais consciente da cultura visual contemporânea.

5. Apresentação da unidade didática

5.1 Apresentação do projeto

Reunindo o interesse pela envolvente urbana dos alunos e o problema pedagógico referido, propõe-se que os alunos do 8.º ano da Escola de São João da Talha representem o percurso de casa à escola através de uma série de detalhes visuais, tratados plasticamente de forma autónoma (*ver através do detalhe*), bem como através da organização de um grupo de imagens numa única solução plástica. Os alunos podem escolher optar pela construção de um desdobrável, ou de uma única composição visual síntese (*ver através do conjunto*).

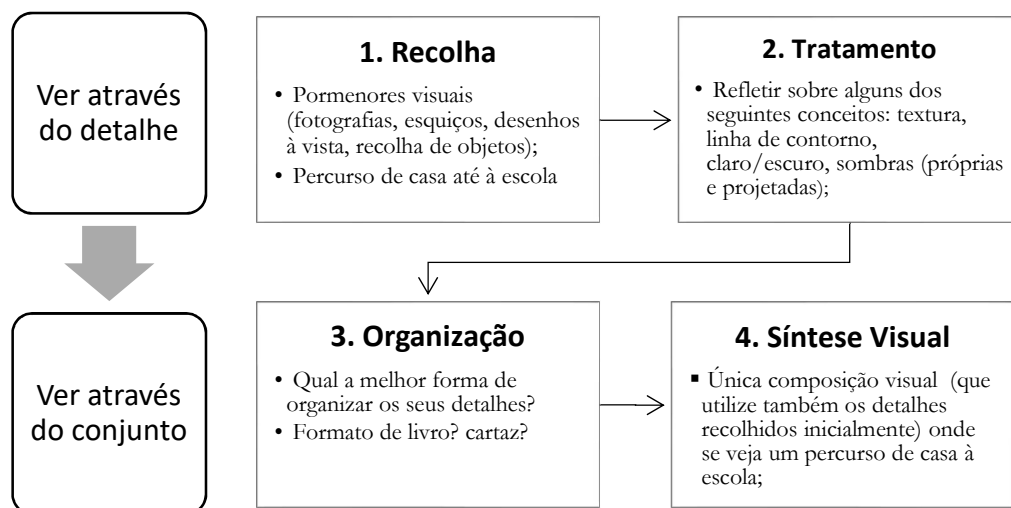


Figura 7 - Lógica da Unidade Didática

Como podemos ver através da *Figura 7*, o primeiro momento de trabalho, *ver através do detalhe*, será organizado através de um momento de recolha de informação (operação mais concreta) e um momento de tratamento gráfico (operação mais abstrata).

O segundo momento, *ver através do conjunto*, consistirá primeiro na reflexão e escolha de qual a organização visual dos detalhes a adotar (operação mais concreta, que pode ser feita manuseando os próprios detalhes gráficos); posteriormente, passará pela

construção de uma síntese ou conjunto visual que traduza a ideia do percurso de casa à escola (operação mais abstrata).

5.2 Gestão e planificação geral das atividades

A Unidade Didática foi concebida para 7 sessões de trabalho, distribuídas da seguinte forma:

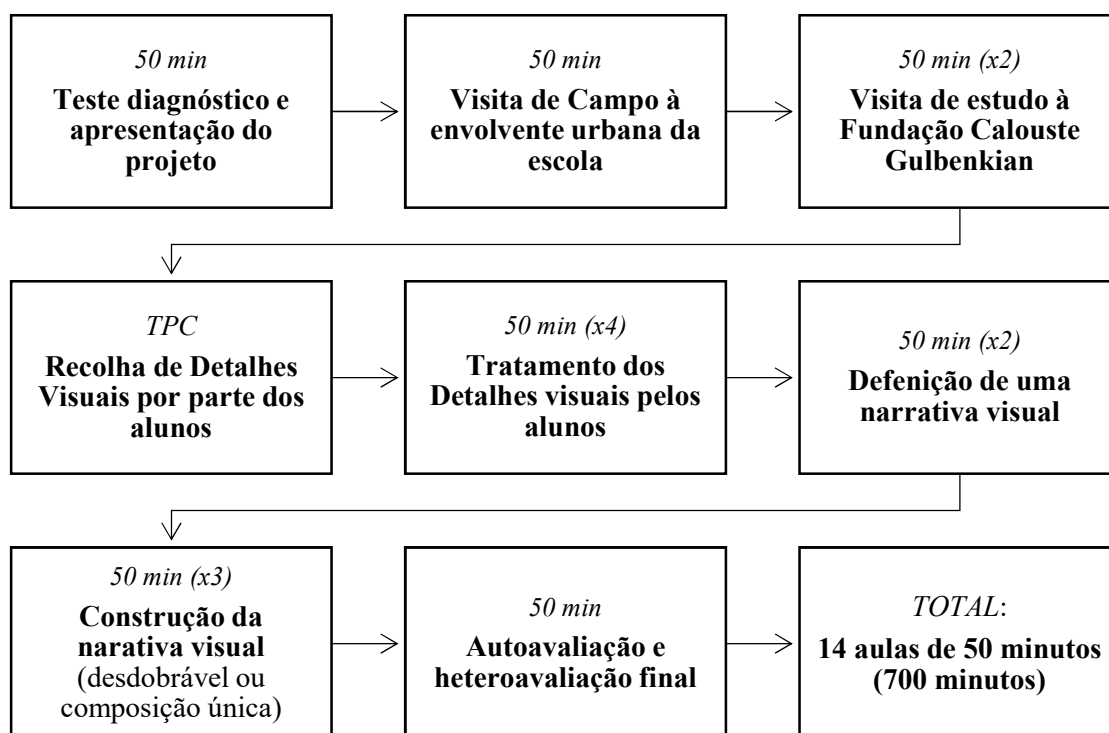


Figura 8 - planificação geral das atividades

5.3 Didáticas adotadas ao longo da Unidade Didática:

Como foi referido podem-se encontrar nesta Unidade de Trabalho dois tipos de didáticas, associadas precisamente a dois modos de conceber arte: arte como expressão individual e arte como capacidade de reprodução de formas.

Estas duas didáticas são adotadas alternadamente em diferentes momentos da Unidade Didática. Uma síntese da sua distribuição pode ser encontrada na *Figura 9*.

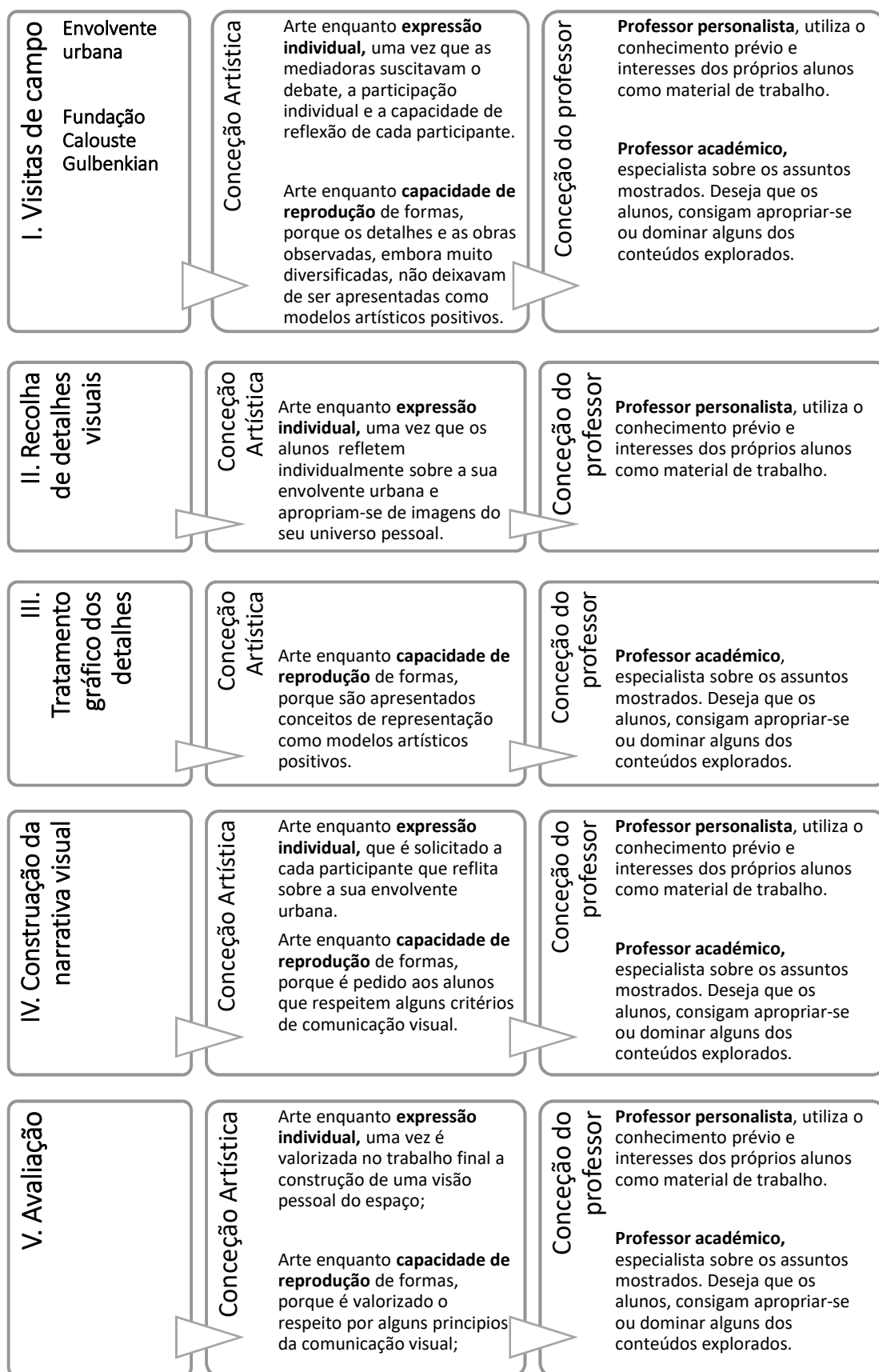


Figura 9 - Principais didáticas adotadas ao longo da Unidade Curricular (a partir de Efland, 1990)

5.4 Instrumentos pedagógicos criados:

Partindo dos dois referidos posicionamentos didáticos, os instrumentos pedagógicos criados procuram, precisamente, orientar os alunos no sentido da correta mobilização de competências individuais (*arte enquanto expressão individual*) e académicas (*arte enquanto capacidade de reprodução de formas*).

Uma síntese da distribuição dos instrumentos pedagógicos criados pode ser encontrado na *Figura 10*.

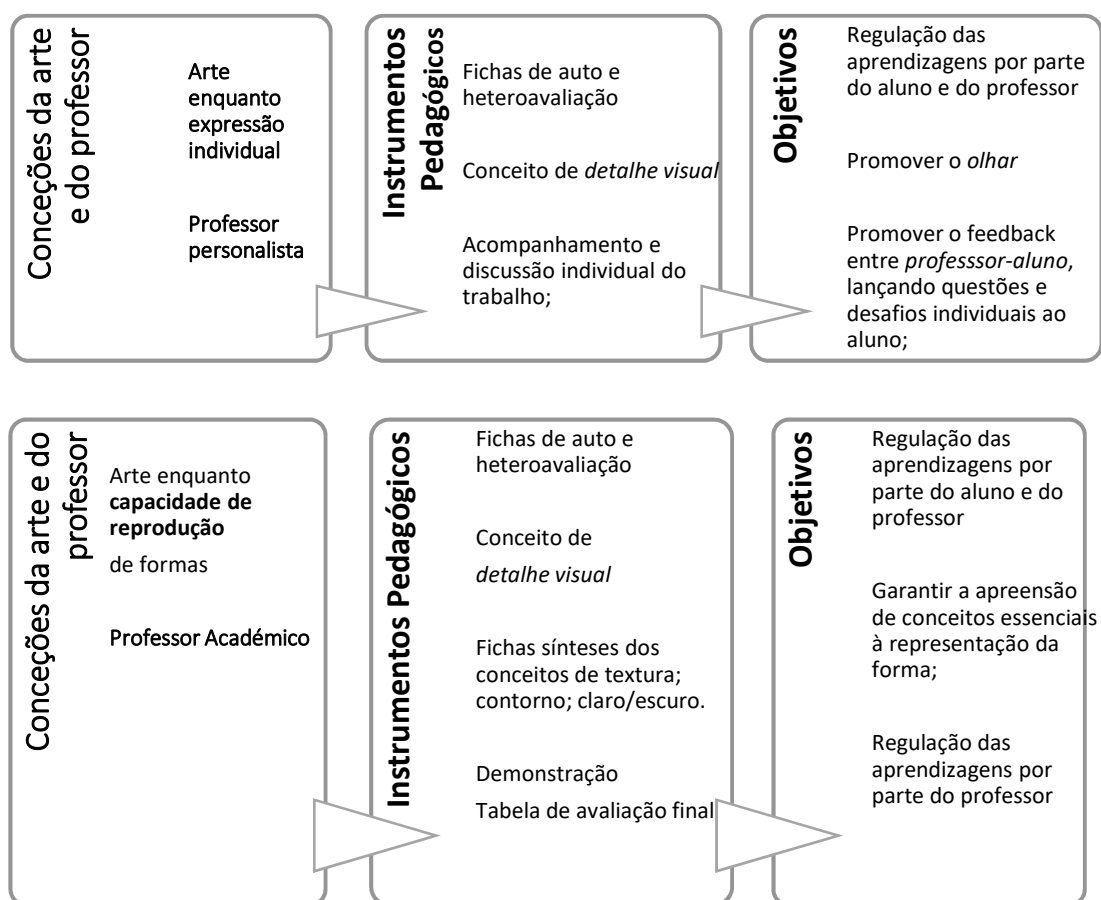


Figura 10 - Principais Instrumentos Pedagógicos utilizados ao longo da Unidade Curricular

6. Implementação da Unidade Didática

6.1 Primeira sessão (19 de fevereiro de 2019)

Sumário das atividades: Teste diagnóstico. Apresentação do exercício e introdução ao conceito de pormenor visual e de conjunto visual.

Objetivos gerais: Promover a comunicação e empatia; gerir expectativas relativamente às atividades propostas; aferir competências e conhecimentos; apresentar os conceitos de “detalhe” visual e de conjunto visual; desenvolvimento de competências transversais e específicas de Educação Visual. (cf. Anexo 1)

No seguimento de uma breve apresentação da professora estagiária e dos traços gerais da Unidade Didática criada, foi solicitado aos alunos, que realizassem, numa folha de papel A4, uma representação visual do seu percurso de casa a escola. Foram dadas poucas indicações aos alunos (para grande angústia da turma), permitindo realizar o diagnóstico da expressão gráfica dos alunos, e, futuramente, poder comparar resultados. Depois de realizado este exercício, (*Figuras 11-19*) foi explicado às turmas que nas semanas seguintes iriam realizar um exercício de representação da casa à escola, e que como material de trabalho iriam usar fotografias, desenhos e objetos recolhidos ao longo dos seus percursos. Nesta mesma sessão foi ainda explicado o que podia ser uma visão de *detalhe* e uma visão de *conjunto*.

Como se pode verificar, a grande maioria dos alunos respondeu ao exercício adotando uma representação aérea do percurso, semelhante a um mapa. Tratam-se de representações sintetizadas, pontuada por alguns marcos espaciais (edifícios e lugares) que, na perspetiva dos alunos, marcam os seus percursos.

No conjunto destas representações, sobressai a estrada (o grande elemento comum), mas também os automóveis, e os edifícios habitacionais em altura. Poucos alunos representaram elementos naturais, pessoas, animais.

Neste conjunto surgem também algumas representações menos aéreas e mais expressivas como o desenho dos alunos Rafael e Tatiana.

O aluno Rafael adotou uma única vista expressiva de uma estrada com grande trânsito automóvel ladeada por prédios altos. Não se vêem pessoas nem elementos naturais e a ausência de linha de horizonte, acompanhada por alguma sugestão de profundidade, suscita uma leitura um pouco claustrofóbica.

A representação da aluna Tatiana é sobretudo dominada por uma grande estrada que descreve o percurso da casa à escola. A estrada ocupa grande parte da composição da e consiste numa grande malha, ladeada por vários automóveis.

Nota-se também que a grande maioria dos alunos oferece sobretudo uma imagem constituída por unidade múltipla, feita por justaposição de formas e marcos espaciais com igual importância e peso formal. Para entrarmos nestes desenhos o espetador tem de se demorar, dispersar o seu olhar e ler possivelmente algumas das legendas.

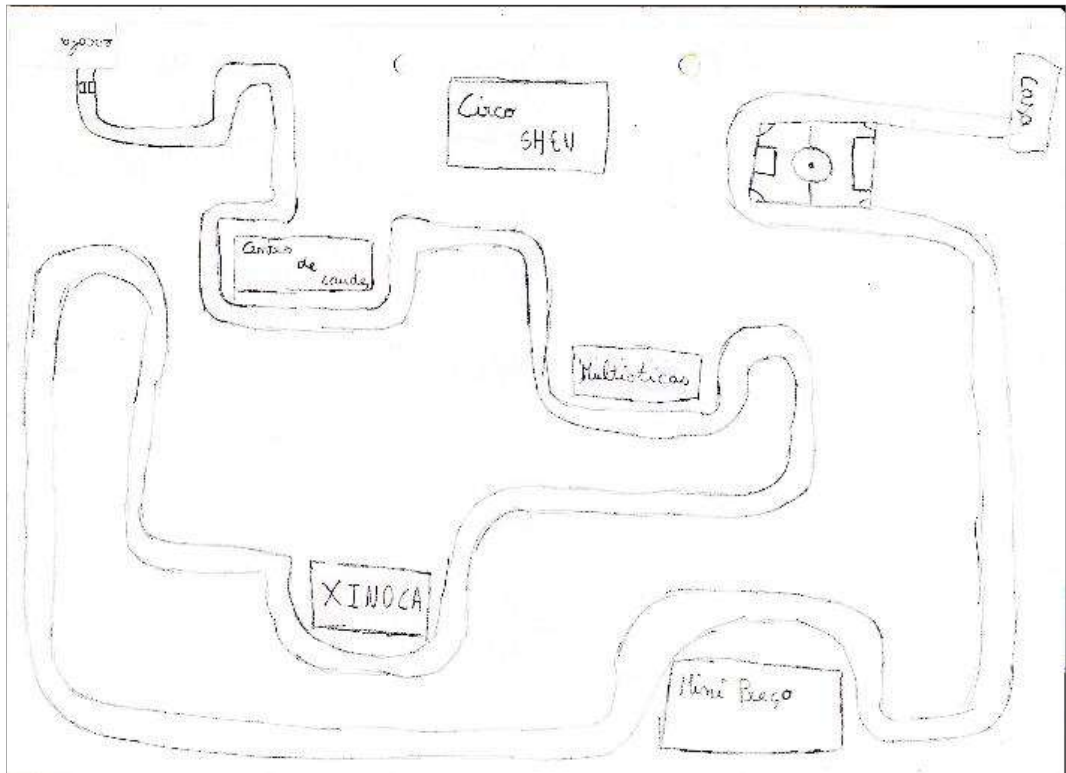


Figura 11 - André (13 anos), exercício diagnóstico. Representação do percurso de casa à escola

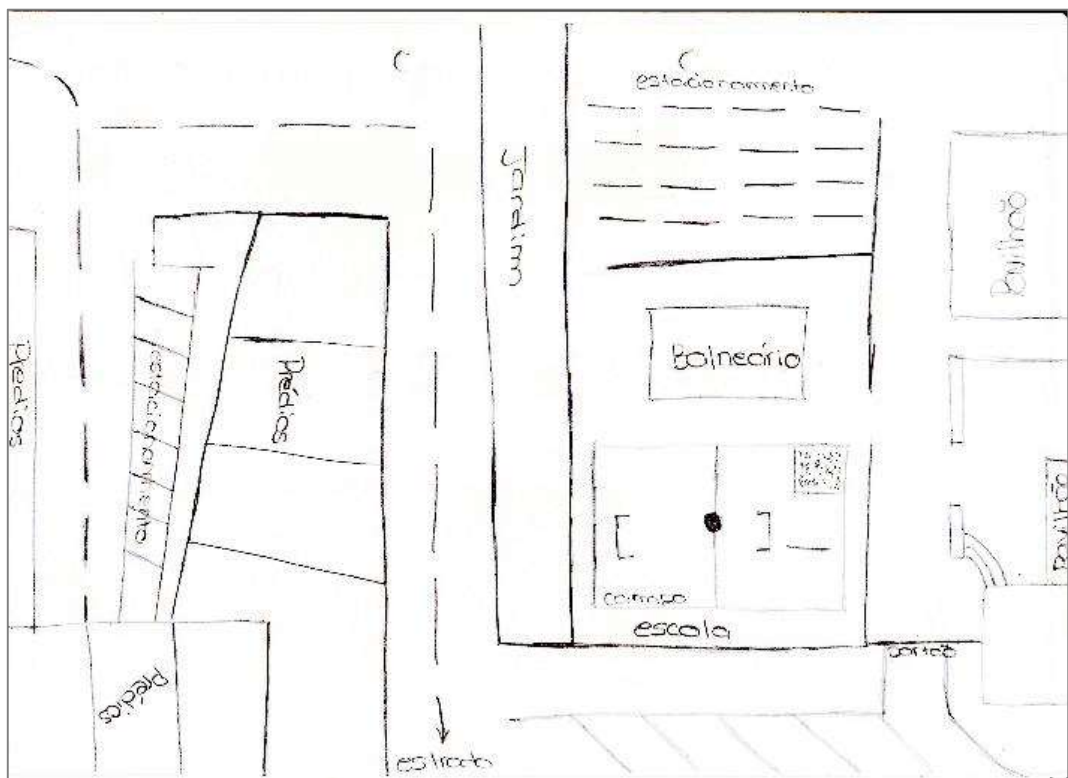


Figura 12 - Catarina (13 anos), exercício diagnóstico. Representação do percurso de casa à escola

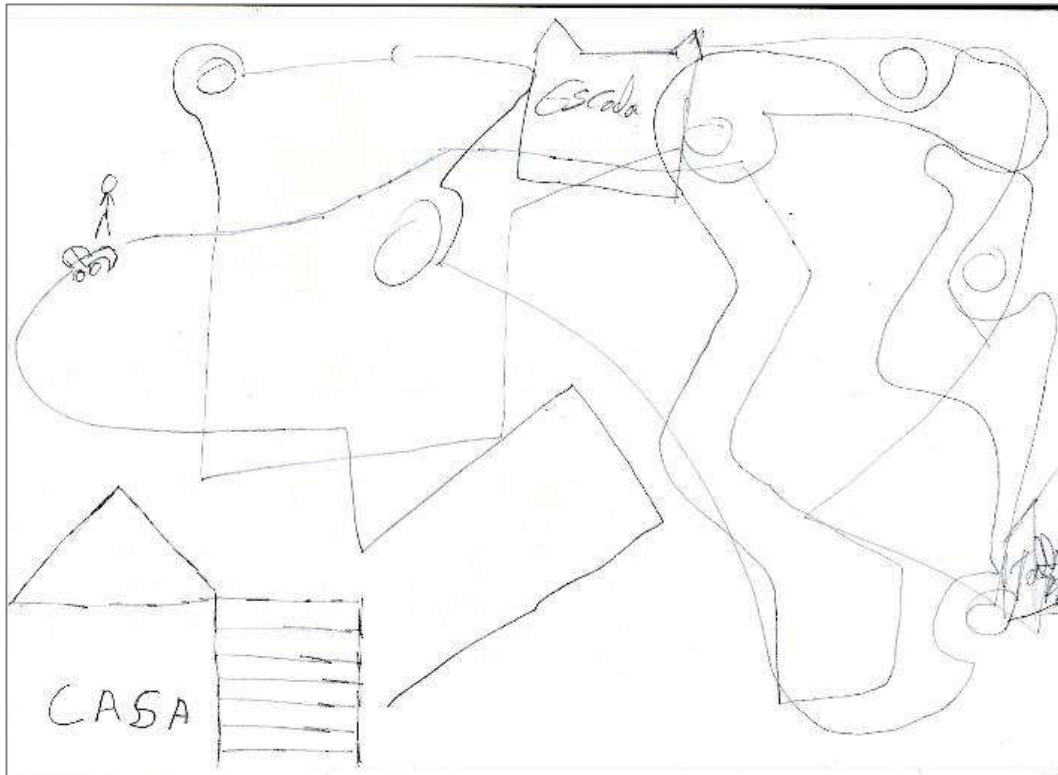


Figura 13 -Eduardo (13 anos), exercício diagnóstico. Representação do percurso de casa à escola

