PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho inspira-se na *investigação baseada nas artes* (*IBA*) sobre a qual se têm vindo a debruçar um cada vez maior número de investigadores europeus e norte-americanos (Dias, 2013, p. 22), promovendo a abertura no currículo escolar. Trata-se de um marco epistemológico e metodológico que utiliza instrumentos como a aceitação da "incerteza", a "imaginação", a "ilusão", a "instrospeção", "visualização" e "dinamismo" (Dias, 2013, p. 23). A arte desempenha aqui o papel fundamental de abrir a investigação à construção criativa de significados (Irwin, 2013a). Dentro do âmbito da *IBA*, a *a/r/tografia* tem vindo a afirmar-se como forma de educação e investigação alternativas libertas de estereótipos e preconceitos (Sinner *et al*., 2006), baseadas na relação entre teoria, prática e identidade biográfica (Charréu, 2013, p. 105).

A harmonização entre as naturezas humanas individuais[1] do aluno e do professor e o contexto curricular, pode ser fundamentada através do conceito do *novo materialismo*, no âmbito da relação entre cada ser humano com os materiais e as tecnologias no ensino de artes visuais. Este conceito parte da investigação-ação baseada na importância da agência da matéria (Bolt & Barret, 2012, p. 6), o que, segundo a mestranda, deve incluir a natureza humana. As diversas materialidades envolvidas na experiência educativa aprofundam a ligação com a realidade do mundo social (Bolt & Barret, 2012, p. 10). A relacionalidade, defendida pelo *novo materialismo*, traduz-se na focagem em conexões entre "naturezaculturas" (Turin &

[1] Entenda-se "natureza humana" como qualidades biológicas específicas de cada ser humano que determinam as suas motivações/vocações e a sua identidade, a qual tem sido objeto de estudo artístico pela mestranda, ao nível pessoal (Tereso, 2012b, 2013c, 2014); e no meio sóciocultural, pela realização da exposição *Árvores Espontâneas* integrada no *Land Art Cascais 2012* (Vieira *et al*., 2012), e da exposição *Narrativas Visuais de Identidade* (2014) no Palácio do Vimioso em Évora, organizada pela Professora Doutora Judit Vidiella); e consequentemente aplicada no ensino das artes visuais (Tereso & Valente, 2012; Tereso, 2013a).

Dolphijn, 2010, p. 153), permitindo transversalidades na ligação entre materiais e significados (Delanda, 1996; Braidotti, 2006, p. 110).

Assim, a *IBA* e o *novo materialismo* podem complementar-se na promoção da investigação dos aspetos da natureza humana no ensino das artes visuais, como forma personalizada de conhecer, num contexto de aprendizagem relacional. Esta complementaridade pode refletir-se numa política educativa mais flexível, em sintonia com as necessidades e motivações/vocações dos alunos e dos professores. Este tema decorre do percurso inicial da mestranda como investigadora em biologia, e mais recentemente do seu percurso artístico em pintura acompanhado por três anos de frequência do Doutoramento em Belas Artes – Pintura na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, e da docência em artes visuais no Ensino Superior, como Professora Auxiliar no Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing (IADE).

A *IBA* surge neste trabalho como possibilidade de estudar o complexo e a transformação, as maneiras de lhes atribuir significados e a ação e experiência humana (Hernández, 2008, p. 88), considerando o atual protagonismo sóciocultural da imagem (Freedman, 2003, p. 2; Sardelich, 2006, p. 204). A temática proposta integra-se no atual paradigma da relacionalidade da *a/r/tografia* (Bickel *et al*., 2010, p. 92), e na legitimação de procedimentos de artistas contemporâneos como processos de investigação (Marshall, 2010), na aula e nos temas do currículo e com os estudantes, incluindo exemplos de metodologias de investigação de tecnologias como o desenho e a pintura.

A proposta é contemporânea da atual abertura experimental à heterogeneidade de procedimentos didáticos (Viadel, 1998; Aguirre, 2006), contribuindo para a abertura a dilemas da identidade e do corpo como realidade sensível, ao questionamento de controvérsias e teorias educativas, e à interdisciplinaridade. A *IBA* participa na legitimação da educação artística como investigação, tal como a investigação em outras áreas do conhecimento, e coloca o professor e os alunos no papel ativo de investigadores na sala de aula e em última instância no currículo oficial. A aplicação desta proposta na PES contribuirá para abrir o currículo a outros materiais e práticas para os quais os alunos tenham motivação/vocação, convertendo-os em investigadores de um projeto em processo.