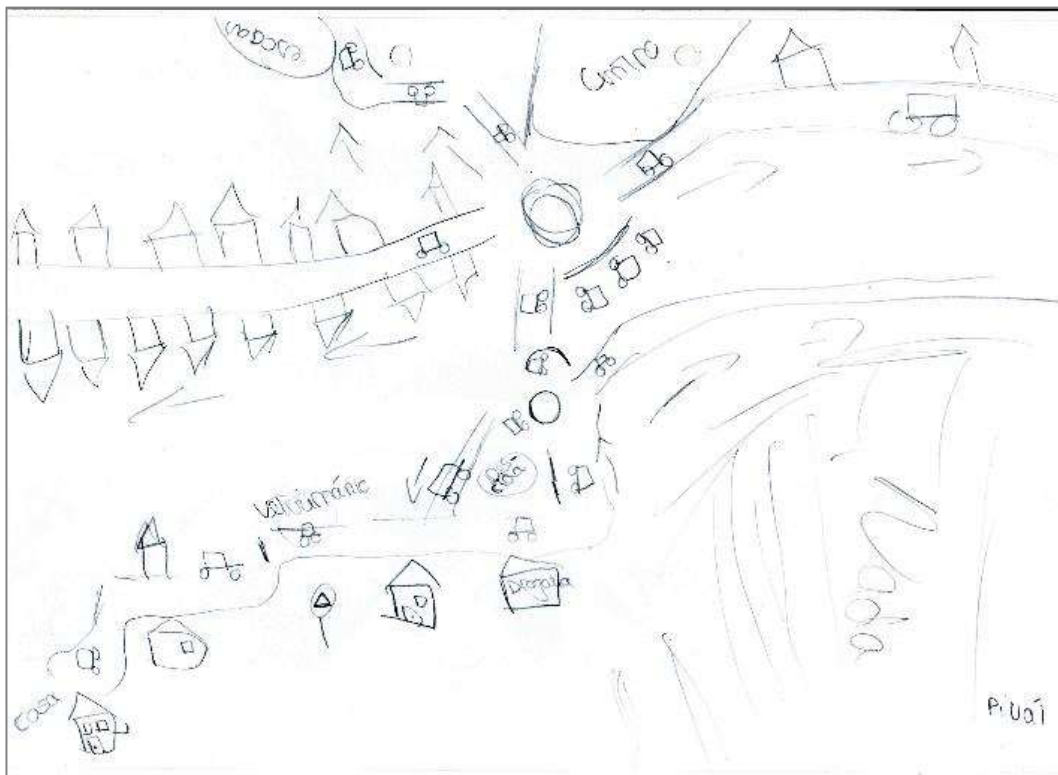


Figura 14 - João (13 anos), exercício diagnóstico. Representação do percurso de casa à escola

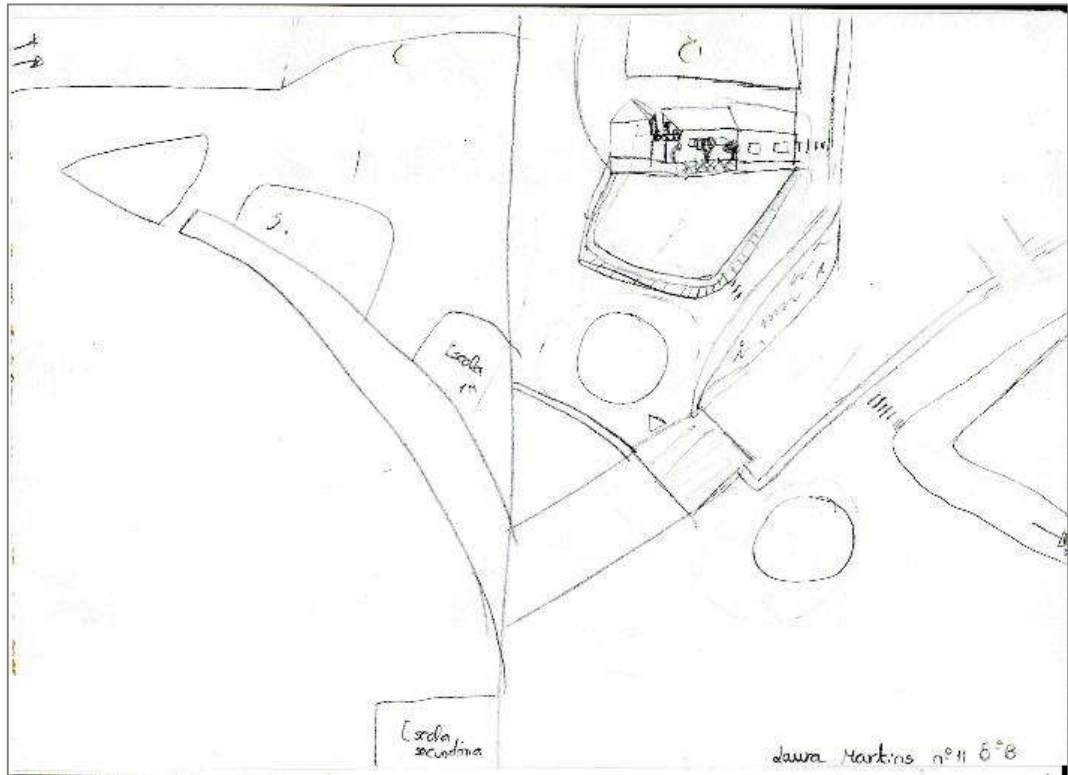


Figura 15 -Laura (13 anos), exercício diagnóstico. Representação do percurso de casa à escola

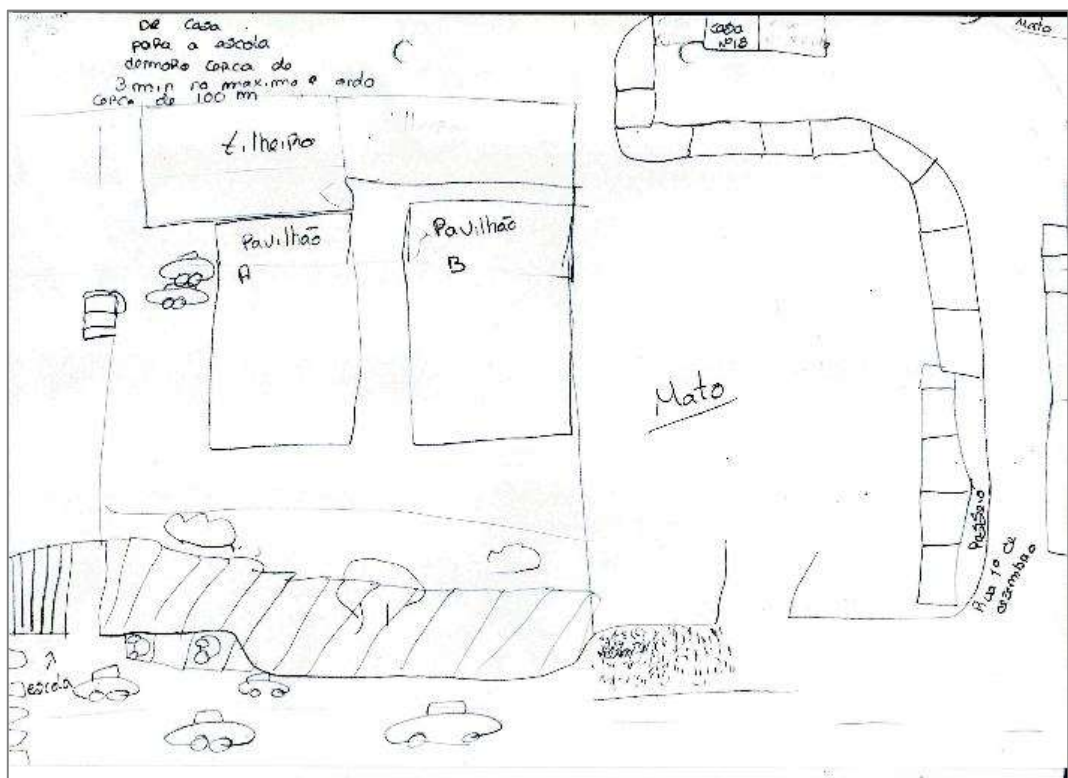


Figura 16 -Martim (13 anos), exercício diagnóstico. Representação do percurso de casa à escola

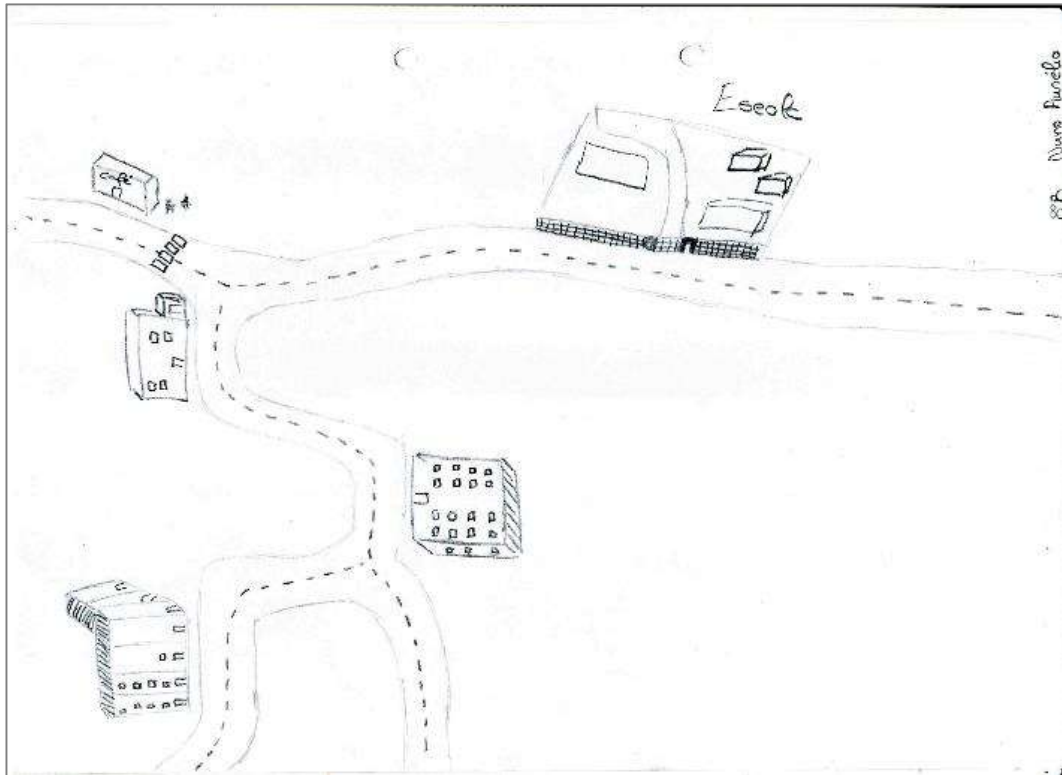


Figura 17 -Nuno (13 anos), exercício diagnóstico. Representação do percurso de casa à escola

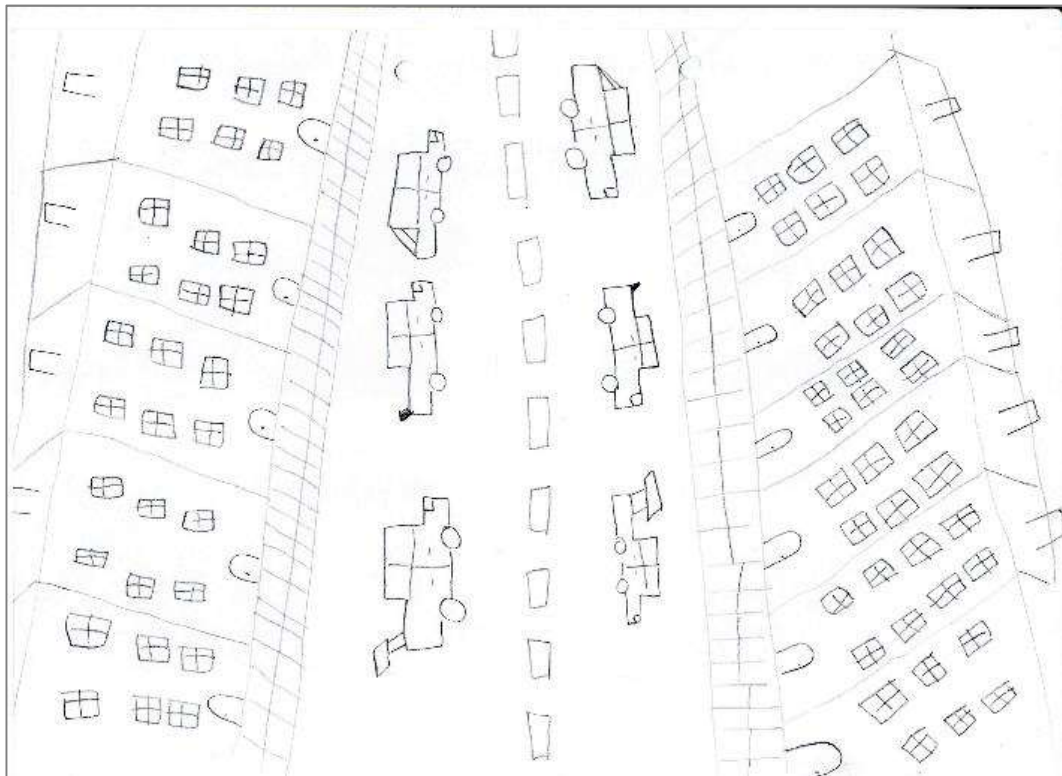


Figura 18 -Rafael (13 anos), exercício diagnóstico. Representação do percurso de casa à escola

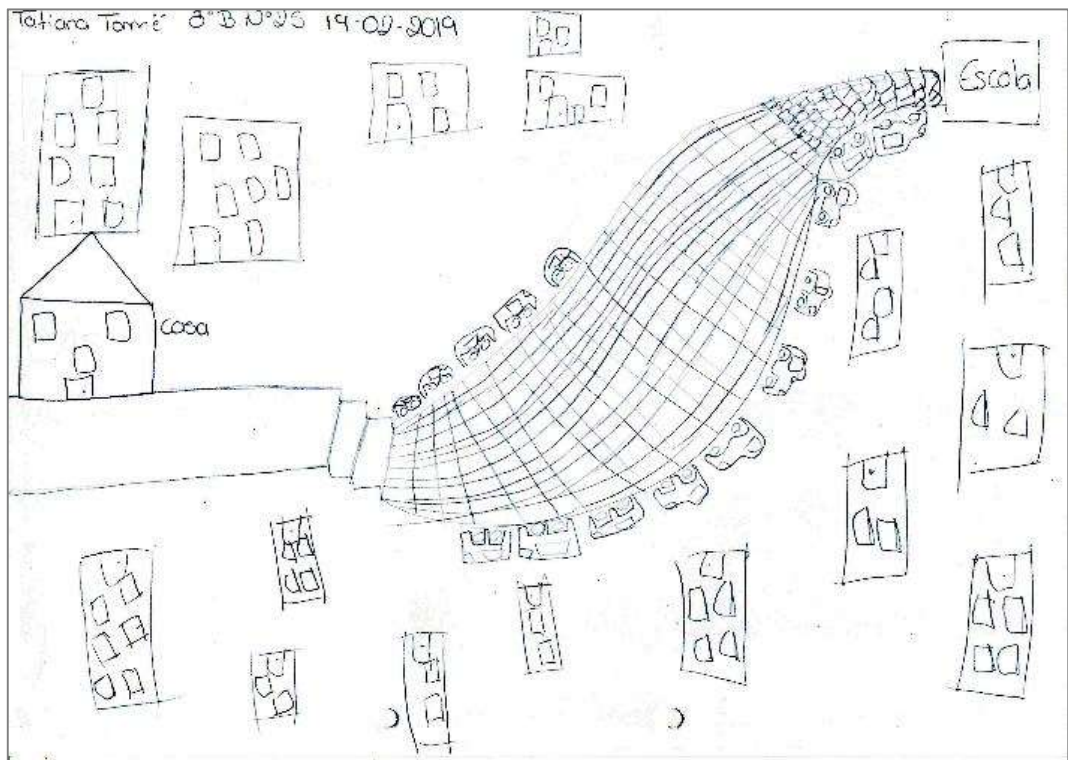


Figura 19 - Tatiana (13 anos), exercício diagnóstico. Representação do percurso de casa à escola

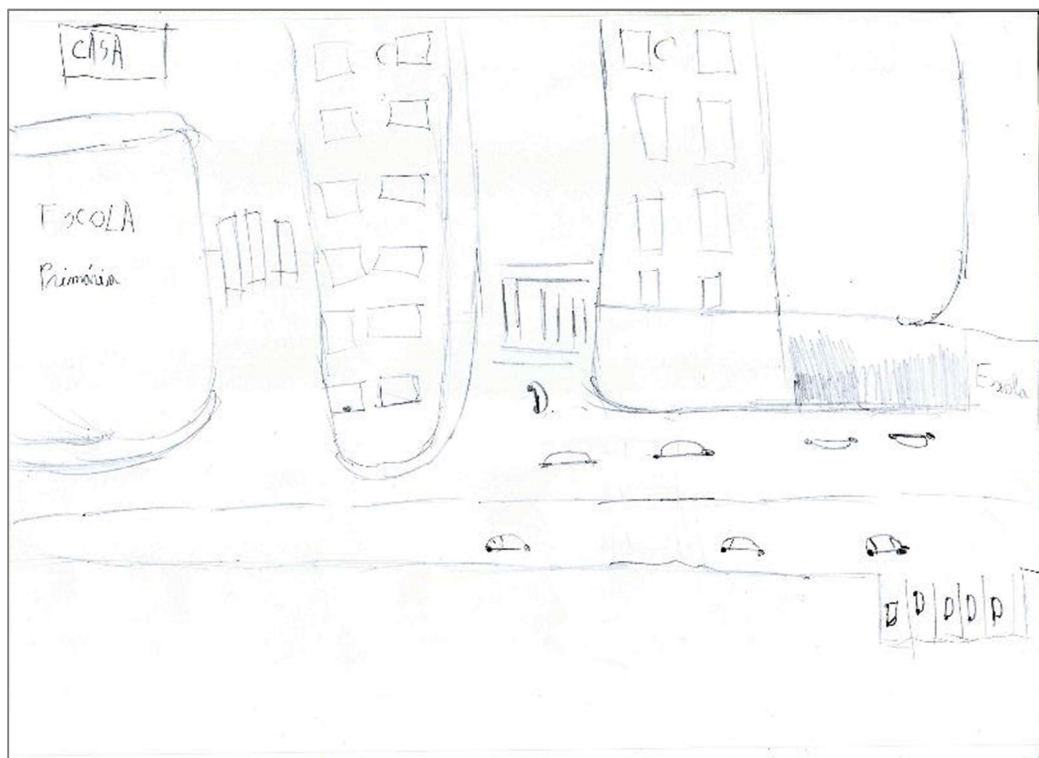


Figura 20 - Artur (13 anos), exercício diagnóstico. Representação do percurso de casa à escola

6.2 Segunda sessão (19 de fevereiro de 2019)

Sumário das atividades: Saída de campo. Recolha de vários tipos de detalhes visuais.

Objetivos gerais: alertar para os diferentes valores de superfície dos objetos reais; demonstrar várias formas de recolher informação visual (através da fotografia, desenho, recolha de objetos); sensibilizar os alunos para a sua envolvente urbana; desenvolvimento de competências transversais e específicas de educação visual (cf. Anexo 1.)

De forma a que os alunos entendessem melhor o tipo de detalhes visuais que poderiam recolher, foi feita, durante a segunda parte da aula, uma saída de campo com as turmas à zona envolvente da escola. Durante o percurso as professoras sensibilizaram os alunos para as diversas surpresas do caminho, - quer efeitos de sombras e luz, informação visual escrita (como grafitis), texturas – e incentivaram os mesmos a desenhar no local, tirar fotos e recolher objetos concretos.



Figura 21 – Saída de campo à zona envolvente à escola

6.3 Terceira e quarta sessão (25 de fevereiro de 2019)

Sumário das atividades: Visita ao Jardim da Fundação Calouste Gulbenkian e ao Centro de Arte Moderna da mesma Fundação.

Objetivos gerais: Experienciar uma envolvente paisagística (natural e artificial) investida e diversificada; contactar com a cultura visual erudita portuguesa contemporânea (cf. Anexo 1)

Visita à Coleção Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian. Tratou-se de uma visita mediada pelo serviço educativo do museu com enfoque particular nas ideias de *olhar, ver, interpretar*. O balanço foi positivo e verificou-se que os alunos apreciaram em particular as obras mais contemporâneas, especialmente aquelas que recorrem a linguagens e técnicas menos tradicionais como a fotografia e a instalação com recurso a objetos da cultura de massas.



Figura 22 -Visita à Coleção de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian

6.4 Quinta e sexta sessão (26 de fevereiro de 2019)

Sumário das atividades: Tratamento dos registos visuais através do desenho de observação dando ênfase às linhas de contorno e de configuração

Objetivos gerais: Conhecer elementos de expressão e composição da forma (R8); trabalhar competências transversais; trabalhar competências específicas de EV(cf. Anexo 1.)

No início da aula foi feito um balanço do material recolhido pelos alunos. Verificou-se que, infelizmente, só muito poucos alunos realizaram o trabalho de casa, isto é, obter detalhes visuais (fotografias, desenhos e objetos) do percurso de casa à escola. Mesmo do grupo de alunos que realizou o trabalho de casa, a sua maioria somente realizou entre duas a três fotografias.

Como forma de colmatar a ausência de material, foi indicado que os alunos desenhassem o seu material escolar (como a mochila ou um estojo) como forma de responder ao exercício. Os alunos que tinham algumas imagens recorreram ao desenho de observação a partir de imagens disponíveis (mas não impressas) no seu telemóvel.

Relativamente aos conceitos introduzidos nesta sessão, estes foram expostos através de uma demonstração oral e gráfica com recurso ao quadro da sala. Como forma de garantir que todos os alunos ficassem com um registo escrito desta demonstração foram distribuídas *fichas síntese* dos conceitos expostos.

Foi sugerido que os alunos comesçassem por um desenho de contorno com recurso a uma estrutura geométrica orientadora (um retângulo, um círculo etc.). Foi esclarecido o que é uma linha de contorno e a importância de uma estrutura geométrica orientadora.

Aquando o acompanhamento individual detetaram-se muitas dificuldades no entendimento e utilização de uma estrutura geométrica orientadora do desenho.

Verificou-se também que a maioria dos alunos não leu ou refletiu sobre a *ficha síntese* entregue.

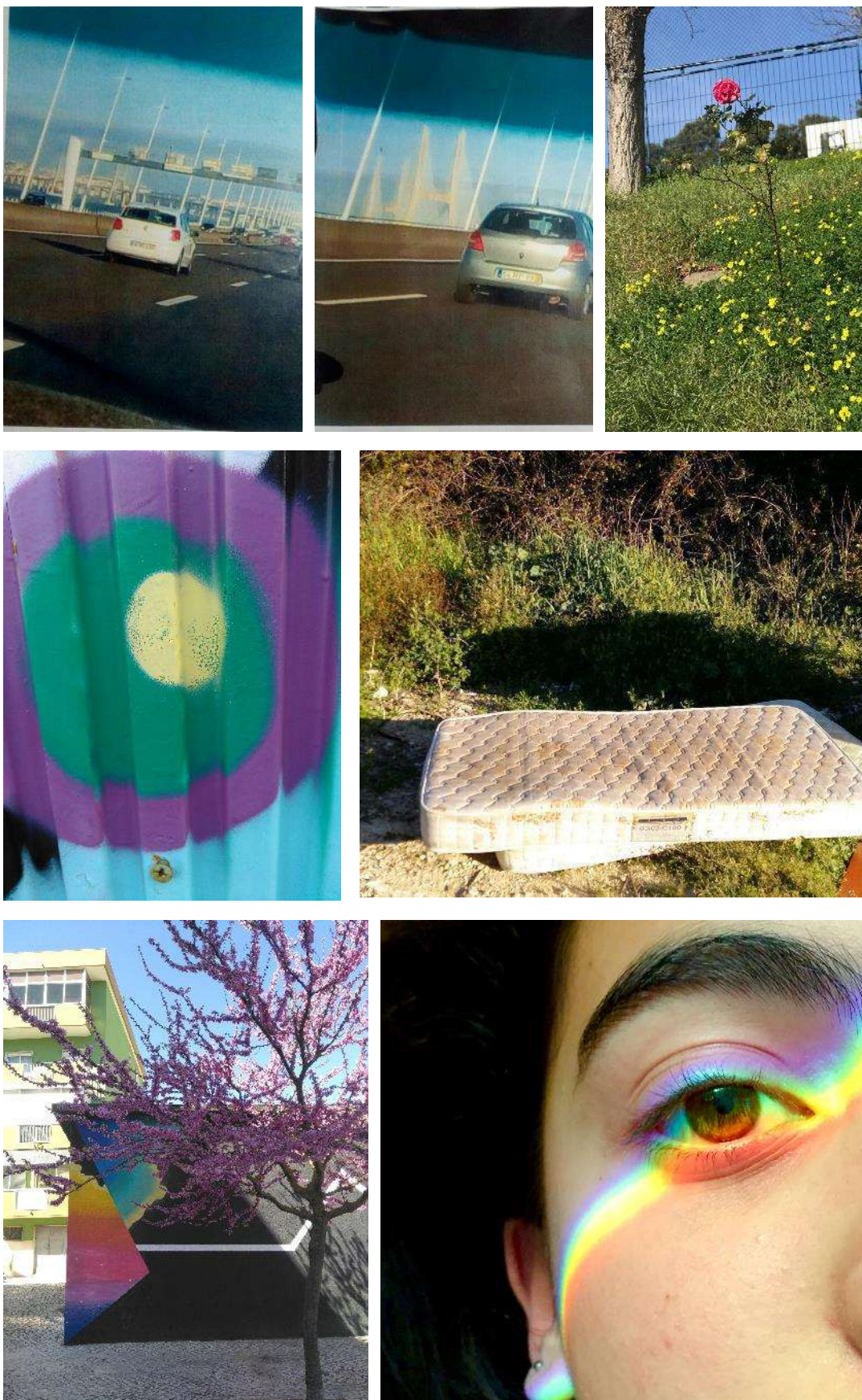


Figura 23 - Imagens criadas pelos alunos durante os seus percursos da casa à escola



Figura 24 – Imagens criadas pelos alunos durante os seus percursos da casa à escola

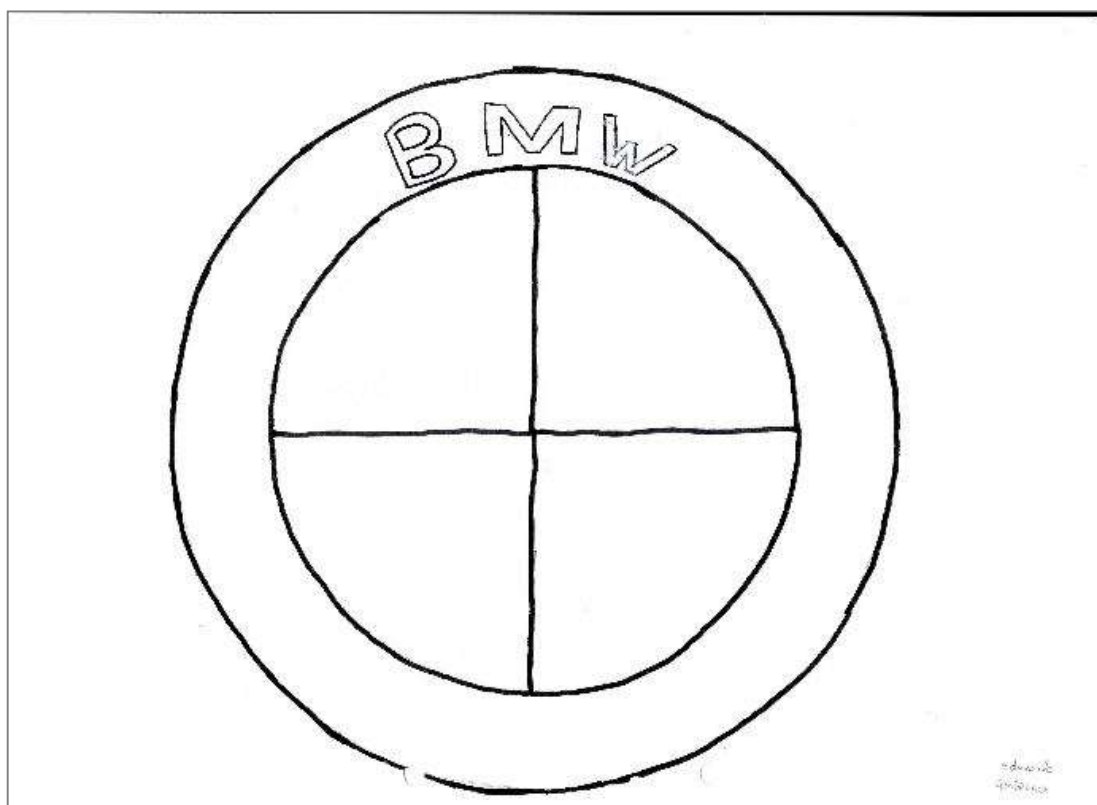


Figura 25 - Eduardo (13 anos), representação através do contorno

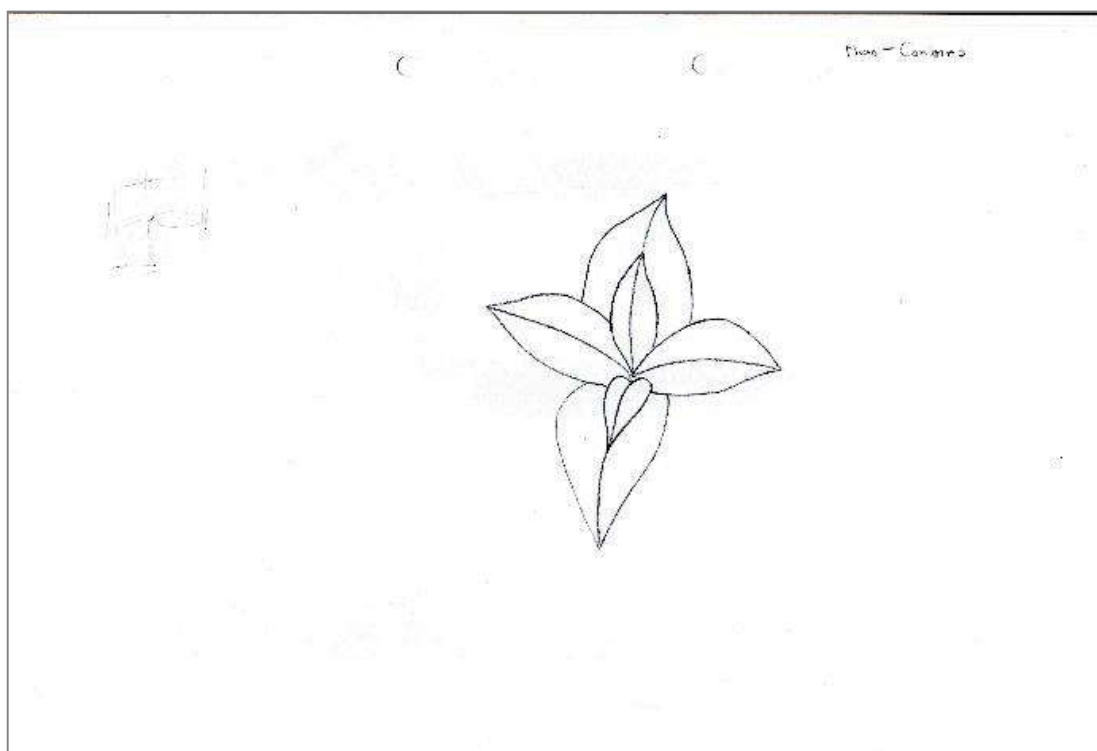


Figura 26 - Nuno (13 anos), representação através do contorno

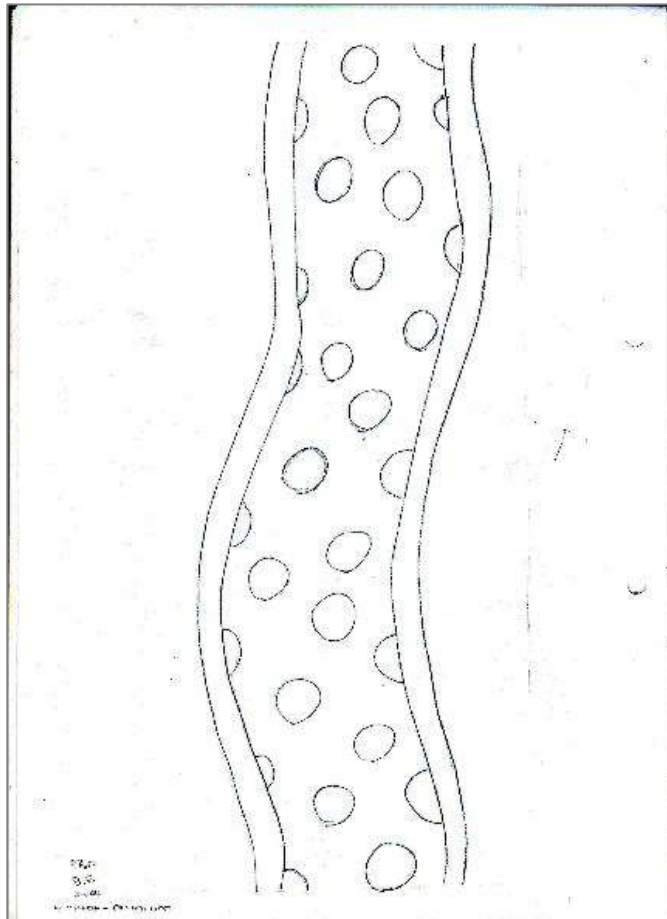


Figura 27 -Tatiana (13 anos), representação através do contorno



Figura 28 -Rafael (13 anos), representação através do contorno e sugestão de sombras

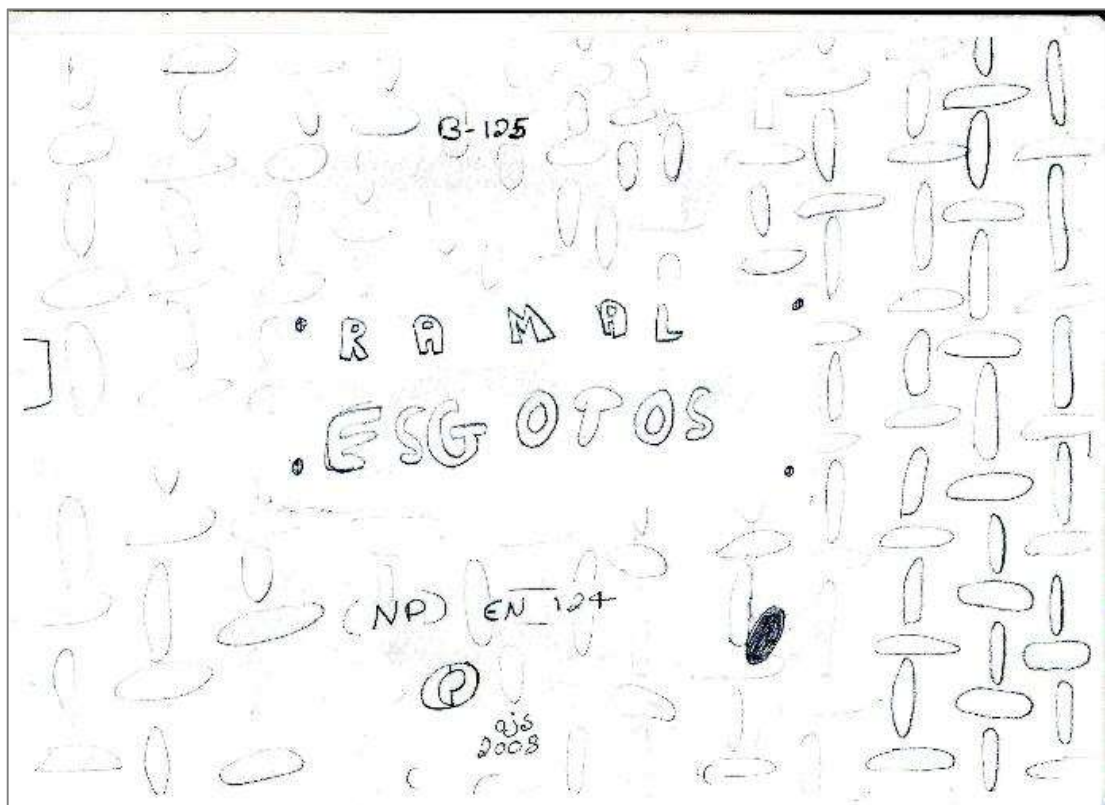


Figura 29 -Martim (13 anos), representação através da textura

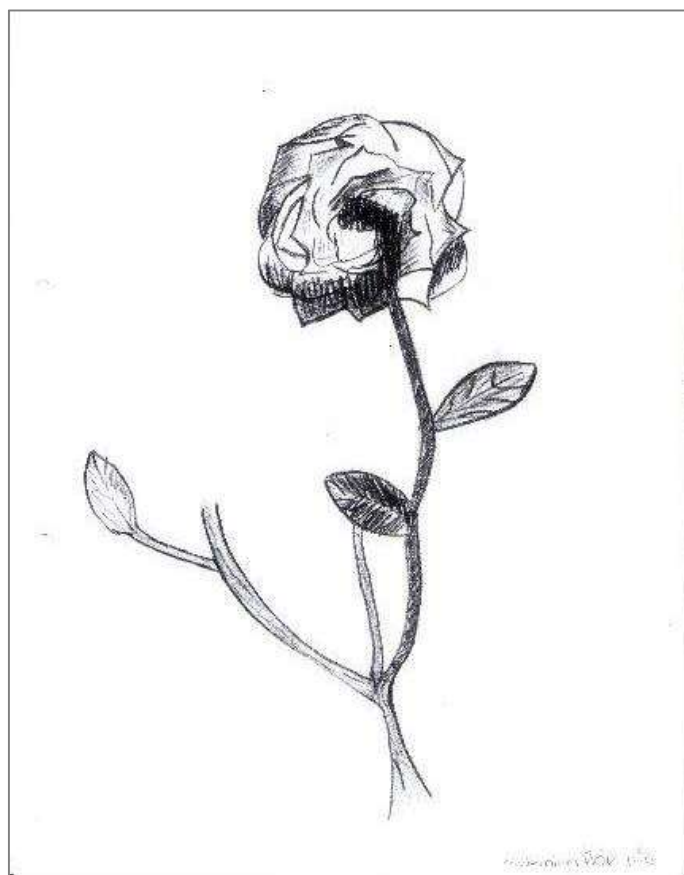


Figura 30 -Catarina (13 anos), representação através do contorno e sugestão de sombras



Figura 31 -João (13 anos), representação através do contorno e sugestão de sombras

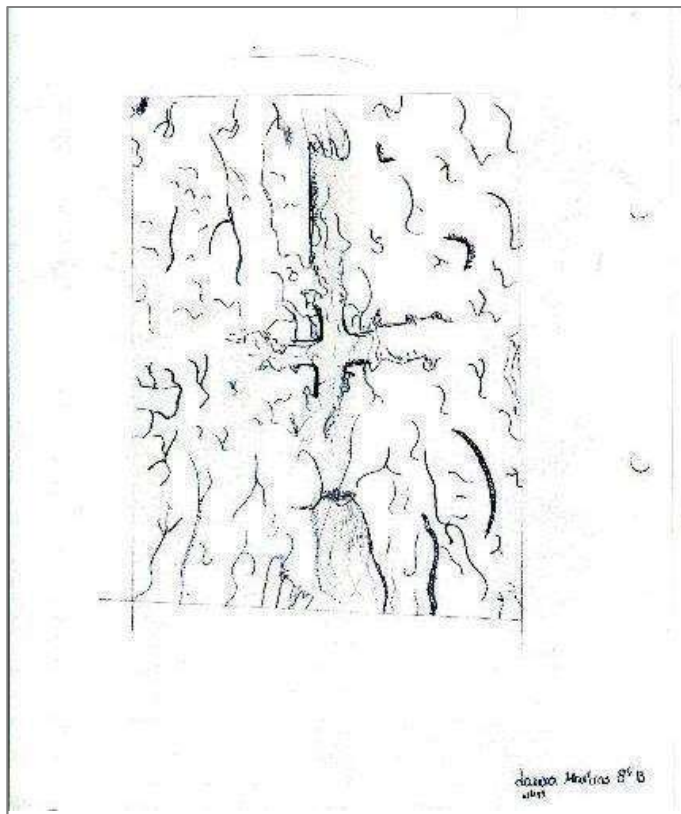


Figura 32 -Laura (13 anos), representação através da textura

6.5 Sétima e oitava sessão (12 de março de 2019)

Sumário das atividades: Tratamento dos registos visuais através do desenho de observação dando ênfase aos valores de claro/escuro de textura.

Objetivos gerais: Conhecer elementos de expressão e composição da forma (R8); trabalhar competências transversais; trabalhar competências específicas de EV(cf. Anexo 1.)

No início da aula foi novamente realizado um balanço do material recolhido pelos alunos. Infelizmente, a grande maioria dos alunos continuou a não refletir visualmente sobre o percurso de casa à escola.

Cerca de metade dos alunos da turma voltou a desenhar o seu material escolar como forma de responder ao exercício. A restante metade recorreu ao desenho de observação de imagens disponíveis (mas não impressas) no seu telemóvel.

Relativamente aos conceitos introduzidos nesta sessão, estes foram igualmente expostos através de uma demonstração oral e gráfica com recurso ao quadro da sala, seguida da distribuição das *fichas síntese* dos conceitos expostos.

No final destas sessões foram entregues aos alunos tabelas com critérios avaliação (autoavaliação e heteroavaliação) para os próprios poderem regular as suas aprendizagens e aferir o seu desempenho.

6.6 Nona e décima sessão (19 de março de 2019)

Sumário das atividades: Organização dos registos realizados. Narrativa visual e interpretação.

Objetivos gerais: Conhecer exemplos de colagens provenientes da cultura visual erudita europeia moderna; conhecer signos visuais e o poder das imagens (D8); reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto (P8); conhecer elementos de expressão e composição da forma (R8); trabalhar competências transversais; trabalhar competências específicas de EV(cf. Anexo I.)

Nesta sessão foi introduzida uma nova tarefa. Os alunos deverão pensar, selecionar e construir a melhor forma de organizar os seus detalhes, de forma a que se perceba a uma ideia de percurso e de narrativa visual. Foi proposto aos alunos que pudessem escolher entre o formato de livro (construção de um desdobrável) ou de cartaz (construção de uma vista de conjunto).

No que concerne aos conceitos introduzidos nesta sessão (narrativa visual e composição visual), estes foram expostos através da visualização de obras exemplificativas: foi mostrado aos alunos um desdobrável semelhante ao que poderiam fazer e foram projetadas várias composições visuais baseadas em colagem e técnicas mistas.

Embora na última sessão fosse solicitado aos alunos que recolhessem as imagens solicitadas inicialmente na primeira sessão, e que as trouxessem impressas (fotocópias a preto e branco) de modo a poderem experimentar a técnica da colagem; verificou-se que só três alunos (turma B) e 6 alunos (turma A) trouxeram o material pedido.

Neste sentido, como forma de otimizar o tempo foi sugerido aos alunos que escolheram realizar o desdobrável, que construíssem o suporte desdobrável em papel, para o qual só precisavam de papel cavalinho, régua e tesoura. Aos alunos que optaram por realizar uma composição única foi pedido que realizassem um estudo desta mesma composição.

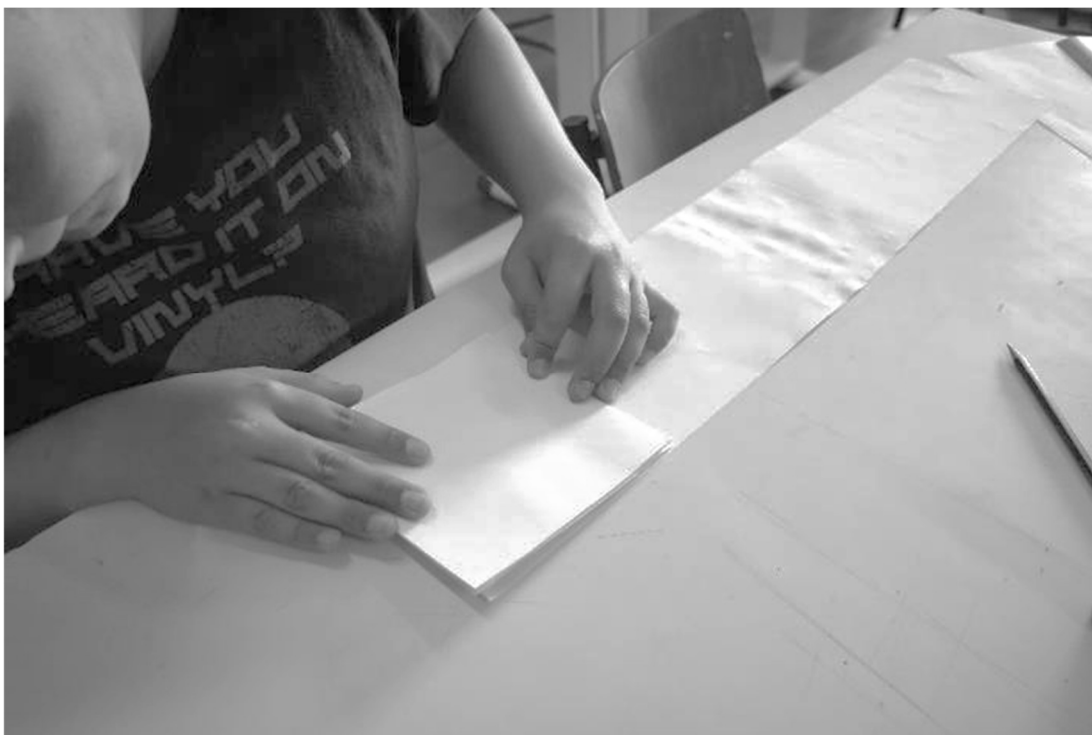


Figura 33 – aluno a construir o seu desdobrável

6.7 Décima primeira, décima segunda e décima terceira sessão (26 de março e 2 de abril de 2019)

Sumário das atividades: Narrativa visual e interpretação.