Neste sentido, os projetos experimentais *Claro – Escuro. Sombras. Sonhos* e *Entre/Cores* foram desenvolvidos respetivamente na Escola Básica Cunha Rivara em Arraiolos, e na Escola Secundária Rainha Santa Isabel em Estremoz, inspirando-se na *a/r/tografia* como *IBA*, no *novo materialismo* e nos *media imaginários* na sua relação com o desenho/pintura, sob orientação dos professores cooperantes.[2] Os projetos propõem o desenho/pintura do real e do imaginário do aluno baseado no que ele gostaria de experimentar, na sua relação com o imaginário dos professores e da mestranda, com os novos materiais disponíveis grafite e carvão aguareláveis e têmpera acrílica, introduzindo a cera líquida colorida e materiais locais.

1.1. Educação baseada nas artes – A/r/tografia

Procurando circunscrever a introdução aos aspetos diretamente relacionados com as experiências realizadas na PES, podemos considerar a *IBA* – "arts-based research" – como um movimento inicialmente associado à narrativa na investigação em ciências sociais no começo dos anos 1980, que conecta arte e investigação (*revisão em* Hernández, 2008). Em geral, a *IBA* questiona a visão unívoca da investigação científica sobre a realidade, defendendo os processos artísticos como maneiras de estudar, através da experiência humana, fenómenos complexos e mutáveis, e de lhes atribuir significados. Neste sentido, Elliot Eisner em 1988 refere-se à experiência como forma de conhecer, e em particular à experiência artística.

Segundo Tom Barone e Elliot Eisner, a *IBA* define-se como uma investigação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos como sejam os visuais, para revelar aspetos das práticas experimentais não acessíveis em outro tipo de investigação (Barone & Eisner, 2006). Para estes autores, a investigação educacional baseada nas artes (*ABER*) tem como finalidade o "aumento de perspetivas", distinguindo-se pelos seus "elementos de caráter estético que trabalham para uma poderosa transmutação de sentimentos, pensamentos e imagens numa forma estética" (Barone & Eisner, 2006, p. 96). A área das artes visuais inclui-se nas formas de *ABER* não literárias/linguísticas de inquirição baseada nas artes, como é o caso da pintura, sendo identificada por qualidades como o efeito de "iluminar" determinado

[2] Entenda-se *media imaginário* como *media* artístico sonhado (*revisão em* Kluitenberg, Zielinski & Sterling, 2007), considerando a sua multiplicidade e caráter polissémico (Kluitenberg, 2011, p. 57), variação que Zielinski defende como abertura, curiosidade e transdisciplinaridade (Zielinski & Wagnermaier, 2007).

assunto, a capacidade de suscitar novas questões, a incisividade, e a possibilidade de estabelecer conexões relevantes de âmbito educacional (Barone & Eisner, 2006, p. 101).

A *a/r/tografia* - *a=artist/r=researcher/t=teacher* - é uma *IBA* em que a prática artística visual se incorpora nos projetos de investigação da mesma, procurando expandir os limites da investigação e estudar como a comunicar (Leggo, Grauer, Irwin & Gouzouasis, 2004-2006). A criação como fonte de conhecimento é o centro da *a/r/tografia*, que relaciona o fazer artístico com o ensino, a aprendizagem e a pesquisa (Dias, 2013, p. 24). Segundo Rita Irwin, a *a/r/tografia* é uma forma relacional de investigação que busca a produção de significados, a compreensão e a criação de conhecimentos. As questões relacionais estão em todos os aspetos da *a/r/tografia* (Irwin, 2013a, p. 31). As versões/interpretações dessa relacionalidade incluem: 1) *pesquisa viva* como maneira de ser e de se tornar no mundo; 2) *contiguidade* entre identidades, arte e grafia; 3) *aberturas* nos entre/lugares que representam possíveis rachaduras, ruturas, lágrimas ou incisões no que se percebe, contribuindo para uma visão para além do que se presume ser; 4) *metáfora* como forma de fazer compreensível e acessível aos outros; 5) *reverberações* como impulso para se conetar, construir e trabalhar em rede; e 6) *excesso* no olhar para o que os outros têm ignorado ou rejeitado (Springgay *et al*., 2005, p. 899).