Objetivos gerais: Conhecer exemplos de colagens provenientes da cultura visual erudita europeia moderna; conhecer signos visuais e o poder das imagens (D8); reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto (P8); conhecer elementos de expressão e composição da forma (R8); trabalhar competências transversais; trabalhar competências específicas de EV(cf. Anexo I.)

Na última aula verificou-se que um maior número de alunos trouxe finalmente as pedidas fotocópias para realizar o trabalho proposto. Lamentavelmente cerca de 10 alunos da turma B e A continuaram sem trazer o material pedido. Aos alunos que não

trouxeram o material foi proposto que recorressem à colagem a partir de imagens de revistas, embora devessem ter em mente a construção de uma narrativa plausível e autêntica do seu percurso de casa à escola.



Figura 34 – construção de uma composição única por um aluno da turma A

Nestas última sessões não foi introduzido nenhum conceito novo, pelo que os alunos concentraram-se em executar e concluir as suas composições ou desdobráveis. As professoras deram continuidade ao apoio individual, alertando para as questões de composição visual – peso, ritmo, fluidez, profundidade visual – e autenticidade da narrativa.

Quando concluíram os trabalhos os alunos realizaram ainda a sua autoavaliação, preenchendo uma tabela com os critérios de avaliação.



Figura 35 – construção de um desdobrável por um aluno da turma A

6.8 Décima quarta sessão (2 de abril de 2019)

Sumário das atividades: Autoavaliação e Heteroavaliação

Objetivos gerais: auscultar os alunos de forma a garantir uma boa comunicação; promover o caráter formativo da avaliação; identificar qualidades e fragilidades do trabalho e processo desenvolvido

Na última sessão foram analisados os trabalhos— com recurso à observação dos produtos finais - bem como o processo desenvolvido pelos alunos – com recurso à análise das fichas de autoavaliação e heteroavaliação que foram sendo preenchidas pelos alunos e professora.

Esta última sessão funcionou em regime de diálogo, com os trabalhos expostos em cima das mesas para fruição de todos os colegas da turma.



Figura 36 -Composição final de João C. (13 anos), colagem e técnica mista sobre papel cavallinho A2.



Figura 37 - Composição final de Laura. (13 anos), colagem e técnica mista sobre papel cavallinho A2.

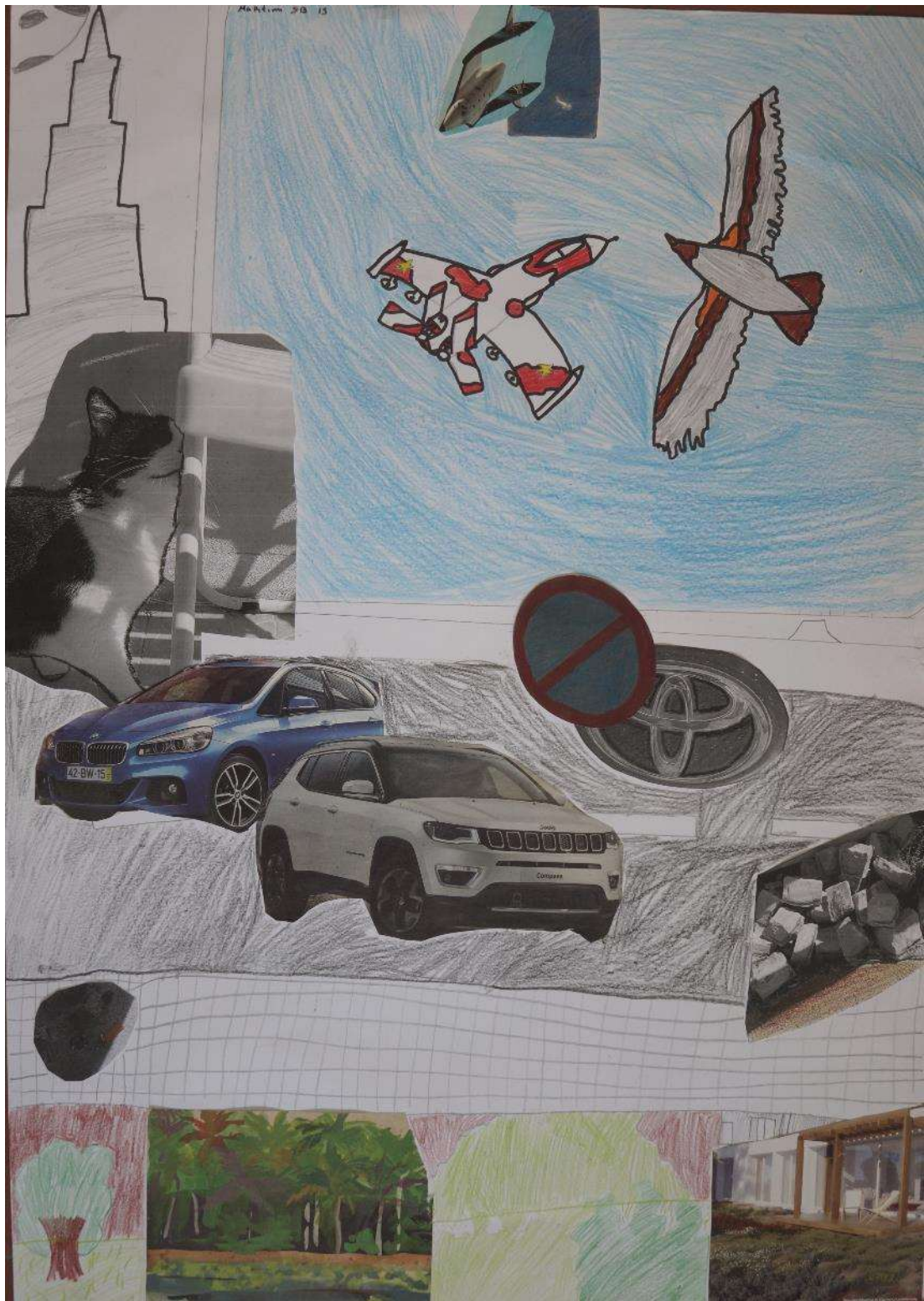


Figura 38 - Composição final de Martim (13 anos), colagem e técnica mista sobre papel cavalinho A2.



Figura 39 - Composição final de Miguel (13 anos), colagem e técnica mista sobre papel cavalinho.

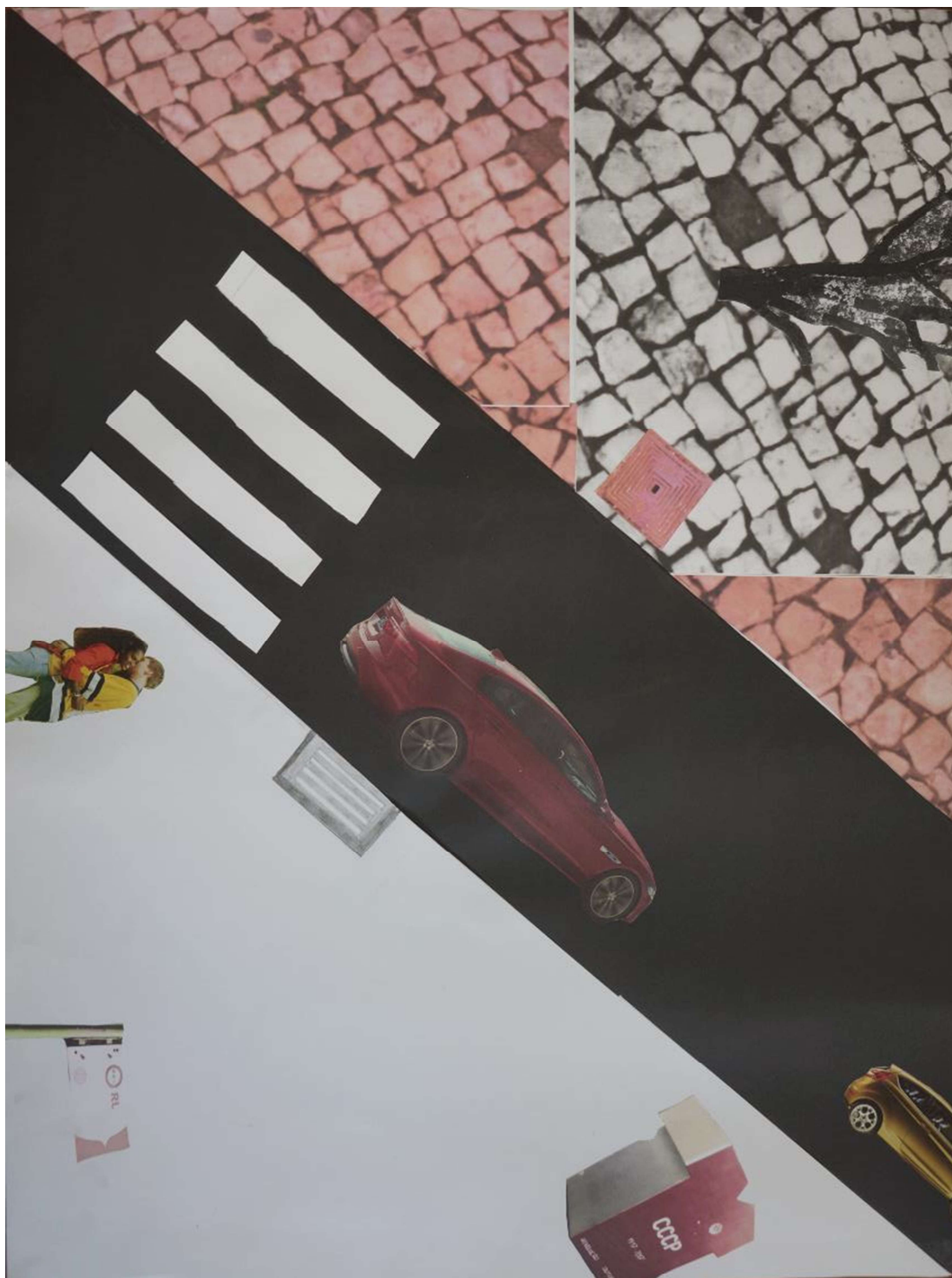


Figura 40 - Composição final de Rafael (13 anos), colagem e técnica mista sobre papel cavallinho A2.



Figura 41 - Composição final de João. (13 anos), colagem e técnica mista sobre papel cavaleiro A2.

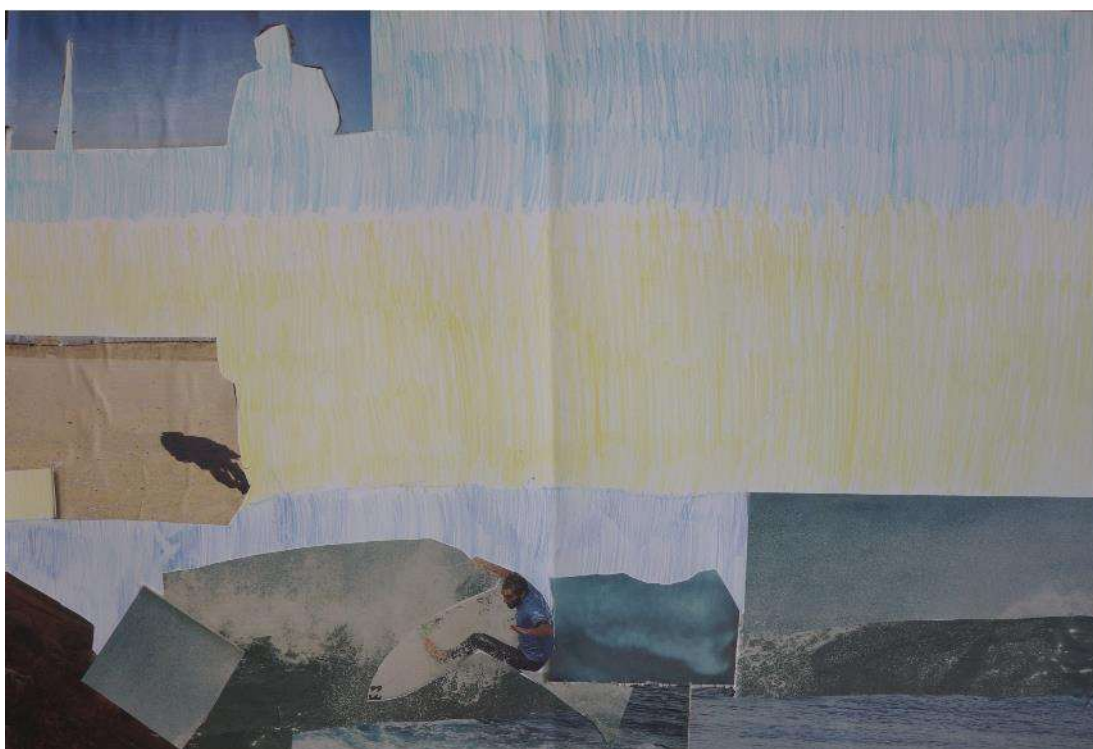


Figura 42 - Composição final de André (13 anos), colagem e técnica mista sobre papel cavaleiro A2.

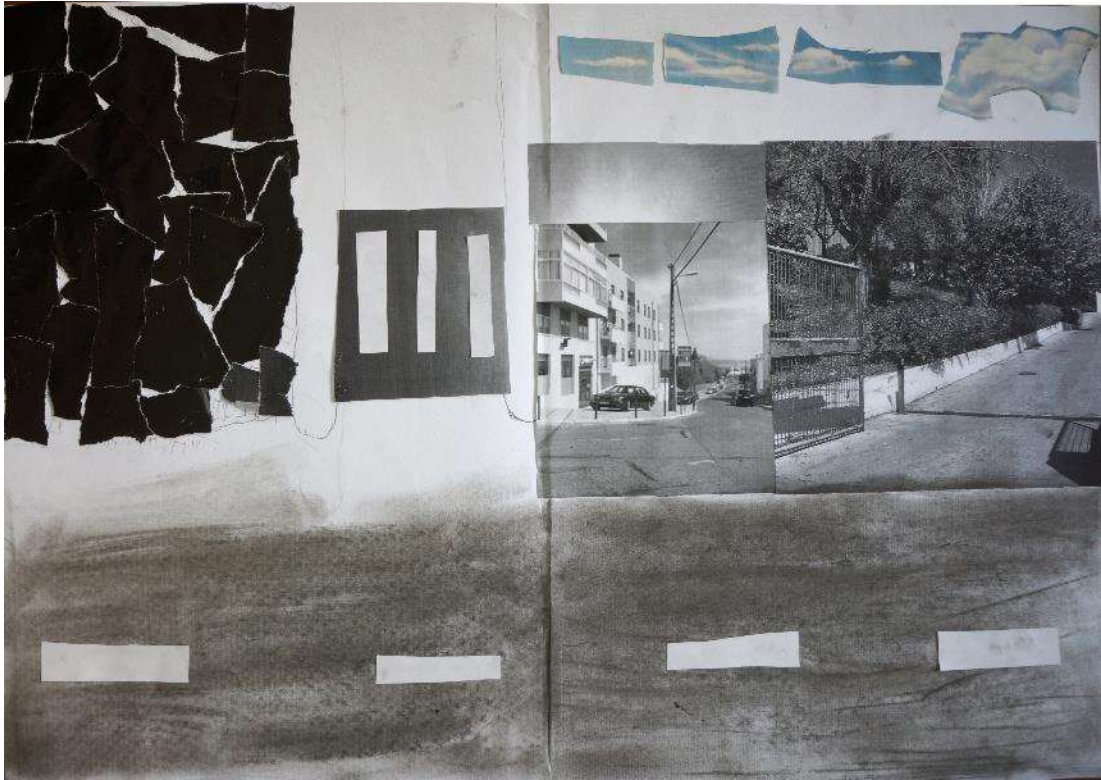


Figura 43 - Composição final de André (13 anos), colagem e técnica mista sobre papel cavallinho A2.

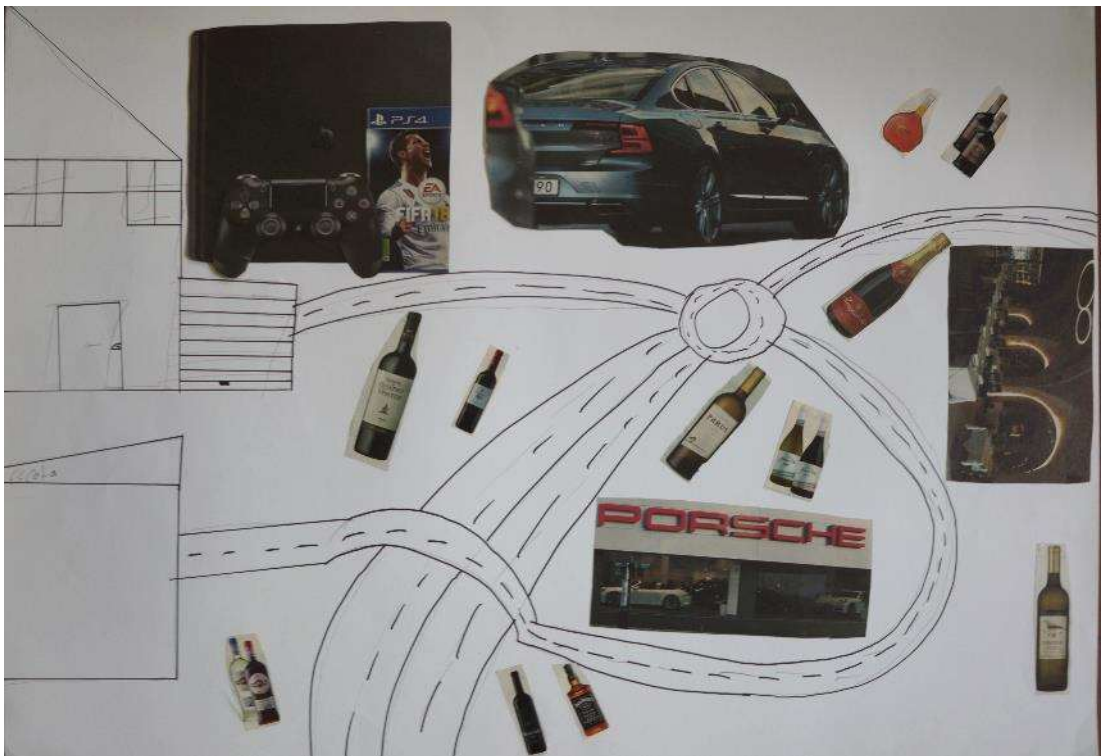


Figura 44 - Composição final de Eduardo (13 anos), colagem e técnica mista sobre papel cavallinho A2.

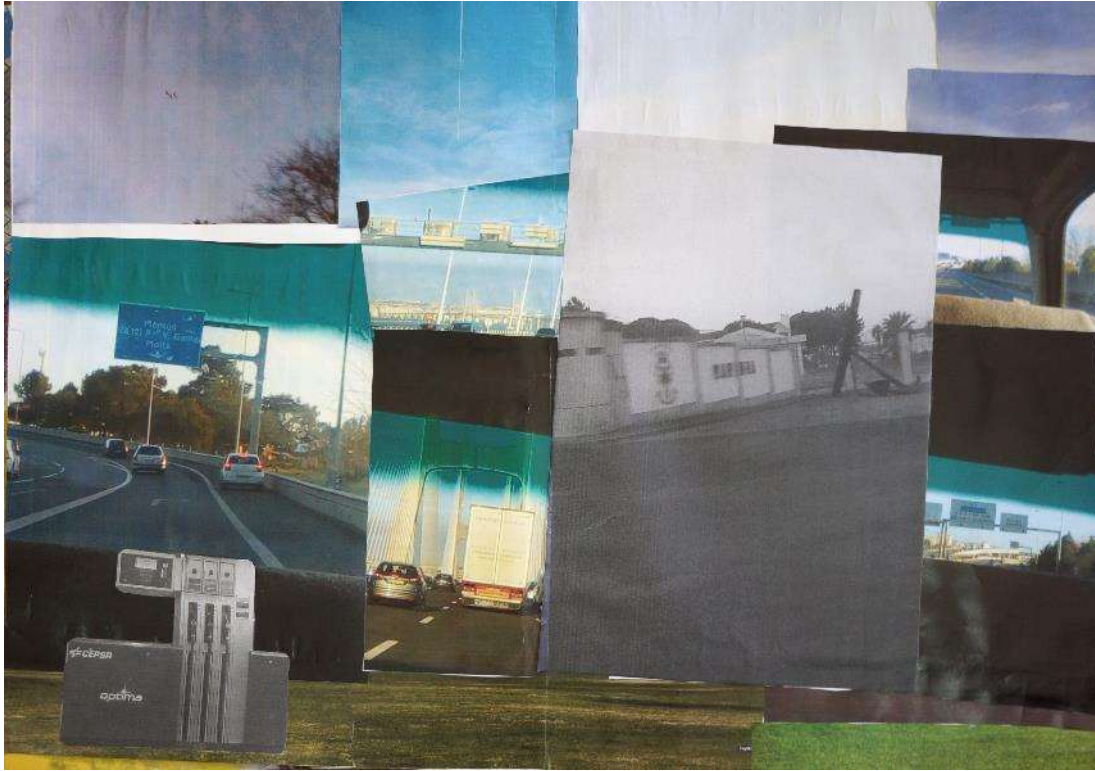


Figura 45 - Composição final de Tiago B. (13 anos), colagem e técnica mista sobre papel cavallinho A2.



Figura 46 - Composição final, Mário (13 anos) colagem e técnica mista sobre papel cavallinho A2.

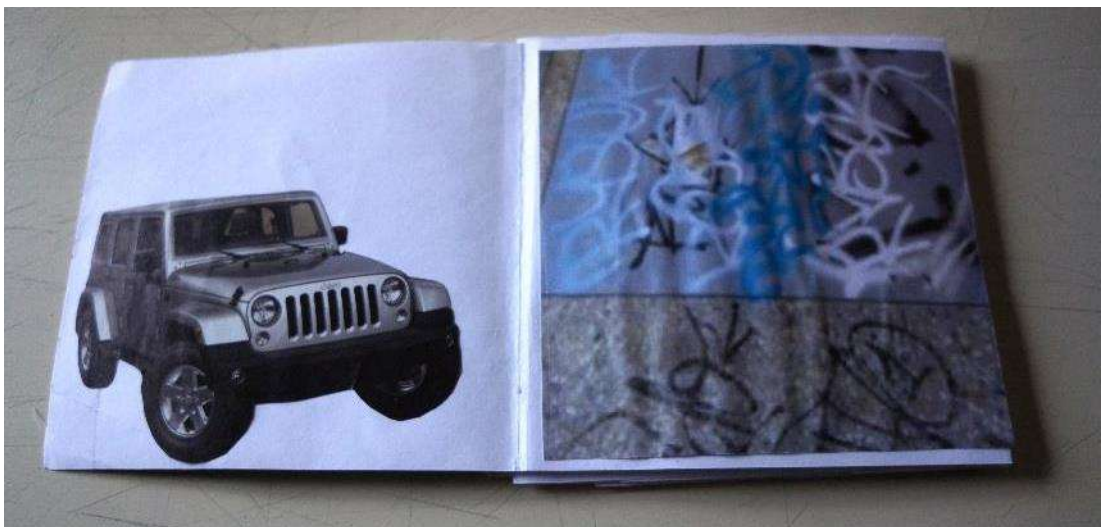
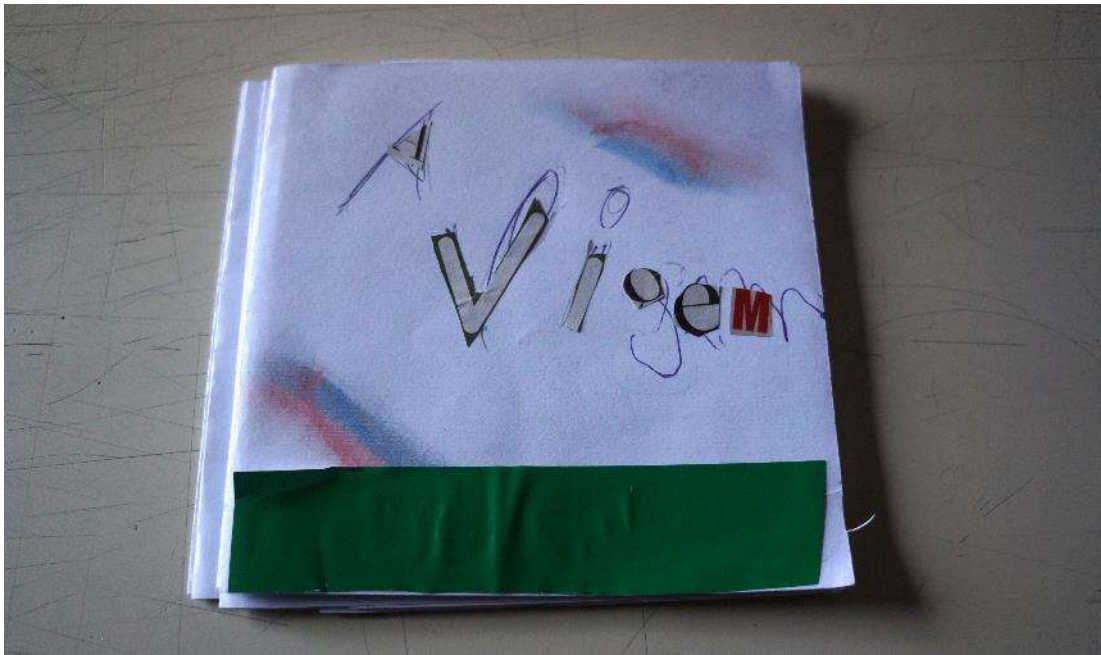


Figura 47 – Desdobrável de João R. (13 anos), colagem e técnica mista sobre papel dobrado (15x15 cm)

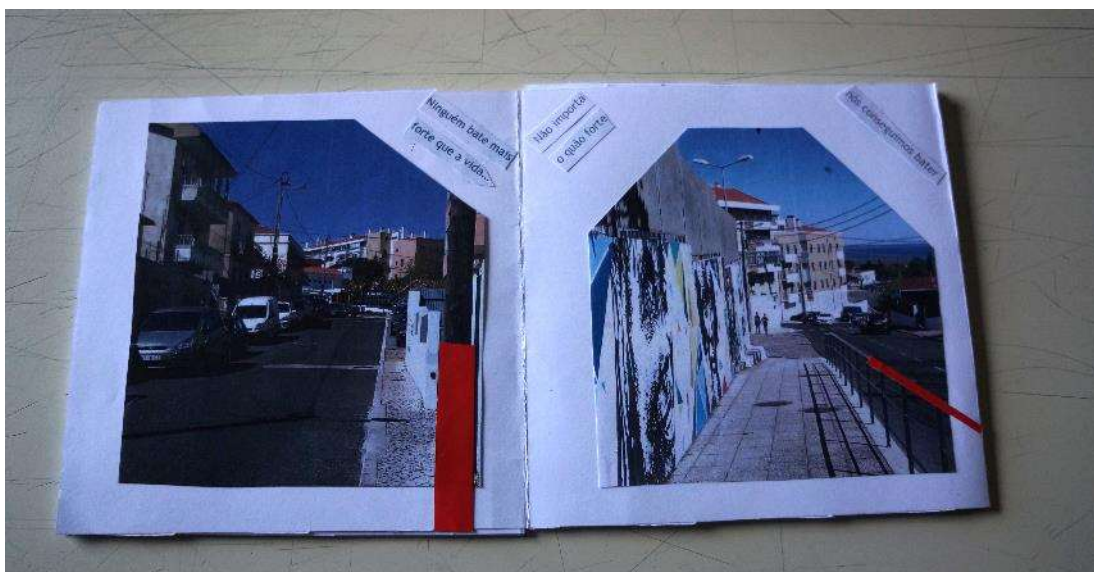
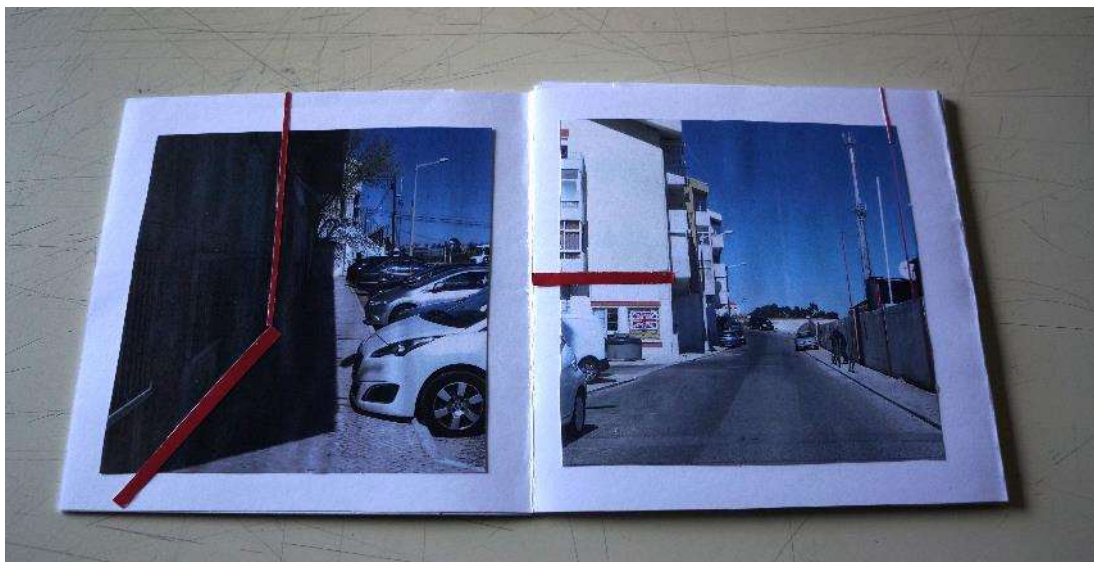
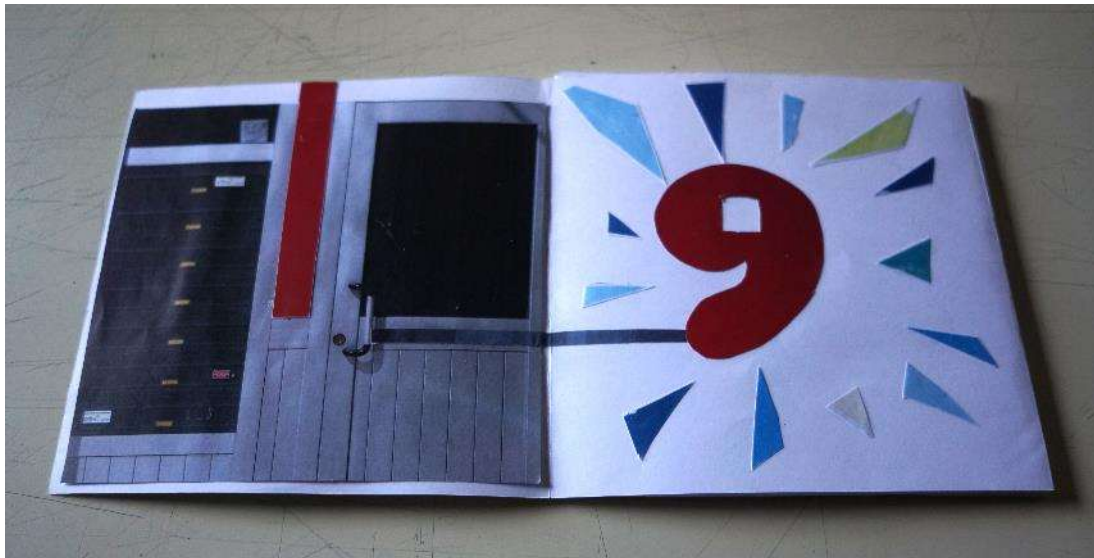


Figura 48 - Desdobrável de Matilde G.(13 anos), colagem e técnica mista sobre papel dobrado (15x15 cm)

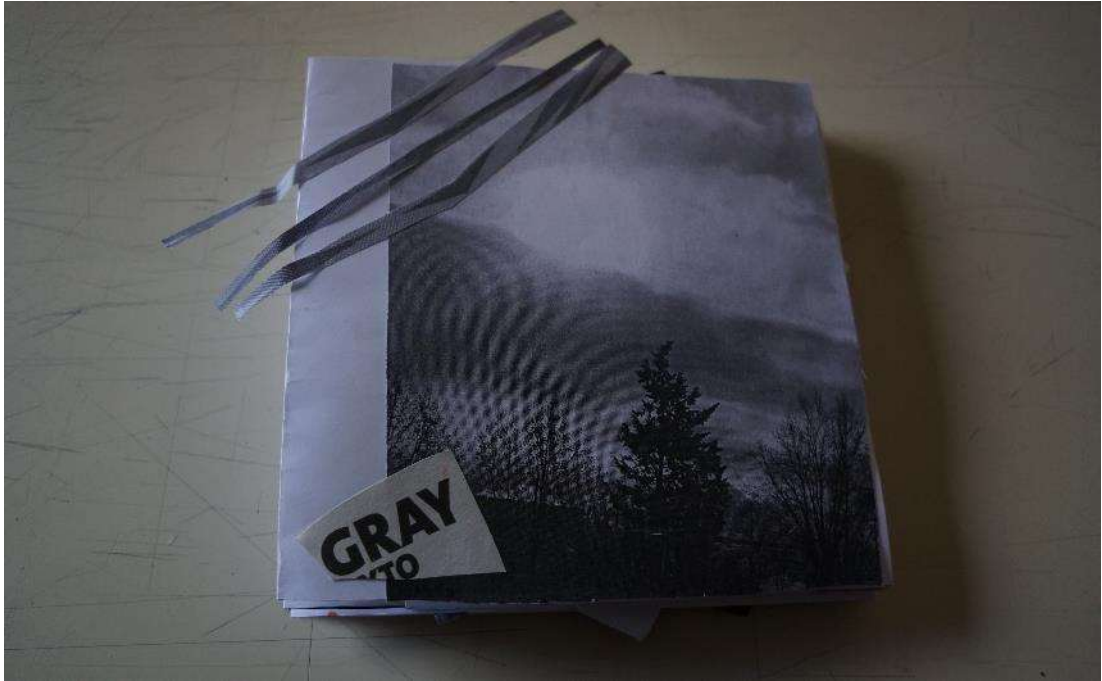


Figura 49 - Desdobrável de Matilde M. (13 anos), colagem e técnica mista sobre papel dobrado (15x15 cm)



Figura 50 - Desdobrável de Nuno (13 anos), colagem e técnica mista sobre papel dobrado (15x15 cm)

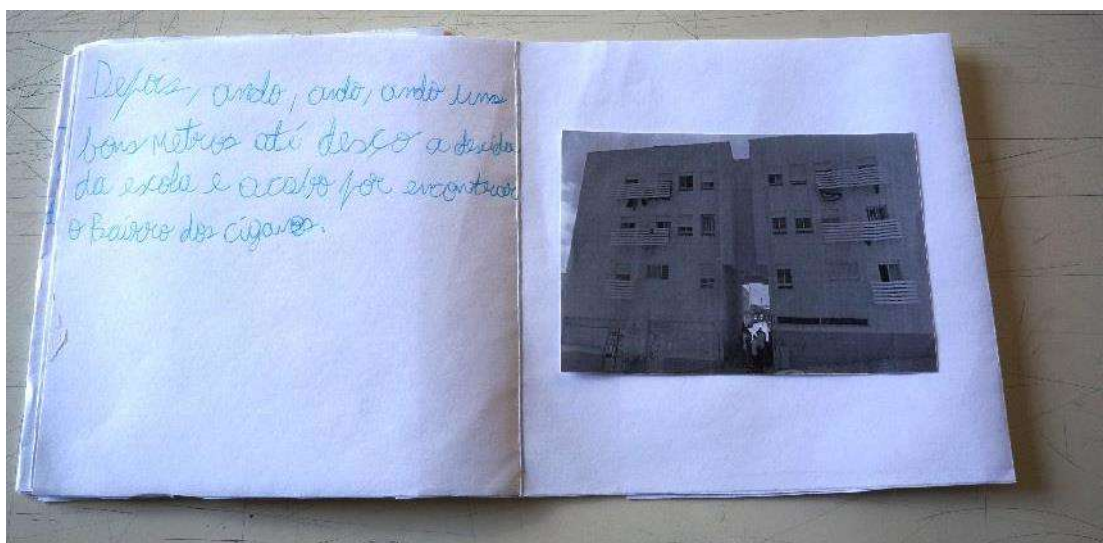
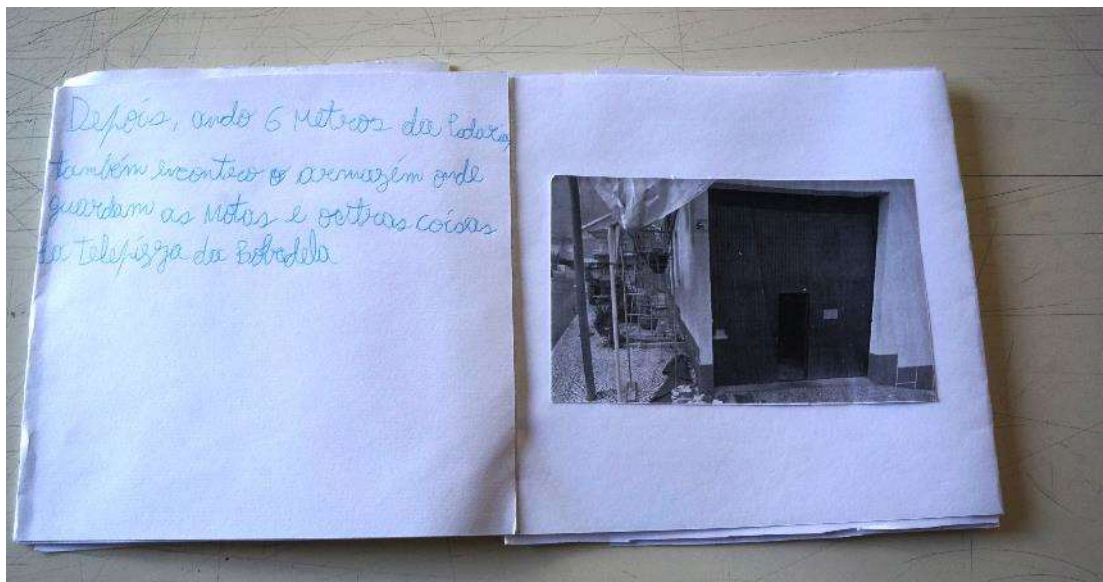
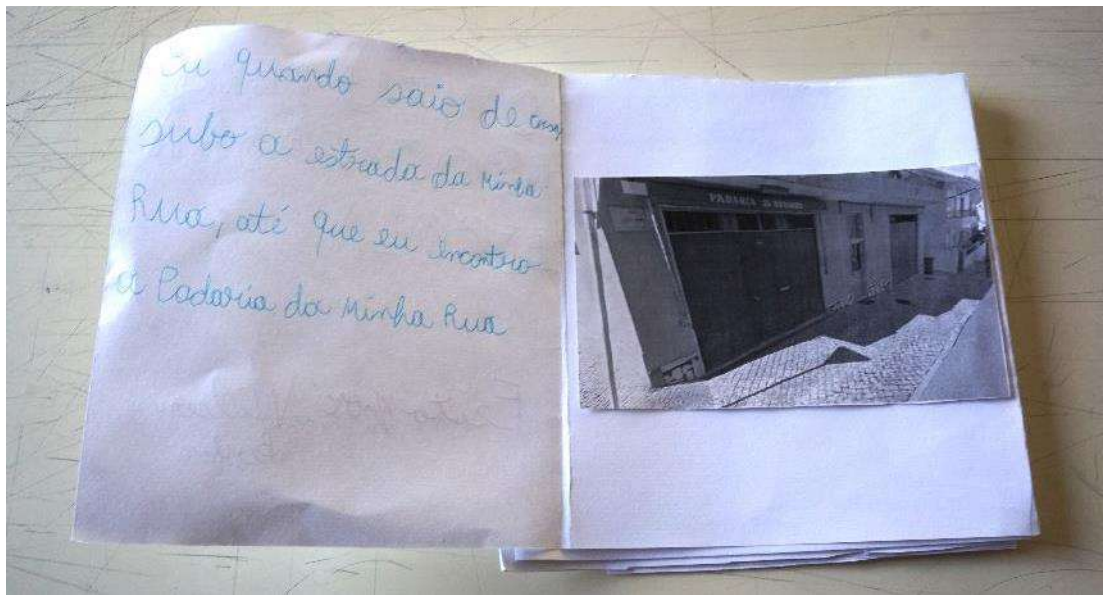


Figura 51 - Desdobrável de Wilson (13 anos), colagem e técnica mista sobre papel dobrado (15x15 cm)

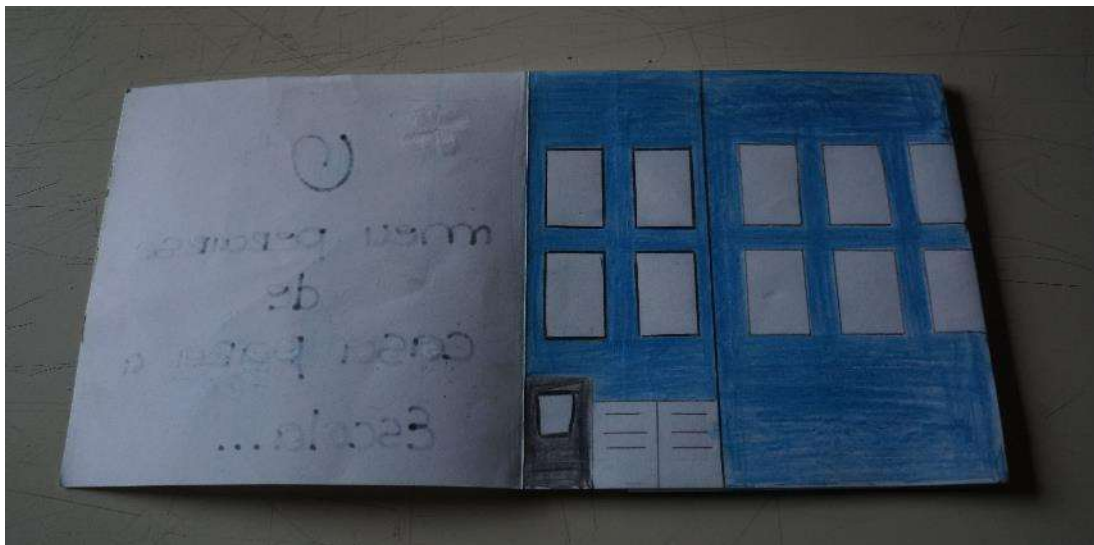
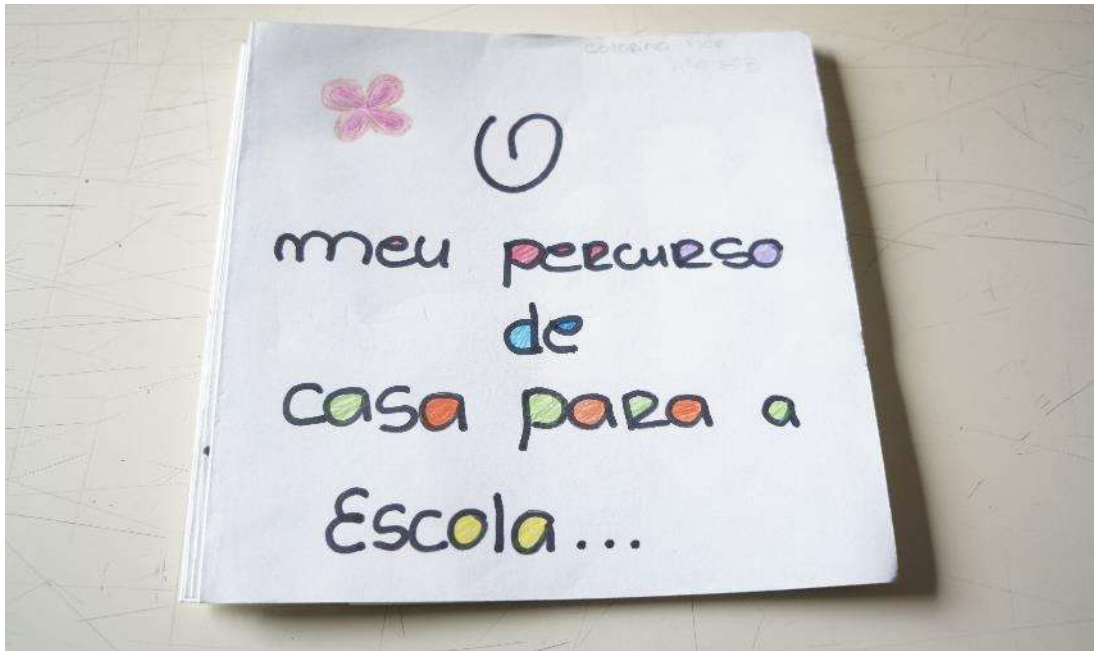


Figura 52 - Desdobrável de Maria F. (13 anos), colagem e técnica mista sobre papel dobrado (15x15 cm)