Tendo sido as atividades da PES inspiradas na metodologia de Rita Irwin, procura-se analisar como investiga a contemplação, utilizando experiências e imagens associadas à "meditação nas florestas (...), sua composição, seu apelo imaginativo e seu significado implícito" (Irwin, 2013b, p. 187). De que modo é que realiza a introspeção nas ideias, nos sentimentos e nos significados dos conteúdos das imagens? Como é que explora as surpresas, descobre uma definição imaginada, ou cria e recria uma pintura de paisagem, desvelando introspeções incorporadas (Irwin, 2013b, p. 188)? Como é que relaciona a investigação educacional baseada na pintura com a energia?

Como é que se materializa a estética da surpresa de Rita Irwin, a partir de cheiros, vozes, sombras, silêncios, gestos, cores, posição dos objetos, olhares, gaguejos, iluminação, da satisfação ou prazer, e dos conhecimentos derivados dos sentidos e da intuição (Irwin, 2013b, p. 189)? De que forma é que a investigação educacional baseada na pintura pode explorar a memória de sentimentos positivos como a diversão pela cor, luz e sombra, e o sonho, os ritmos e o sagrado? Ou ainda

impressões, percepções, sensações e curiosidades, a harmonia que sentimos com as qualidades da experiência, o desacelerar e imaginar, o humor, empatia e abertura, a beleza, a paixão, e a harmonia com os sentidos?[3] Interessa conhecer como Rita Irwin faz e fundamenta o desdobramento de entre/visões, a atenção a detalhes, percepções, sentimentos e qualidades da experiência, que oferecem a possibilidade de trazer à vista algo estético que estava oculto (Irwin, 2013b, p. 193).

Outros aspetos da *a/r/tografia* experimentados na PES incluem o poder da identidade e das subjetividades, e o tornar-se pedagógico, artista em sentido amplo, inquiridor vivo e relacional no âmbito da docência (Carter & Irwin, 2014). As múltiplas identidades envolvidas na *a/r/tografia* – ser artista, investigador e professor em simultâneo – permitem relacionar identidade e subjetividade (Carter & Irwin, 2014, p. 5), procurando uma aproximação à vocação/motivação do aluno. Tornar-se pedagógico significa sintonizar a identidade pessoal como artista com a de professor (Carter & Irwin, 2014, p. 14). Tornar-se num artista como professor é conseguido quando em sala de aula se vai para além do ato de criar, através das experiências e da partilha de conhecimento tecnológico (Carter & Irwin, 2014, p. 16). Por último, o ser relacional procura aprofundar o relacionamento com os outros e consigo próprio, e a sua prática artística e docente (Carter & Irwin, 2014, p. 17).

1.2. Novo materialismo

As artes permitem descobrir maneiras de produzir novas matérias, e com elas novos significados como conhecimento, através da variação ou desvio que, segundo Epicuro, define coisas em movimento geradoras de novos padrões e movimentos (Sedley, 2005). Partindo do materialismo como estudo do mundo, nos seus processos e entidades humanas e não humanas, como matérias, forças materiais ou processos físicos (Stack, 1998), a forma da arte é segundo Greenberg (1960) determinada pelo *medium* material. Considerando-se a obra de arte como resultado de uma interação entre matéria e ação humana do artista (Heidegger, 1977, p. 6), o *novo materialismo* defende a possibilidade de (re)utilização de materiais e processos de forma alternativa, como é o caso dos filmes *found-footage*[4] na obra de cinema *Dreamwork* (2001) de Tscherkassky (*revisão em* Bolt & Barret, 2012).

[3] Irwin, 2013b, pp. 191-192.

[4] Entenda-se filmes *found-footage* como realizados a partir de imagens pré-existentes.

No âmbito da potencial aplicação do *novo materialismo* em cada relação pessoal entre aluno/material/tecnologia, considera-se a possibilidade deste conceito eliminar as divisões entre o humano e o mundo (Bolt & Barret, 2012, p. 3) e salientar a agência da matéria (Tuin, 2011, p. 271). O termo "neomaterialismo" começou a ser usado por Manuel Delanda e por Rosi Braidoti na segunda metade do século 1990, como assente na relação entre "naturezaculturas" (expressão de Haraway, 2003) (revisão *em* Tuin & Dolphijn, 2010).