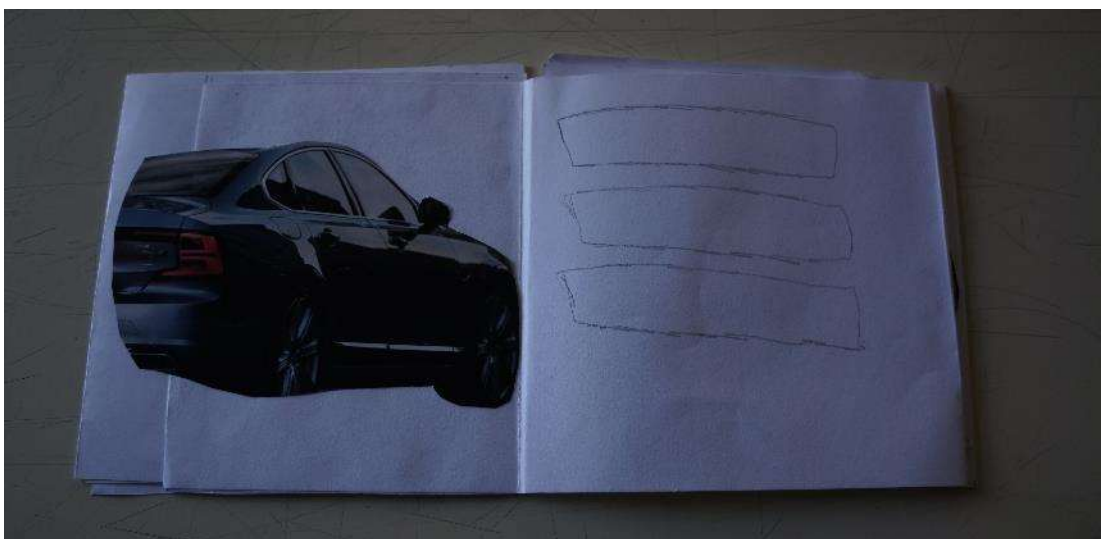
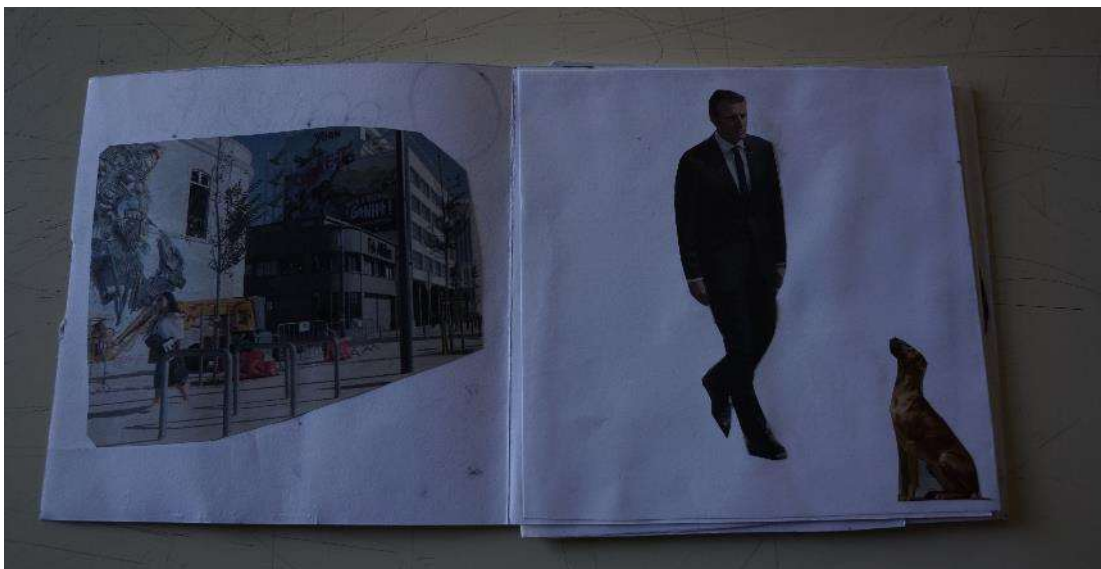


Figura 53 - Desdobrável de Nadine (13 anos), colagem e técnica mista sobre papel dobrado (15x15 cm)

7. Análise dos resultados

No que diz respeito à análise dos resultados obtidos através da implementação desta Unidade Didática, adotaram-se três perspetivas diferentes:

- a) Análise das aprendizagens dos alunos (segundo os critérios e objetivos da disciplina bem como do agrupamento);
- b) Análise do conceito de detalhe visual enquanto instrumento didático;
- c) Análise dos restantes instrumentos didáticos.

7.1 Análise das aprendizagens dos alunos

7.1.1 Avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos

As aprendizagens a desenvolver pelos alunos foram definidas tendo em conta a mobilização de competências e conteúdos referenciados pelo programa de Educação Visual, pelas Metas Curriculares e pelos próprios critérios de avaliação do próprio agrupamento.

A partir da consulta destes documentos definiram-se, como critérios de avaliação, o desenvolvimento da perceção visual, da sensibilidade estética, a criatividade, a capacidade de expressão e sentido crítico¹⁷.

No que concerne aos conteúdos, foram trabalhados os objetivos gerais n.º 5, n.º 9 e n.º 14 sugeridos pelas metas curriculares. Mais especificamente:

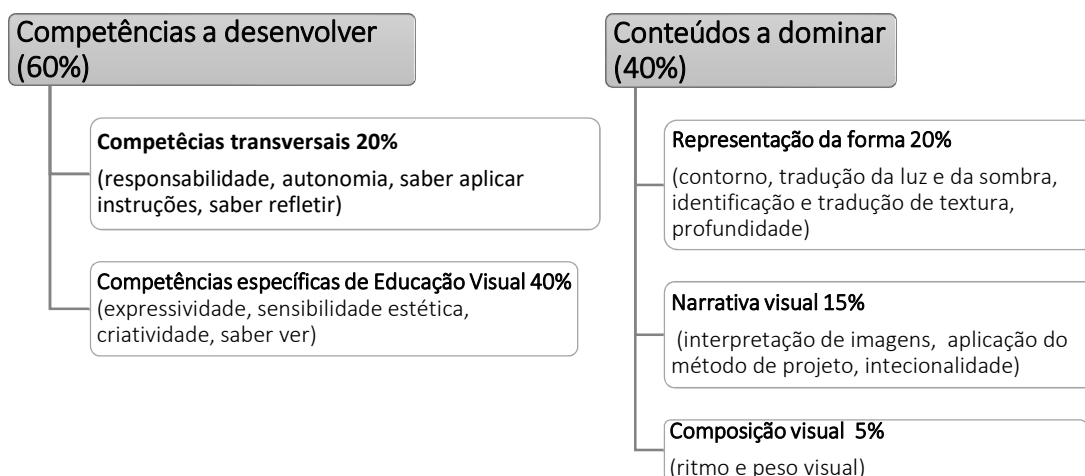
- a) Conhecer elementos de expressão e de composição da forma (R8)¹⁸
- b) Reconhecer signos visuais e poder das imagens (D8)¹⁹

¹⁷ Programa de Educação Visual, p. 229

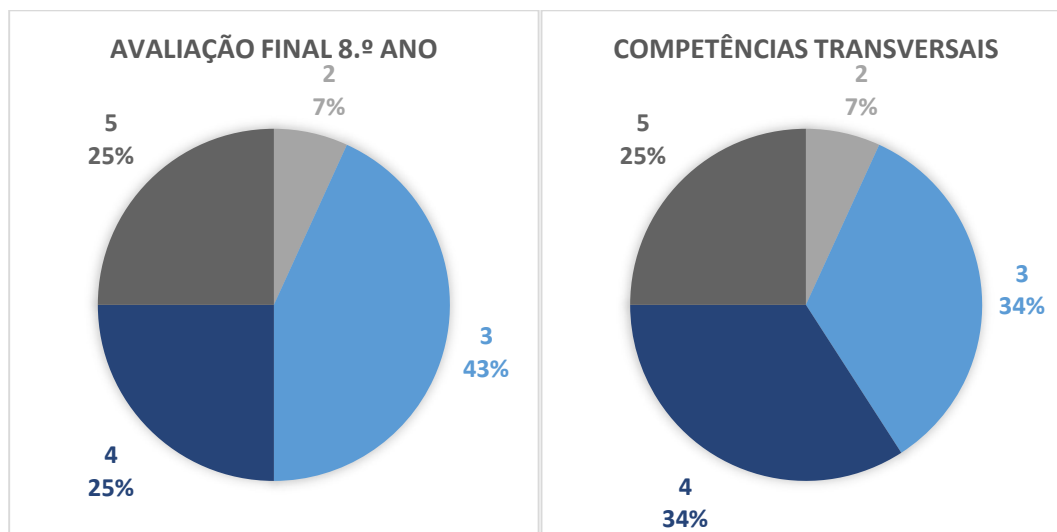
¹⁸ “Conhecer elementos de expressão e de composição da forma. 5.1: Explorar a textura, identificando-a em espaços ou produtos (rugosa, lisa, brilhante, baça, áspera, macia, tácteis, artificiais, visuais). 5.2: Reconhecer e representar princípios formais de profundidade (espaço envolvente, sobreposição, cor, claro/escuro, nitidez)” in Objetivo geral (5), metas curriculares, p. 16

¹⁹ “Reconhecer signos visuais, o poder das imagens e a imagem publicitária. 9.1: Identificar signos da comunicação visual quotidiana (significante, significado, emissor, mensagem, meio de comunicação, recetor, ruído, resultado da comunicação, código, ícone, sinal, sinalética, símbolo, logótipo, mapas, diagramas, esquemas). 9.2: Demonstrar o poder das imagens que induzem a raciocínios de interpretação

c) Reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto (P8)²⁰



A partir da análise da aprendizagens gerais dos alunos pode-se concluir que metade dos alunos das turmas demonstrou um domínio muito bom (25% dos alunos) e bom (25% dos alunos) das competências e conteúdos trabalhados, o que é um resultado muito positivo.



(imagens: visuais, olfativas, auditivas; denotação, conotação, informação, emoções intensas, impacto visual, lógica visual, metáfora visual)” in Objetivo geral (9), metas curriculares, p. 17

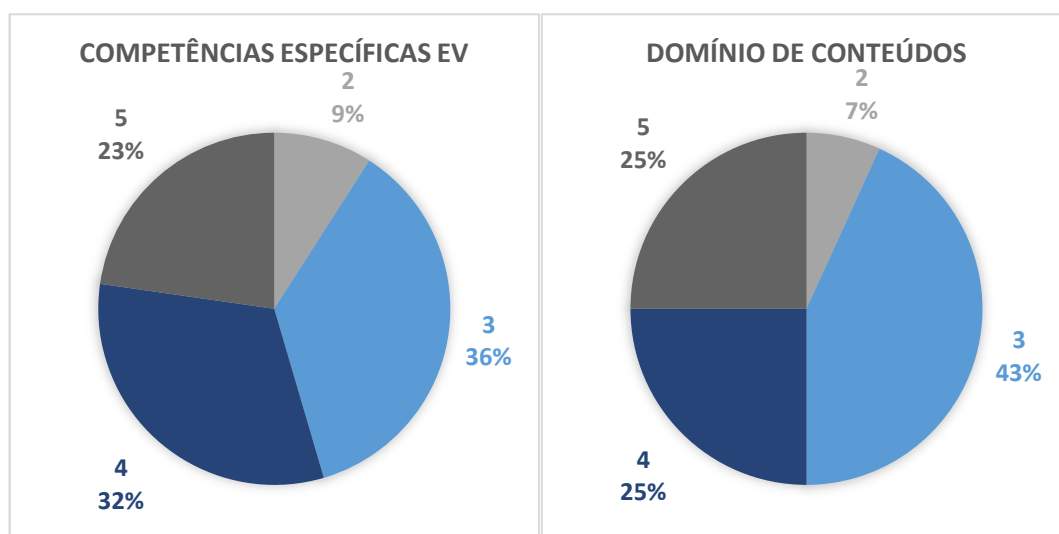
²⁰ “Reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto. 14.1: Desenvolver ações orientadas para a análise e interpretação, que determinam objetivos e permitem relacionar diferentes perspectivas que acrescentam profundidade ao tema. 14.2: Identificar, no âmbito do projeto, perspectivas e critérios que influenciam o problema em análise” in Objetivo geral (14), Projeto 8.º ano, metas Curriculares, p. 18

Destas duas turmas, só 7% dos alunos (três alunos de um total de 44) é que não demonstraram o domínio suficiente. Os restantes 43 %, demonstraram um domínio suficiente dos conteúdos trabalhados.

Relativamente ao balanço das diferentes aprendizagens trabalhadas, verificou-se que os resultados mais positivos se encontraram dentro da categoria das competências transversais a outras disciplinas. Efetivamente, dentro deste grupo, obteve-se uma percentagem de 59% de resultados muito bons (25%) e bons (34%).

Simultaneamente, a categoria que manifestou resultados ligeiramente menos positivos foi precisamente a das competências específicas de Educação Visual que demonstrou uma percentagem de 55% de resultados muito bons (23%) e bons (32%), e uma percentagem de 9 % de resultados negativos (ligeiramente inferior á media final da turma).

Já o domínio dos conteúdos de Educação Visual verificaram-se resultados semelhantes à média final das turmas.



Na generalidade, as turmas (em particular a turma mais numerosa) demonstraram estar mais motivadas para a construção e finalização de produtos e menos disponível para investirem com seriedade no processo pedido. De facto, quase todos os alunos das turmas demonstraram uma grande negligência para com a recolha de material de trabalho. Esta situação pode explicar o pouco envolvimento dos alunos nas suas

soluções gráficas, algum desinvestimento e muita improvisação no momento de expressão visual.

O não cumprimento das fases de trabalho anteriores não impossibilitou os alunos de concluírem os seus trabalhos, mas, por falta de material solicitado, muitos viram-se obrigados a improvisar, acabando muitas vezes por cair em processos de desenho e expressão gráfica por eles já conhecidos.

Por exemplo, por falta de imagens do percurso de casa à escola, uma grande maioria dos alunos recorreu ao desenho (de memória) e a imagens provenientes de revistas. O resultado, por falta de recursos e por desejarem cumprir com o exercício proposto, foi que muitos dos alunos caíram, sem qualquer tipo de intencionalidade particular nos estereótipos visuais do desenho infantil – nomeadamente, as gaivotas feitas por dois arcos, as flores, os carros, colagem de pessoas engraçadas que os seduziam nas revistas etc.

7.1.2 Avaliação da autoavaliação dos alunos

Uma análise da parte escrita das fichas de autoavaliação (cf. anexos 2.3, 2.4, 2.5.) verificou, como é típico de muitos jovens, que os alunos responderam de forma pouco investida e bastante genérica às perguntas, o que poderá revelar pouca experiência com este tipo de registos, capacidade de autorreflexão e/ou, eventualmente, pouco à vontade com a professora estagiária.

Em resposta a “*o que gostei?*” a uma maioria significativa dos alunos respondeu “*do trabalho, da experiência, de tudo, do desdobrável*”. Já em resposta à pergunta “*o que devo melhorar?*” as respostas mais frequentes são “*tudo, as técnicas, o desenho, o comportamento*”. Relativamente à pergunta: “*O que devo continuar a fazer?*”, encontramos uma maior diversidade de respostas. Alguns escrevem que “*devem tirar mais fotos, trabalhar mais, estar concentrado, ser criativo, melhorar, ter melhor nota.*”

Dentro das respostas dos alunos, destaca-se também que muitos deles consideraram que um aspeto positivo do exercício foi terem experimentando novas técnicas e feito um exercício diferente. E foi curioso verificar que à exceção de três alunos, os restantes não referiram a matéria prima dos seus trabalhos - o detalhe visual e a sua envolvente material - o grande tema da Unidade Didática. Esta surpreendente ausência de

comentário ao tema é de facto interessante e poderá expressar que o tema em si não consiste nenhuma novidade para os jovens, ou, ainda, que talvez não seja um tema da sua eleição.

No que concerne a parte de cumprimento de tarefas, dentro de pequenas oscilações, no geral os alunos emitiram um parecer muito semelhante ao da professora, mas verificou-se, contudo, que uma grande maioria dos alunos encarou as fichas de autoavaliação como um elemento indicador da quantidade mínima do trabalho e não de máximo, como seria desejável.

Relativamente às grandes fragilidades da turma (a não realização do trabalho de casa ou a falta de material pedido) muitos dos alunos reconheciam imediatamente este aspeto nas suas autoavaliações, mas verificou-se que uma boa percentagem dos alunos (possivelmente metade dos alunos da turma) não se encontrava preocupado com esta situação (embora reconhecesse que deveria ter feito o trabalho de casa), e cerca de um quarto dos alunos da turma acabou por realizar os exercícios finais com recurso a colagem de revistas.

Sentiu-se assim, através do *feedback* dos alunos, pouca responsabilidade para com o cumprimento dos processos e materiais pedidos para as aulas de educação visual. Talvez porque não conseguiriam prever grandes consequências, talvez porque não sentiram empatia para com o exercício.

Não obstante, se, no geral, se notou que os alunos não estavam muito interessados no processo, verificou-se contudo, que quando foi pedido aos alunos para produzirem o produto final esta situação melhorou. Uma das turmas revelou inclusive uma invulgar capacidade de trabalho quando sujeita a pressão da finalização do trabalho.

Deste modo conclui-se que, de um modo geral, os alunos estavam mais motivados para o produto e menos para o processo e respetiva reflexão.

7.1.3 Avaliação da utilização dos detalhe visuais pelos alunos

Analisando o corpo de trabalho final produzido pelos alunos, constata-se que existem bons exemplos de ambos os conceitos de *unidade* e *multiplicidade visual* de Wölfflin. Apesar de os alunos serem levados a adotar um processo criativo que parte da reunião

de várias partes criteriosamente escolhidas – procedimento que os poderia conduzir mais facilmente a uma lógica de multiplicidade visual – a forma com que os alunos decidiram reunir estes mesmos detalhes acabou por ser muito diversificada e acabou por expressar o próprio processo mental e sensibilidade estética de cada jovem.

Dentro das composições únicas, destacamos por exemplo a composição feita de uma grande complexidade e multiplicidade visual da aluna Laura, onde precisamente assistimos a um processo de justaposição de elementos, de igual peso e importância, que são lidos de forma independente; e, inversamente, a composição do Rafael, onde verificamos um grande processo de síntese visual (onde se destaca a imagem de uma estrada e de um passeio) e de subordinação de formas.

No caso dos desdobráveis, dentro de uma ideia de unidade visual destacam-se por exemplo os trabalhos do Nuno ou da Matilde G – onde o olhar do espectador é fortemente conduzido ao longo dos elementos visuais principais, numa cadência que acompanha a dinâmica de leitura do desdobrável (da esquerda para a direita). Relativamente à multiplicidade visual temos, por exemplo, o trabalho da Matilde M., com um forte investimento plástico em cada uma das páginas.

7.2 Análise dos instrumentos didáticos

7.2.1 Avaliação do conceito de detalhe visual enquanto instrumento didático

Como se referiu, uma das grandes diferenças dos trabalhos finais dos alunos verificou-se sobretudo ao nível da qualidade e investimento estético dos trabalhos.

Neste âmbito, foi curioso verificar que os alunos que efetivamente investiram algum tempo em adquirir a materialidade pedida – detalhes visuais provenientes do seu percurso – conseguiram construir páginas muito mais expressivas, pessoais e investidas.

Ao analisar-se, por exemplo, alguns dos trabalhos reproduzidos nas páginas 61-75 é fácil verificar quais os alunos que tiveram de recorrer a imagens provenientes de revistas, à memória e ao improvisado.

Do grupo de alunos que efetivamente utilizou os materiais pedidos, encontram-se várias soluções gráficas e compositivas, que, de um modo geral, aproximam-se quase todas de uma visão mais pessoal e expressiva do espaço, onde se pode considerar que o processo a partir de detalhes visuais terá sido também um bom ponto de partida para explorar questões de expressão pessoal.

Neste conjunto de trabalhos temos sobretudo a representação de um espaço urbano qualificado e caracterizado por visões de proximidade, por texturas, materialidades, acontecimentos, *grafitis*, muita sinalética visual e muitos automóveis. Aproximando-se este conjunto de alunos mais dos objetivos propostos pela Unidade Didática.

O ponto de partida é de facto uma matéria prima difícil – descaracterizada, caótica, um pouco agressiva e desumanizada – mas precisamente por isso, do ponto de vista pedagógico, pode ser muito positivo, porque não oferece nenhum dos lugares comuns que habitualmente se associam ao domínio do estético.

É interessante verificar que nos seus produtos finais muitos dos alunos recorreram a pessoas, animais e a elementos naturais – figuras que quase nunca apareceram nos primeiros desenhos diagnósticos.

Tal é o caso, por exemplo, do trabalho final do aluno Martim que nos ofereceu uma expressiva e rica composição, estruturada por sucessão de níveis horizontais: com a natureza em baixo, os elementos artificiais ao meio (como carros, a estrada e a calçada), e último segmento marcado pela sua gata de estimação, o *skyline* de um arranha céus e o céu (o último povoado por aviões e pássaros). A este respeito, é curioso sublinhar que a Vila de São João coincide precisamente com a rota de descolagem e de aterragem dos aviões que chegam a Lisboa, onde o céu da Vila está constantemente povoado de aviões.

Neste sentido, pode-se considerar o “detalhe visual” um instrumento didático que – através do efeito de surpresa e distanciamento proporcionado - poderá potenciar a capacidade individual de *ver, expressar, representar e caracterizar* a realidade que nos rodeia; valência que está de acordo com a conceção da arte enquanto capacidade de expressão individual e com os objetivos definidos, nomeadamente: desenvolvimento da criatividade, sensibilidade estética, perceção visual e criatividade - competências específicas e fundamentais à disciplina de educação visual.

Simultaneamente, porque este recurso obrigou os jovens a mudar a escala do seu olhar e a trabalhar com novos referentes visuais, incentivou-os também a explorar novas soluções gráficas e técnicas de representação.

7.2.2 Avaliação de outros instrumentos didáticos utilizados

Para além do conceito de *detalhe visual*, foram convocados outros tipos de instrumentos pedagógicos ao longo da implementação da Unidade Didática. Por ordem de eficácia, foram utilizados os seguintes recursos:

- Acompanhamento individual;
- Demonstração geral;
- Tabela de avaliação final, bem como as fichas de auto e heteroavaliação;
- Fichas sínteses dos conceitos de textura, contorno e claro/escuro;

De todos os instrumentos utilizados o mais eficaz foi sem dúvida o *acompanhamento individual*. A exemplificação e comunicação direta entre aluno-professor, permite assegurar um bom nível de feedback, bem como trabalhar questões de empatia e motivação, desafiando e estimulando os alunos à experimentação e complexificação de soluções particulares. No seguimento das observações das professoras, verificou-se que todos os alunos conseguiram refletir sobre o seu trabalho, introduzindo alterações de acrescido valor plástico.

A *demonstração geral* para a turma também se revelou bem sucedida, embora não tenha revelado um nível absoluto de eficácia. Nesta situação, verificou-se que uma boa parte dos alunos (porque não prestou atenção e/ou porque não conseguiu perceber) não conseguiu aplicar as instruções dadas corretamente.

A *tabela de avaliação final* funcionou nesta atividade sobretudo como instrumento de avaliação sumativo, porque introduzido no fim da atividade. Não obstante, revelou-se eficaz para sintetizar e quantificar as informações recolhidas ao longo do processo de trabalho. Relativamente ao seu efeito formativo, esse teria de ser avaliado com a turma através da implementação de um exercício seguinte.

As *fichas de auto e heteroavaliação* foram desenhadas para que os alunos pudessem ir regulando o seu próprio processo de trabalho. Efetivamente, quase todos os alunos

preencheram-nas, mas pouca autorreflexão parece ter advindo deste instrumento, que acabou por ser usado por grande parte da turma como como referente mínimo de trabalho e não de máximo.

Não obstante, este instrumento permitiu à professora perceber melhor o *autoconceito*²¹ que cada aluno tem de si próprio. Como é típico da idade, verificou-se que alguns dos alunos têm um *autoconceito* desajustado, onde por vezes se assiste à sobrevalorização e desvalorização do trabalho realizado. Este instrumento ajudou assim à professora a emitir observações mais construtivas para cada aluno.

Por último, o instrumento menos eficaz foram as *fichas com conceitos sínteses*. A grande maioria dos alunos recebeu e guardou a ficha sem qualquer análise, ou inclusive leitura do seu conteúdo.

²¹ “o conhecimento de si mesmo, e incluiu juízos valorativos denominando-se então auto-estima (...) o mais sensato seria pensar que existe uma influência mútua, uma relação em círculo ou, melhor, em espiral. O autoconceito aprende-se ou, se quisermos, forja-se no decurso das experiências da vida; as relações interpessoais, em especial as que se prendem com os “outros significantes” (...) Assim, cada qual acaba por se considerar simpático ou enfadonho, diligente ou preguiçoso com mau aspeto ou atraente, por ser isso que os outros, muitas vezes de forma totalmente inconsciente, lhe transmitem.” Salé, I. “Disponibilidade para a aprendizagem e o sentido de aprendizagem”, p.29 -39, in Coll, C. et all. (2001). *Construtivismo na sala de aula – Novas Perspetivas para a Construção Pedagógica*.

8. Reflexão final

8.1 Considerações sobre a Unidade Didática criada

8.1.1 *Valências principais*

Como foi referido, a Unidade Didática criada identifica-se principalmente com a esfera da arte enquanto expressão individual, de modo que as suas ações foram direcionadas, sobretudo, para o desenvolvimento individual de competências como a sensibilidade estética, a perceção visual, a expressividade, e a criatividade. Dando para isso ênfase a um processo de exploração da envolvente próxima e pessoal de cada aluno – a qual era importante ver e interpretar.

A este nível, muitos dos alunos conseguiram produzir imagens muito expressivas e pessoais da envolvente espacial dada - em particular os alunos que efetivamente cumpriram com o processo pedido. Todos os trabalhos são bastante diferentes o que é um sinal salutar e um bom indicador da visão da arte enquanto expressão individual.

Por outro lado, e comparativamente com os desenhos diagnóstico iniciais, os trabalhos finais dão conta de um espaço muito mais qualificado, caracterizado e cheio de vida. De todos os 44 alunos só três mantiveram o registo distante e impessoal manifestado no desenho diagnóstico – não revelaram capacidade de olhar, interpretar e expressar e não cumpriram com os objetivos mínimos do exercício.

Ao mesmo tempo, foi também positiva a utilização do conceito operativo “detalhe visual”. Como se viu, este processo criativo contribuiu para que os alunos: *a)* experimentassem uma metodologia de projeto; *b)* olhassem para a sua envolvente quotidiana a partir de uma perspetiva e escala diferente; *c)* mais facilmente experimentassem novos registo e técnicas, e se afastassem de lugares comuns estéticos; *d)* tivessem margem para explorar os seus interesses e universo pessoal.

8.1.2 *Fragilidades*

Se podemos considerar este objetivo bem sucedido ao nível do trabalho de competências específicas de educação visual, estas foram trabalhadas exclusivamente

e assumidamente ao nível da esfera individual. Por decisão da professora estagiária não foi explorado de forma mais direta o trabalho cooperativo, e mesmo a relação com a comunidade escolar e a envolvente é usada exclusivamente como forma de crescimento pessoal para o próprio aluno. Isto é, no imediato não se identificam ações e intervenções no meio.

Em defesa do exercício, sublinha-se que este é um exercício que ocupa cerca de 1/3 das aulas de um letivo. Está integrado num programa e num ciclo de aprendizagem mais longo, mais vasto, que deverá proporcionar diversas situações de aprendizagem. É saudável e recomendável, por isso, que os alunos trabalhem diferentes competências ao longo dos diversos exercícios propostos pelos seus professores.

Para além da especificidade do exercício, refere-se ainda que para ser bem sucedida esta Unidade Didática exige ainda um bom domínio de competências transversais tais como a responsabilidade, a capacidade de interpretar e aplicar instruções, o sentido reflexivo e crítico e a autonomia.

A aplicação desta Unidade Didática a grupos mais velhos seria por isso recomendável, pelo menos do ponto de vista do cumprimento de tarefas os resultados seriam mais bem sucedidos. Simultaneamente, para a aplicação deste exercício a turmas mais novas (se eventualmente menos dotadas de competências transversais) seria recomendável que as tarefas fossem acompanhadas de mais vigilância – mais controlo por parte do professor ao nível da escolha de imagens mais eficazes para desenhar - e mais tempo para a sua realização.

8.1.3 *Possíveis melhorias e alterações à Unidade Didática*

Assumindo-se a posição de um investigador participante, que reflete e age sobre a sua própria prática, verifica-se agora que o tempo previsto para a Unidade Didática foi no limite do exequível – onde o módulo do desenho de observação acabou por ser prejudicado.

Os alunos demoraram muito mais tempo a desenhar por observação do que esperado, produzindo, em média, numa sessão de 100 minutos um desenho. Das quatro sessões reservadas para desenho de observação, em média, foram produzidos, por cada aluno, cerca de 2 a 3 desenhos.

Voltando-se a repetir esta Unidade Didática seriam recomendadas seis sessões de 50 minutos para o desenho de observação, e seis sessões para a construção dos desdobráveis e composições finais. Esta alteração permite que os alunos tenham mais tempo para a execução dos exercícios, e que o professor possa realizar mais acompanhamento individual.

Simultaneamente, seria também importante garantir que todos os alunos trouxessem para a primeira aula de trabalho já as impressões dos seus detalhes visuais, de modo que a ausência de material fosse logo acautelada. Como se verificou, muitos dos alunos não refletiram no exercício fora da aula, não investindo no processo e na reflexão pessoal – operações, que na ótica do exercício, são das mais importantes para o desenvolvimento das competências desejadas.

8.2 Balanço da experiência de prática de ensino supervisionada

O balanço da experiência da prática de ensino supervisionada foi positivo. O contexto acadêmico e escolar proporcionou à professora estagiária a necessária e importante reflexão sobre os processos, didáticas e instrumentos utilizados – qualidade essencial e fundamental à carreira docente.

Efetivamente, destaca-se o contacto com a professora cooperante, com quem pôde aprender, observando e dialogando sobre as formas de fazer, aprender e ensinar educação visual. No contexto real do ensino, o trabalho de professor pode ser muito solitário, onde a oportunidade de dialogar e discutir estratégias com os pares é extremamente importante para a melhoria e possibilidade de aprendizagem do professor.

Do ponto de vista da experiência de ensino - que não foi inteiramente nova para a professora estagiária - sobressaem algumas diferenças da prática real do terreno. O trabalho de aula é muito aligeirado, agradável e produtivo, com dois professores na sala de aula. É lamentável que o trabalho de educação visual, enquanto aula prática, não seja equiparado ao trabalho prático de ciências e de outras disciplinas de laboratório. É inegável que duas professoras não só conseguem fazer mais acompanhamento individual, como podem discutir soluções e estratégias para os diversos casos particulares com que se defrontam.

Por outro lado - e embora os resultados sejam bastante satisfatórios e os próprios alunos terem ficado satisfeitos com os seus desdobráveis e composições únicas -, sentiu-se também da parte dos alunos alguma desresponsabilização para com o exercício proposto pela professora estagiária. Em certa medida, sentiu-se que os alunos não encararam com a devida seriedade o exercício, pois identificavam sobretudo a professora cooperante como a autoridade da sala de aula e classificativa.

Para isso contribuiu o facto de a professora cooperante manter uma excelente relação com a comunidade escolar, com as duas turmas e de as acompanhar desde o seu 7.º ano. A professora estagiária, embora bem recebida e respeitada (acarinhada até), não deixava de ser uma figura *estrangeira* porque, comparativamente, não tinha a relação de proximidade (que advém com a autoridade mas também com a experiência que nos permite conhecer uns aos outros) que geralmente se estabelece entre um professor e a sua turma. Note-se inclusive que o facto de a professora estagiária ter sido uma antiga aluna da escola contribuiu para a sua boa receção na turma.

Sendo isto referido, sublinha-se que o trabalho do professor é particularmente complexo. Para além da variável específica dos conteúdos e competências a trabalhar, existe a complexíssima variável humana. Todas as pessoas são diferentes, ouvem e vêem coisas diferentes a partir da mesma imagem ou palavra – como esta Unidade Didática assim o demonstrou. Neste sentido, a empatia e o grau de conhecimento do outro é fundamental à própria atividade docente, e pressupõe tempo e confiança. Características que, nesta curta experiência de estágio não foram tão ricas, comparativamente à prática real de ensino.

A capacidade de garantir que todos compreendem o que é dito, é à partida impossível, mas, ironicamente, é essa a tarefa do professor. Garantir que todos compreendam e recebam a informação, mesmo que depois o interpretem e emitem os seus comentários pessoais.

Se se orientou esta experiência no sentido da criação e experimentação de instrumentos didáticos, é porque se reconhece que qualquer situação de ensino-aprendizagem deve basear-se em processos, conceitos, objetivos e instrumentos rigorosos e claros. Num contexto de investigação académica, mais importante ainda nos parece esta estratégia. Não obstante, num segundo momento, na prática real do terreno, o professor deve relativizar tudo o que foi definido e tentar perceber a matéria prima do ensino, as suas

pessoas. Este passo, mais difícil, pressupõe, como foi dito, tempo e confiança – disponibilidade para aprender, de *ambas* as partes interessadas.

9. Bibliografia

9.1 Livros impressos

- > AMADO, João da Silva (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação (Investigação Educacional II) - Relatório de Disciplina apresentado nas Provas de Agregação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- > ARASSE, Daniel (1992). *Le Détail. Pour Une Histoire Rapprochée de la Peinture*. Paris: Flammarion.
- > ARNHEIM, Rudolf (1988). *O Poder do Centro*. Lisboa: Edições 70.
- > BAUDELAIRE, Charles (2002). *O Pintor da Vida Moderna*. Lisboa: Edições Vega.
- > BOZAL, Valeriano (1997). *Historia de las ideas estéticas I*. Madrid: Historia 16.
- > BAZIN, Germain (1989). *História da História da Arte*. S. Paulo: Martins Fontes.
- > EFLAND, A. (1990). *A History of Art Education – Intellectual and Social Currents in Teaching the visual Arts*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- > EFLAND, A., STUHR, P., FREEDMAN, K. (2003). *La Educacion en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- > HILDEBRAND, Adolf von. (1907). *The problem of form in painting and sculpture*. Nova Iorque: G. E. Stechert & co.
- > PAPPAS, George (1970). *Concepts in art and education. Anthology of current Issues*. Nova Iorque: Macmillan Publishing Co., Inc.
- > PARQUE ESCOLAR coord. (2009). *Escolas Secundárias – Reabilitação*. Lisboa: Caleidoscópio.
- > PARQUE ESCOLAR coord. (2009). *Manual de Projeto em Arquitetura - Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário*. Lisboa: DGAE – MEC.
- > SOLÉ, I. (2011). *Disponibilidade para a Aprendizagem in Coll, C. et all. (2011). Construtivismo na sala de aula – Novas Perspetivas para a Construção Pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- > SOUSA, Ana (2007). *A formação dos professores de artes visuais em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa.
- > VENTURI, Lionello (1984). *História da Crítica de Arte*. Lisboa: Edições 70.
- > WÖLFFLIN, Heinrich (1950). *Principles of Art History*. Dover Publications.

9.2 Periódicos

- > EFLAND, A. (1995). *Change in the conceptions of art teaching in Art Education*, vol. 32, n.º 4, 1979. pp. 21-32.

9.3 Documentação acedida online

- > Departamento de Educação Artística - Ajustamento do Programa da Disciplina de Educação Visual – 3.º Ciclo. Direção Geral da Educação. 2001. [consultado dezembro de 2018]. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_ii_3c1.pdf
- > Direção Geral do Património Cultural, Sílvia Leite (2013). Antigo Liceu de Passos Manuel, incluindo o edifício principal, a residência do reitor, a casa do porteiro, os pátios, a alameda, os jardins e a horta, in <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/patrimonio/patrimonio-imovel/pesquisa-do-patrimonio/classificado-ou-em-vias-de-classificacao/geral/view/70885/> (Consultado em Outubro de 2018)
- > Educação Artística e Estética, Direção geral da educação, Ministério da Educação – Glossário de Artes Visuais. [consultado dezembro de 2012]. Disponível em <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/artes-visuais-glossario.html>
- > Equipa de Educação Visual - Metas Curriculares de Educação Visual. Direção Geral da Educação. 2012. [consultado dezembro de 2018]. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ev_metas_curriculares_2_e_3_ciclo.pdf
- > Ministério da Educação – Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 3.º Ciclo. Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. 1991. P.225-238. [consultado dezembro de 2018]. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_ii_3c1.pdf

9.4 Outros documentos consultados

- > Agrupamento de Escolas de São João da Talha (2018). *Projeto aprender mais na europa – Projeto Erasmus + aprender mais na europa KA1 2018*

Anexos

1. Anexo 1 (Planificações)

1.1. Planificação geral da Unidade Didática

Destinatário	<ul style="list-style-type: none">▪ Alunos de Educação Visual do 8.º ano de escolaridade do ensino básico
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none">▪ Aplicar técnicas básicas de desenho e composição visual e reconhecer características destas técnicas;▪ Desenvolver competências específicas de Educação Visual: a sensibilidade estética, criatividade, expressividade, perceção visual;▪ Desenvolver competências transversais a outras disciplinas: responsabilidade, espírito crítico, autonomia, interpretar e aplicar instruções
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none">▪ Desenho de observação;▪ Valores da forma: textura, claro/escuro, volume;▪ Composição visual;▪ Narrativa visual;
Operacionalização (atividades previstas)	<ul style="list-style-type: none">▪ Saída de campo à envolvente da escola;▪ Visita de estudo à Fundação Calouste Gulbenkian;▪ Recolha de imagens e objetos provenientes do percurso de casa á escola (trabalho individual e realizado fora do horário da aula)▪ Sessões de desenho de observação▪ Construção de um desdobrável ou composição visual única com recurso a colagem e técnica mista
Duração	<ul style="list-style-type: none">▪ 14 sessões de 50 minutos
Recursos necessários	<ul style="list-style-type: none">▪ Instrumentos de desenho (lápiz de grafite suave e papel cavalinho)▪ Outros materiais diversos escolhidos pelos alunos;▪ Computador e projetor;▪ Régua, cola e revistas;▪ Registos fotográficos realizados pelos alunos e respetivas impressões;
Instrumentos didáticos principais	<ul style="list-style-type: none">▪ Acompanhamento individual;▪ Exposição de conceitos e demonstração;▪ Tabela de avaliação final;▪ Fichas de auto e heteroavaliação:▪ Fichas sínteses dos conceitos de textura, contorno e claro/escuro;▪ Conceito de “detalhe”
Avaliação e monitorização	<ul style="list-style-type: none">▪ Acompanhamento individual do processo por parte dos professores;▪ Avaliação do domínio dos objetivos propostos durante e no fim da atividade;

1.2. Planificação por aulas de 50 minutos

Primeira e segunda aula (19 de fevereiro)

Atividades	Objetivos	Conteúdos	Métodos	Recursos	Avaliação
Apresentação (10 min.)	Promover a comunicação e o respeito entre os participantes do grupo; Gerir expectativas relativamente às atividades propostas;	Nome e formação e breve biografia da professora Sumário das atividades a realizar	Exposição oral	oralidade	Participação dos participantes
Teste diagnóstico (30 min.)	Aferir competências e conhecimentos	Desenho do percurso de casa à escola	Exposição oral	Papel e grafite	Participação dos participantes
Preparação para a saída de campo (10 min)	Apresentar os conceitos de “detalhe” visual e de conjunto visual	Detalhe visual Conjunto visual	Exposição oral Demonstração	oralidade	Participação dos participantes
Saída de Campo (40 min)	Sensibilizar para as potencialidades da envolvente urbana da escola. Alertar para os diferentes valores de superfície dos objetos reais Demonstrar várias formas de recolher informação visual: fotografia, desenho, recolha de objetos.	Detalhe visual Conjunto visual Desenho de observação	Demonstração	Telemóvel Papel Materiais riscadores	Participação dos participantes Acompanhamento individual
Reflexão sobre os resultados (10 min.)	Auscultar os participantes de forma a determinar o grau de sucesso ou eficácia da atividade	Detalhe visual Conjunto visual Desenho de observação	Conversação livre	Oralidade	Grau de adesão dos participantes
Indicação do trabalho de casa: recolher detalhes visuais (5 min)	Aplicação e exploração pessoal dos conceitos transmitidos; Desenvolver competências transversais (responsabilidade, autonomia, saber aplicar instruções, saber refletir) Desenvolver competências específicas de EV (expressividade, sensibilidade estética, criatividade e perceção visual)	Detalhe visual Conjunto visual Desenho de observação	Conversação livre	Oralidade	Grau de adesão dos participantes

Terceira e quarta aula (25 de fevereiro)

Atividades	Objetivos	Conteúdos	Métodos	Recursos	Avaliação
Visita ao Jardim Gulbenkian (1 hora)	Experienciar uma envolvente paisagística (natural e artificial) investida e diversificada	Arquitetura moderna Jardins românticos Fruição estética	Exposição oral Questionamento informal	Oralidade	Participação dos participantes
Visita ao centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian (2h 30 min.)	Contactar com a cultura visual erudita portuguesa contemporânea	Arte Contemporânea <i>Ver</i> <i>Olhar</i> <i>Interpretar</i>	Exposição oral Questionamento informal	Oralidade	Participação dos participantes
Reflexão sobre os resultados (15 min.)	Auscultar os participantes de forma a determinar o grau de sucesso ou eficácia da atividade	Arte Contemporânea <i>Ver</i> <i>Olhar</i> <i>Interpretar</i>	Conversação livre Questionamento informal	Oralidade	Grau de adesão e envolvimento dos participantes

Quinta e sexta aula (26 de fevereiro)

Atividades	Objetivos	Conteúdos	Métodos	Recursos	Avaliação
Balanco do TPC (10 min)	Auscultar os participantes de forma a determinar o grau de adesão à tarefa	Detalhe visual Conjunto visual Desenho de observação	Questionamento informal	Oralidade	Participação dos participantes
Desenho de observação (75 min.)	Conhecer elementos de expressão e composição da forma (R8) Trabalhar competências transversais (responsabilidade, autonomia, saber aplicar instruções, saber refletir) Trabalhar competências específicas de EV (expressividade,	Desenho de observação Contorno Imagem e interpretação	Exposição oral Questionamento informal Demonstração geral e particular Acompanhamento dos trabalhos	Oralidade Fichas com conceitos sínteses	Participação dos participantes Capacidade de traduzir a forma visual Domínio das competências transversais e específicas referidas

	sensibilidade estética, criatividade e percepção visual)				
Reflexão sobre os resultados (15 min.)	Auscultar os participantes de forma a determinar o grau de sucesso ou eficácia da atividade	Desenho de observação Contorno Imagem e interpretação	Conversaão livre Questionamento informal	Oralidade	Grau de adesão e envolvimento dos participantes

Sétima e oitava aula (12 de março)

Atividades	Objetivos	Conteúdos	Métodos	Recursos	Avaliação
Desenho de observação (75 min.)	Conhecer elementos de expressão e composição da forma (R8); Trabalhar competências transversais (responsabilidade, autonomia, saber aplicar instruções, saber refletir); Trabalhar competências específicas de EV (expressividade, sensibilidade estética, criatividade e percepção visual)	Desenho de observação Contorno Textura claro/escuro Profundidade Imagem e interpretação	Exposição oral Questionamento informal Demonstração geral e particular Acompanhamento dos trabalhos	Oralidade Fichas com conceitos sínteses	Participação dos participantes Capacidade de traduzir a forma visual, a textura e o claro/escuro Domínio das competências transversais e específicas referidas
Reflexão sobre os resultados (15 min.)	Auscultar os participantes de forma a determinar o grau de sucesso ou eficácia da atividade	Desenho de observação Contorno Imagem e interpretação	Conversaão livre Questionamento informal e escrito	Oralidade Fichas de autoavaliação Fichas de heteroavaliação	Grau de adesão e envolvimento dos participantes
Indicação do trabalho de casa: imprimir 5 fotografias (5 min)	Assegurar o material necessário para a próxima sessão; Desenvolver competências transversais (responsabilidade, autonomia, saber aplicar instruções, saber refletir); Desenvolver competências específicas de EV (expressividade, sensibilidade estética, criatividade e percepção visual)	Detalhe visual Conjunto visual Imagem e interpretação	Conversaão livre	Oralidade	Grau de adesão dos participantes

Nona e décima aula (12 de março)

Atividades	Objetivos	Conteúdos	Métodos	Recursos	Avaliação
Balço do TPC (10 min)	- Auscultar os participantes de forma a determinar o grau de adesão à tarefa	- Detalhe visual - Imagem e interpretação	Questionamento informal	Oralidade	Participação dos participantes
Apresentação da tarefa e visionamento de exemplos de desdobráveis e de composições visuais únicas (15 min)	- Conhecer exemplos de colagens provenientes da cultura visual erudita europeia moderna; - Partilhar etapas essenciais à construção dos exercícios; - Partilhar critérios de avaliação e objetivos desejados;	- Composição visual - Imagem e interpretação - Colagem e técnica mista	- Exposição oral - Questionamento informal - Demonstração geral e particular - Acompanhamento dos trabalhos	Oralidade Projetor e computador	Participação dos participantes
Construção de um desdobrável ou de uma composição visual única (60 min.)	- Conhecer elementos de expressão e composição da forma (R8); - Conhecer signos visuais e o poder das imagens (D8); - Reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto (P8); - Trabalhar competências transversais (responsabilidade, autonomia, saber aplicar instruções, saber refletir); - Trabalhar competências específicas de EV (expressividade, sensibilidade estética, criatividade e percepção visual)	- Desenho de observação - Contorno - Textura - Claro/escuro - Profundidade - Imagem e interpretação - Composição Visual - Narrativa visual - Trabalho de projeto - Colagem e técnica mista	Exposição oral Questionamento informal Demonstração geral e particular Acompanhamento dos trabalhos	Oralidade	Participação dos participantes Capacidade de traduzir a forma visual, a textura e o claro/escuro Domínio das competências transversais e específicas referidas
Reflexão sobre os resultados (15 min.)	- Auscultar os participantes de forma a determinar o grau de sucesso ou eficácia da atividade	- <i>ibidem</i>	Conversação livre Questionamento informal	Oralidade	Grau de adesão e envolvimento dos participantes

Décima primeira, segunda e terceira aula (12 de março)