O *novo materialismo* definido por DeLanda considera a existência de um "motor abstrato" com diferentes instanciações físicas em objetos tecnológicos e processos atmosféricos naturais. Este *novo materialismo* gera pensamento imanente, vencendo não apenas a divisão entre mente-matéria e cultura-natureza do pensamento humanista transcendental, mas também as estruturas causais de pensamento e a teleologia como determinismo (DeLanda, 1996, não paginado). Braidotti introduz o *novo materialismo* como afirmação da materialidade da subjetividade humana (Braidotti, 2000, p. 158), salientando a matéria como metamorfose (Braidotti, 2002), e reafirmando a relação entre matéria e significação (Braidotti, 2006, p. 110).

Ambos DeLanda e Braidotti defendem a inclusão da dinâmica e do virtual, em detrimento do mero representacionalismo essencialista (Tuin & Dolphijn, 2010, p. 158). Procurando conciliar esta visão integral com o condicionamento biológico de cada ser humano que determina a sua vocação/motivação, na presente PES o *novo materialismo* surge como abertura à introdução do projeto artístico experimental em sala de aula, através de formas alternativas de abordar o desenho/pintura, na relação entre aluno, tecnologia, material e imaginário.

A revelação e concretização dos sonhos dos alunos, como o aprofundar do seu potencial associado à sua vocação/motivação, pode ser inspirada na criação de *media imaginários* (Zielinski & Wagnermaier, 2007) não convencionais.[5] A força criadora dos *media imaginários* reside no sonho como fonte de variação, que se encontra no mundo imaginário dos alunos, como abertura, alteração e heterogeneidade, e na reutilização do passado (Zielinski, 2006, 2010). Ao contrário

[5] Entenda-se a palavra "convencional" como o aceite por convenção, e o não convencional como alternativo. Estas duas expressões têm sido utilizadas com este sentido na *IBA* (Hernández, 2008, p. 110) e na *a/r/tografia* (Beer & Irwin, 2010, p. 216).

da sistematização e teorização do *medium imaginário* (Huhtamo & Parikka, 2011, p. 12), Siegfried Zielinski defende a heterogeneidade própria da natureza humana e em particular da natureza das artes visuais.

O projeto *Variantology* (2006-) de Zielinski abre espaço ao *ludismo*,[6] à curiosidade e à partilha do original, na recriação dos *media* e da arte através da interação com os processos científicos e tecnológicos (Zielinski & Wagnermaier, 2007, p. 9). Eric Kluitenberg, partindo de uma versão de *medium imaginário* como mediação de desejos entre o imaginário e o realizado, e de soluções imaginadas, diferencia desde *media imaginários* para comunicar com o divino, com o mundo espiritual ou com o outro; para transcender o espaço e a ausência, e o tempo; como potenciais *media* não realizados ou abandonados; e como *media* de abundância ou de entrega (Kluitenberg, 2011, pp. 54-66). No âmbito de projeto artístico pessoal desenvolvido nas unidades curriculares *Projetos de Artes Visuais* e *Projeto de Artes Visuais* deste mestrado, sob orientação do responsável o Professor Doutor Filipe Rocha da Silva, foram realizadas experiências inspiradas nos *media imaginários*, matérias imaginárias constituídas por fotografias de pinturas pessoais (Fig. 1). Neste contexto, os *media imaginários* podem também ser essa abertura à experimentação dos sonhos do aluno.

[6] O *ludismo* pode ser um instrumento de felicidade, através do qual origina uma aprendizagem significativa - "A criança, através da actividade lúdica, consegue sozinha, efectuar as mais preciosas conquistas experienciais e vivenciais para o seu desenvolvimento." (Sousa, 2003, p. 150); "Para (...) Virginie Axline, (...) "a ludoterapia é baseada no facto de que o jogo é o meio natural da auto-expressão", numa "oportunidade dada à criança de se libertar dos seus sentimentos e problemas através do brinquedo." (Santos, 2008, p. 107).