Atividades	Objetivos	Conteúdos	Métodos	Recursos	Avaliação
Construção de um desdobrável ou de uma composição visual única (135 min.)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer elementos de expressão e composição da forma (R8); - Conhecer signos visuais e o poder das imagens (D8); - Reconhecer o papel da análise e da interpretação no desenvolvimento do projeto (P8); - Trabalhar competências transversais (responsabilidade, autonomia, saber aplicar instruções, saber refletir); - Trabalhar competências específicas de EV (expressividade, sensibilidade estética, criatividade e percepção visual) 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho de observação - Contorno - Textura - Claro/escuro - Profundidade - Imagem e interpretação - Composição Visual - Narrativa visual - Trabalho de projeto - Colagem e técnica mista 	Acompanhamento dos trabalhos	Oralidade	Participação dos participantes Capacidade de traduzir a forma visual, a textura e o claro/escuro Domínio das competências transversais e específicas referidas
Reflexão sobre os resultados (15 min.)	<ul style="list-style-type: none"> - Auscultar os participantes de forma a determinar o grau de sucesso ou eficácia da atividade 	<i>- ibidem</i>	Conversação livre Questionamento informal Questionamento escrito	Oralidade Fichas de autoavaliação e heteroavaliação	Grau de adesão e envolvimento dos participantes

Décima quarta aula (2 de abril)

Atividades	Objetivos	Conteúdos	Métodos	Recursos	Avaliação
Observação dos resultados por toda a turma	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a comunicação e o respeito entre os participantes do grupo; - partilhar experiências e pontos de vista; - Gerir expectativas relativamente aos resultados; 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho de observação - Contorno - Textura - Claro/escuro - Profundidade - Imagem e interpretação - Composição Visual - Narrativa visual - Trabalho de projeto 	Conversação livre Questionamento informal Exposição dos trabalhos na sala	Trabalho produzido	Grau de adesão e envolvimento dos participantes

- Colagem e técnica
mista

Reflexão e classificação do resultado final e do processo desenvolvido pelo aluno	- Auscultar os alunos de forma a garantir uma boa comunicação; - Promover o caráter formativo da avaliação; - Identificar qualidades e fragilidades do trabalho e processo desenvolvido	<i>-ibidem</i>	Conversação livre Questionamento informal e escrito	Trabalho Produzido Fichas de autoavaliação e heteroavaliação	Grau de adesão e envolvimento dos participantes
--	--	----------------	---	---	---

2. Anexo 2 (Instrumentos didáticos)

2.1. Tabela de Avaliação final do 8.º B

Objetivos específicos															
Competências a desenvolver (60%)								Conteúdos a Dominar (40%)							
Transversais (20%)				Educação visual (40%)											
Responsabilidade	Autonomia	Saber aplicar instruções	Saber refletir	Expressividade	Sensibilidade estética	Criatividade	Saber ver	Explorar a textura	Traduzir claro/escuro	Traduzir profundidade	Composição Visual	Interpretar imagens	Aplicar metodologia de projeto	TOTAL	
Alicia	3	3	4	4	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3,0
André	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	2	3,5
Anielly	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2,2
Artur	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	3,0
Catari.	4	4	3	3	4	4	4	4	4	5	4	4	3	3	3,8
Eduard	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2,4
J.B.	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2,8
J.R.	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4,0
J.C.	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2,6
Laura	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4,9
Maria	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2,9
Mário	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3,6
Martim	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0
M.G.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0
M.M.	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4,8
Mirya	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3,2
Nadine	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3,2
Nuno	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0
Pedro	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	3,6
Rafael	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	4	5	4,6
Sofia V.	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4,4
Sofia S.	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,1
Tatiana	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4,2
Tiago G.	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2,5
Tiago B.	3	4	4	4	4	4	3	3	2	3	3	4	3	3	3,4
Tiago R.	3	5	4	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4,5
Wilson	3	3	4	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2,6

2.2. Tabela de Avaliação final do 8.º A

Objetivos específicos																
Competências a desenvolver (60%)									Conteúdos a Dominar (40%)							
Transversais (20%)				Educação visual (40%)												
Responsabilidade	Autonomia	Saber aplicar instruções	Saber refletir	Expressividade	Sensibilidade estética	Criatividade	Saber ver	Explorar a textura	Traduzir claro/escuro	Traduzir profundidade	Composição Visual	Interpretar imagens	Aplicar metodologia de projeto	TOTAL		
Ana S.	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3,3	
Beatriz	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3,1	
Bruna	5	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3,7	
Daniel	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2,1	
Diogo	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2,6	
Gon.M.	3	5	4	3	5	5	4	4	4	5	5	5	4	3	4,3	
Gon. C.	5	4	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	4,5	
Iara	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3,0	
Inês	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3,4	
Iris	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3,4	
João A.	5	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	3,7	
Marian	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4,8	
Miguel	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4,6	
Soniela	2	2	3	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0	
Soraia	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3,2	
Tiago	3	5	4	4	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4,4	
Vasco	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	4,7	

2.3.Ficha de Autoavaliação e Heteroavaliação (Recolha de detalhes)

Levantamento e recolha de detalhes visuais								
(19/02/2019)								
Nome:								
	Autoavaliação				Heteroavaliação			
	0-2	3-9	10-16	>16	0-2	3-9	10-16	>16
Quantidade de detalhes recolhidos								
Diversidade de detalhes recolhidos								
	Nunca	Alguma	Quase sempre	Sempre	Nunca	Alguma	Quase sempre	Sempre
Concentração								
Aplicação dos processos pedidos pelos professores								
Aluno: O que gostei? O que devo melhorar? O que devo continuar a fazer?								
Professor								

2.4.Ficha de Autoavaliação e Heteroavaliação (Tratamento dos detalhes visuais –
desenho de observação)

Tratamento dos detalhes visuais								
(12/03/2019)								
Nome:								
	Autoavaliação				Heteroavaliação			
	0-2	3-9	10-16	>16	0-2	3-9	10-16	>16
Quantidade de detalhes trabalhados								
Diversidade de soluções gráficas aplicadas								
	Nunca	Alguma	Quase sempre	Sempre	Nunca	Alguma	Quase sempre	Sempre
Concentração								
rigor								
Utilização consciente e empenhada dos processos pedidos pelos professores (textura, sombras, linhas contorno claro/escuro, volume, cor)								
Aluno: O que gostei? O que devo melhorar? O que devo continuar a fazer?								
Professor								

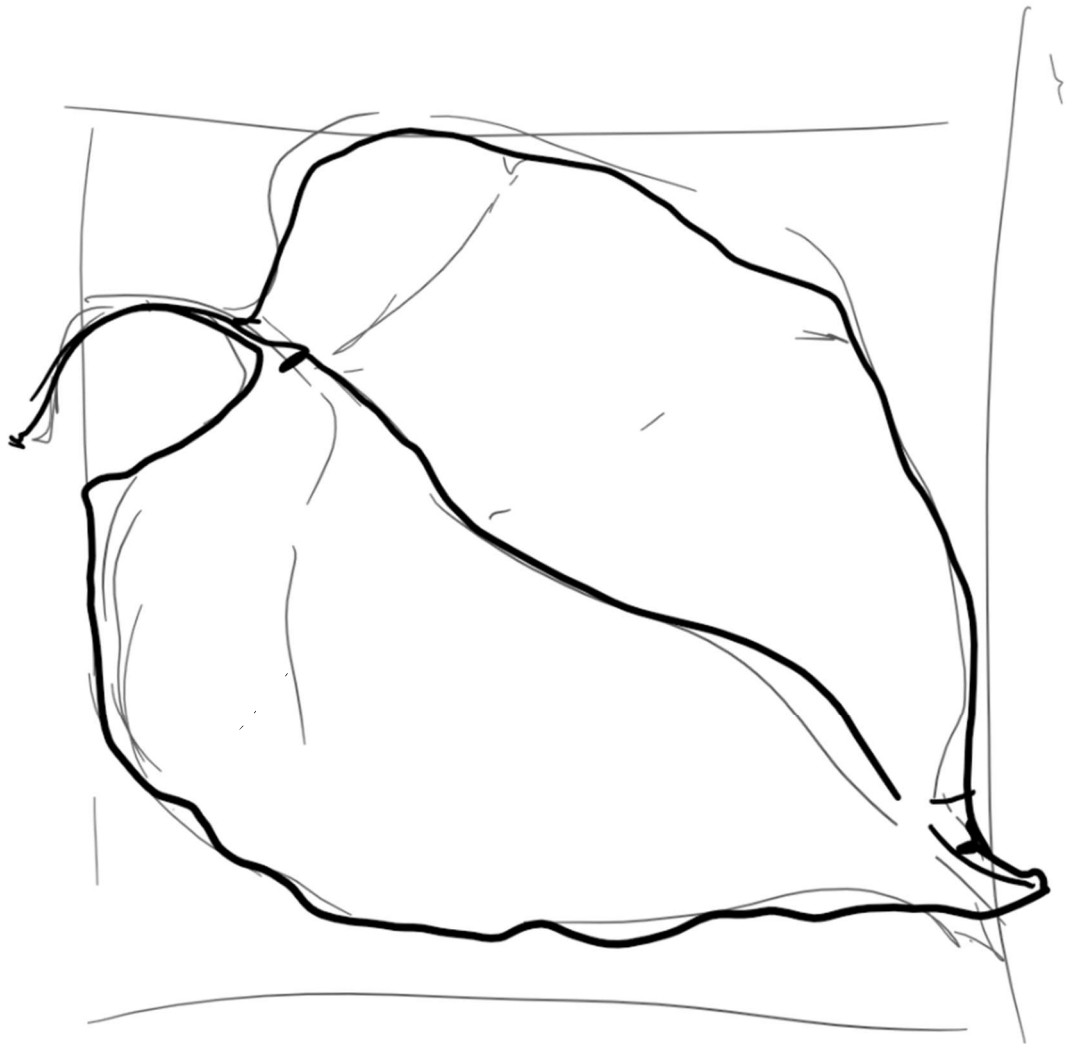
2.5. Ficha de Autoavaliação e Heteroavaliação (Narrativa Visual)

Construção de uma narrativa visual								
(5/04/2019)								
Nome:								
	Autoavaliação				Heteroavaliação			
	0-2	3-9	10-16	>16	0-2	3-9	10-16	>16
Quantidade de detalhes utilizados								
	Nunca	Alguma	Quase sempre	Sempre	Nunca	Alguma	Quase sempre	Sempre
Rigor e limpeza								
Diversidade de técnicas utilizadas								
Concentração								
Aplicação dos processos pedidos pelos professores								
É possível sentir o percurso de casa até à escola?								
Aluno: O que gostei? O que devo melhorar? O que devo continuar a fazer?								
Professor								

2.6. *Ficha sobre o conceito de contorno*

Desenho de contorno

(linhas de contorno, com algumas linhas de configuração)

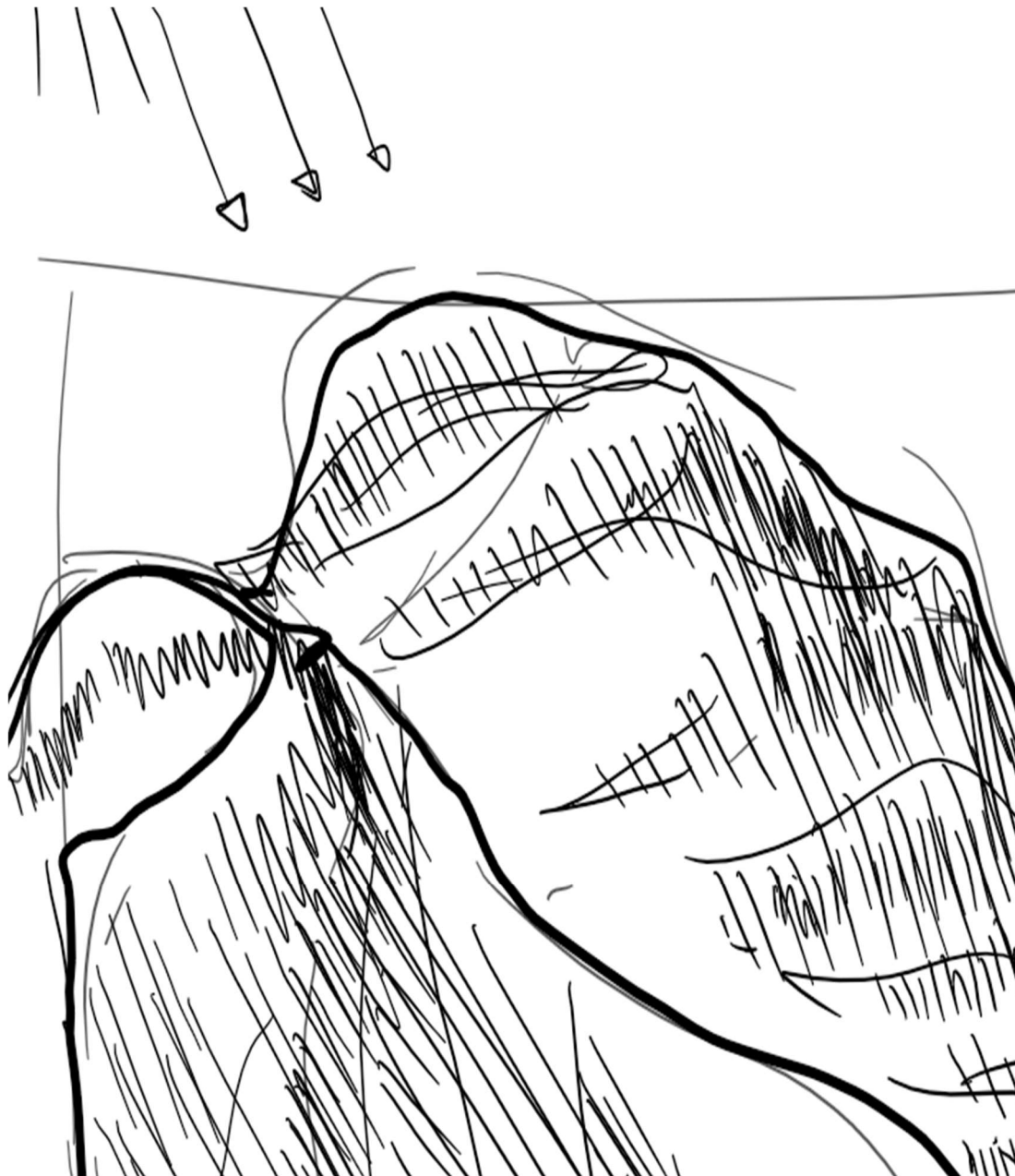


Nota: antes de começar a desenhar, começar por desenhar uma forma geométrica (um quadrado, um retângulo, um círculo) que envolva a forma na sua totalidade e que determine os seus limites no papel.

2.7.Ficha sobre o conceito de luz/sombra

Desenho com valores de sombra e luz (claro/escuro)

(com recurso a tramas paralelas)



Nota: antes de começar a desenhar, perceber qual a direção da luz. Utilizar a direção da luz para a direção das tramas do desenho.

2.8.Ficha sobre o conceito de textura

Desenho sobre as texturas das superfícies

Alguns exemplos de texturas naturais:

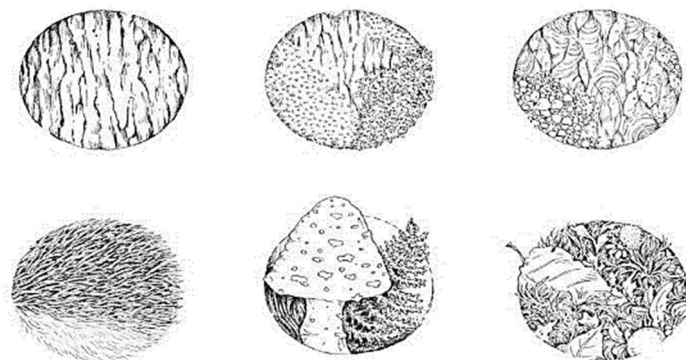


Figura 54 – Exemplos de texturas naturais por *The Virtual Instructor*. Imagem disponível em: <https://thevirtualinstructor.com/blog/drawing-with-ink-liners-natural-textures> (consultado em fevereiro de 2019)

Depois de escolhida a textura a desenhar, como proceder:

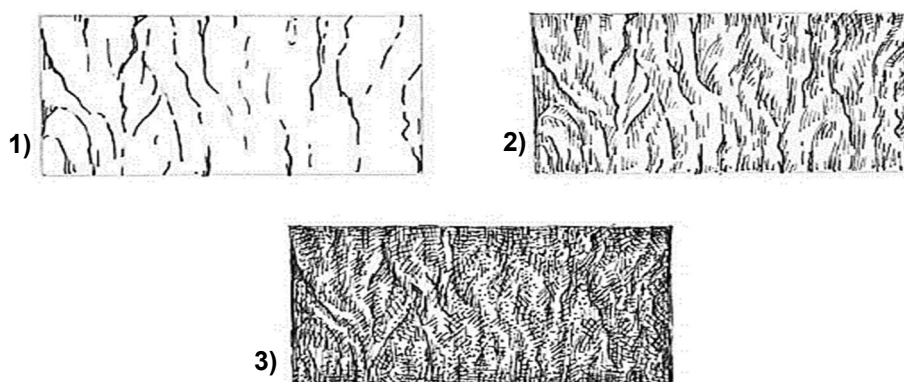


Figura 2 – Exemplos de texturas naturais por *The Virtual Instructor*. Imagem disponível em: <https://thevirtualinstructor.com/blog/drawing-with-ink-liners-natural-textures> (consultado em fevereiro de 2019)

- 1) Encontra o padrão visual da tua textura (pode ser uma série de linhas principais, ou uma direção) e representa-o de forma estilizada.
- 2) Tenta definir melhor o padrão: perceber quais as linhas que se destacam; tenta encontrar o ritmo do padrão;
- 3) Dá sombras e acentua o relevo e a profundidade do desenho (experimenta usar pequenas linhas paralelas ou conjuntos de linhas em trama);

2.9 Apresentação sobre colagem e composição visual

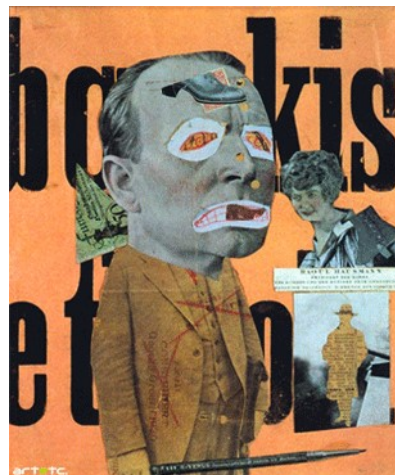
Representação do espaço através

Colagem e técnicas mistas

Dadaísmo ou Movimento DaDA

Algumas técnicas usadas nas artes plásticas foram:

- A **colagem**, juntando e colando pedaços de fotografias, jornais, letras, gravuras e litografias.

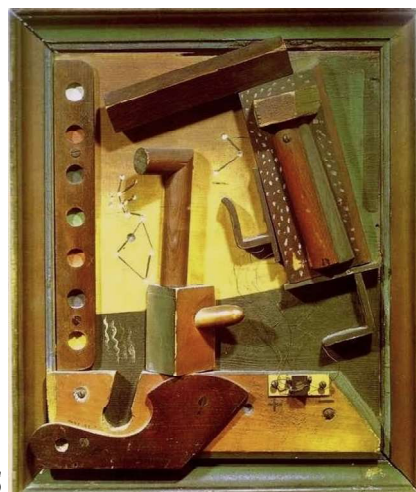


O Crítico de Arte
Raoul Hausmann (1919-20)

Dadaísmo ou Movimento DaDA

Algumas técnicas usadas nas artes plásticas foram:

- A **assemblage**, uma reunião de objetos fragmentados num plano;



Fruto de uma Longa Experiência
Max Ernst (1919)

Dadaísmo ou Movimento DaDA

Algumas técnicas usadas nas artes plásticas foram:

- os **Rayographs**, fotografias feitas pelo contacto dos objetos com o papel sensível.

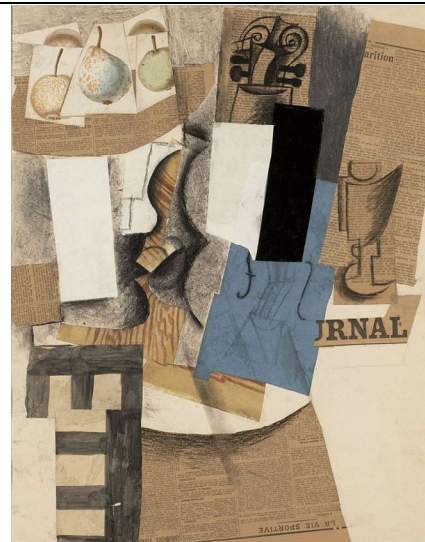


Rayographs.
Man Ray (1925)

Cubismo

Algumas técnicas usadas nas artes plásticas foram:

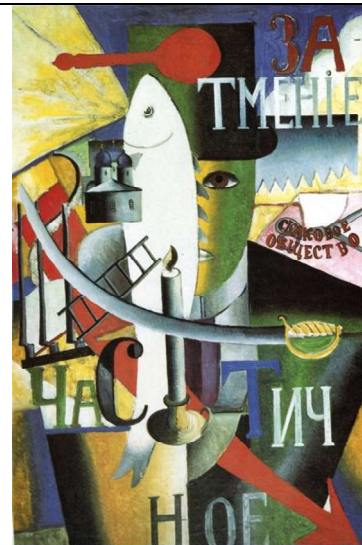
- A **colagem**, juntando e colando pedaços de fotografias, jornais, letras, gravuras e litografias.



Pablo Picasso, *Compotier avec fruits, violon et verre*, 1912

Cubismo

- Colagem de objetos e de pontos de vista



Homem Inglês em Moscovo, Malevich (1914)

Cubismo

- Colagem de objetos e de pontos de vista



Vaca e Violino, Malevich (1913)

Pop Art

Algumas técnicas usadas nas artes plásticas foram:

- A colagem, juntando e colando pedaços de fotografias, jornais, letras, gravuras e litografias.

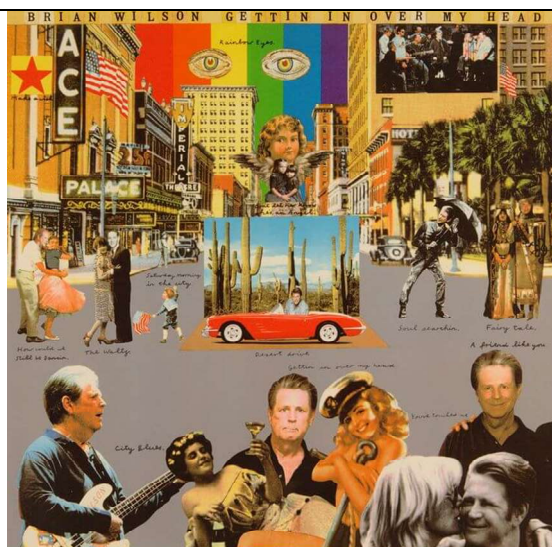


Richard Hamilton, John McHale, *Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?* 1956, collage

Pop Art

Algumas técnicas usadas nas artes plásticas foram:

- A colagem, juntando e colando pedaços de fotografias, jornais, letras, gravuras e litografias.



Peter Blake, *Gettin In Over My Head*, 1956, collage