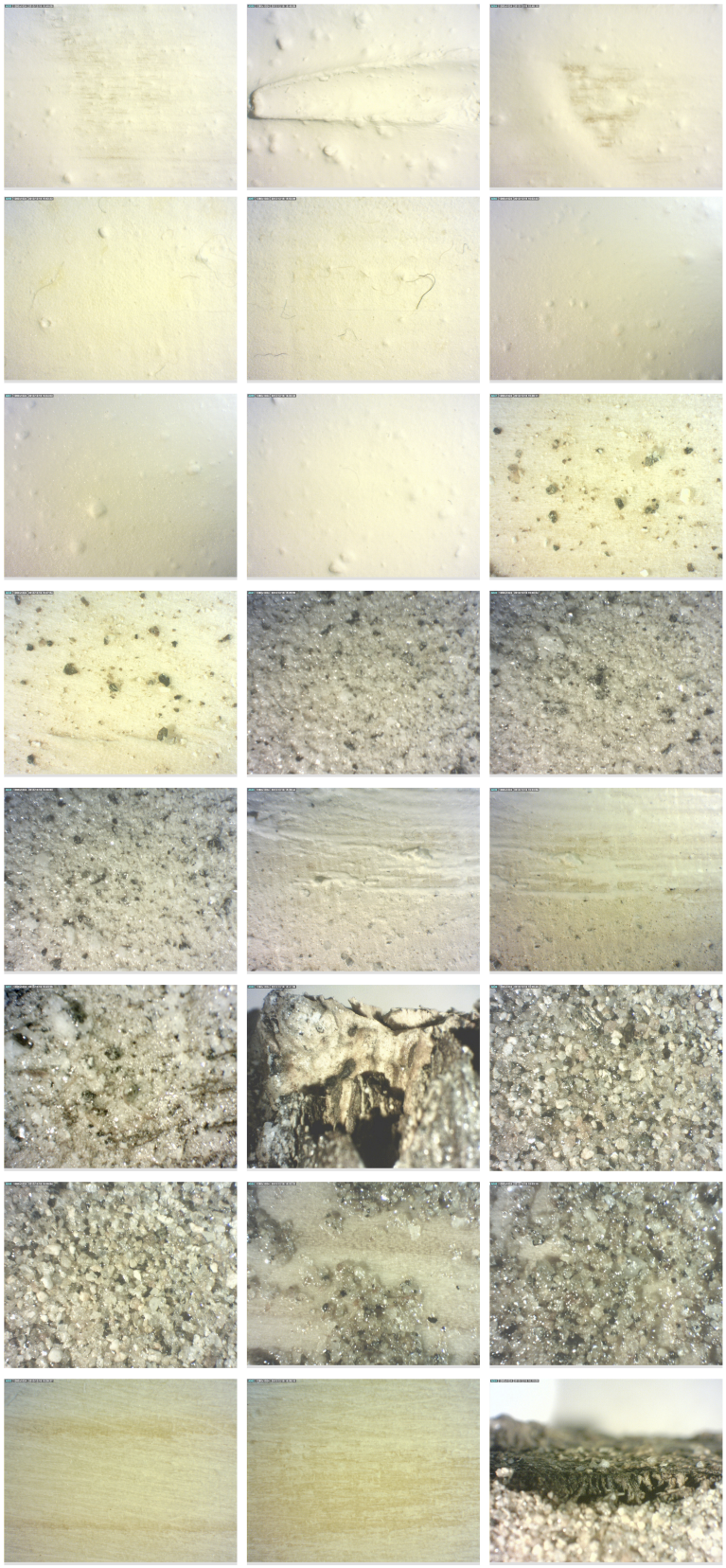


Fig. 1 - *S/ Título,* Série *Fotografia – Pintura*, 2013, de Susana Tereso (Tereso, 2014).

2. *STATEMENT*

2.1. Ponto de partida

A arte como investigação experimental criadora de significados é a base do meu posicionamento como docente de artes visuais, assente na importância da relação entre natureza humana individual e a materialidade/tecnologia, e na complementaridade entre *investigação baseada nas artes* (*revisão em* Dias & Irwin, 2013) e *novo materialismo* (*revisão em* Bolt & Barret, 2012), como promoção da investigação da natureza humana no ensino das artes visuais, e como forma personalizada de conhecer. Neste âmbito, a pintura na investigação baseada nas artes, na metodologia de Rita Irwin (Irwin, 2013b), surgiu como uma referência próxima da minha identidade docente em artes visuais, na sua relação entre a contemplação da imagem, a agência humana poética e a tecnologia e materialidades da pintura (Fig. 2).



Fig. 2 – Série de obras de pintura de Rita Irwin, *S/ Título*, n.d. (www.ritairwin.com/artworks.html consultado em 24-01-2015).

O professor é em geral considerado como modelo de harmonia entre a sua vocação determinada pela sua natureza humana individual, e as motivações sociais específicas da sua identidade, de acordo com as quais cria as suas propostas de atividade, e permite ao aluno a apresentação das suas segundo iguais princípios. A minha identidade pessoal, e a necessidade de preservar e promover as artes visuais na região local de Évora, motivaram-me na PES para a valorização das obras de arte de artistas locais socialmente reconhecidos como seja Dordio Gomes (1890-1976) de Arraiolos (Fig. 3). O contacto com a população local de Évora permitiu-me descobrir obras de artistas locais em atividade, como sejam os escultores João Cutileiro e Pedro Fazenda, e João Sotero por indicação de professor cooperante, em



Fig. 3 - Obras de pintura do artista local Dordio Gomes (*sites* consultados em 07-05-2015). 1 – *Casas de Malakoff – Paris*, 1923, e 2 – *Cavalo*, n.d. (http://aarteemportugal.blogspot.pt/2010/09/dordio-gomes-1890-1976.html). *Évora, das Belas Arcadas*, 1964, e 4 – *Cabeça do Ceifeiro Alentejano*, 1941 (www.arcadja.com/auctions/en/dordio_gomes_simao_cesar/artist/133043/). As obras foram dispostas segundo uma ordem não cronológica, da representação desde a ausência à presença do ser humano.

paralelo com a arte popular, como sejam os bonecos de Estremoz.

2.2. Posicionamento teórico e epistemológico

A *investigação baseada nas artes* e o *novo materialismo* surgiram como movimentos contemporâneos integrados no atual contexto educacional. A *investigação baseada nas artes* como estudo humanizado do complexo e da transformação, de maneiras de lhes atribuir significados, e da ação/experiência (Hernández, 2008, p. 88), considerando o atual protagonismo da imagem (Freedman, 2003, p. 2; Sardelich, 2006, p. 204). A importância da identidade da pessoa, aluno e professor, no ensino das artes visuais, integra-se em paradigmas qualitativos da investigação, e a experimentação de procedimentos de artistas contemporâneos como processos de investigação (Marshall, 2010), aplicados na ação em sala de aula e na adequação do currículo escolar oficial. As metodologias de investigação baseadas em tecnologias artísticas como a pintura são hoje uma prática comum.

Sendo a pintura a minha especialidade vocacional/motivacional na área das artes visuais, a minha prática docente procura na PES aprofundar os fundamentos e as metodologias de Rita Irwin, partindo do seu artigo “Visões e entrevisões – Por uma

estética de desdobramentos do currículo" (Irwin, 2013b).[7] Perante o atual retrocesso a um iluminismo baseado na certeza, na comprovação e na uniformização, tem havido um contramovimento que procura a diversidade, a transformação, e a invenção, nos entre/espaços que permitem uma forma estética de conhecimento que desdobre uma entre/visão curricular, valorizando o caos, a complexidade e a incerteza (Irwin, 2013b, p. 184), texturas que podem ser representadas de forma visual (Fig. 4).



Fig. 4 - Esboços de texturas de Susana Tereso (2012).

2.3. Objetivos gerais e expectativas

Em termos gerais, este estudo de PES pretende:

1 - Fomentar um ambiente de investigação sensível/reflexiva na aula, baseada na intervenção ativa por parte do professor e do aluno.

2 - Defender uma pedagogia integral e democrática que promova a ética, incluindo a liberdade individual e a igualdade social, e os sentimentos positivos.

3 - Ensinar a sentir, compreender e produzir imagens, para que sejam produtores ativos numa sociedade muito visual.

4 - Analisar o currículo escolar oficial de artes visuais desde a perspetiva de *a/r/tografia* e do *novo materialismo,* abrindo novos horizontes nestas áreas.

A minha prática docente vai-se construindo na PES como um projeto artístico nos seus processo e produto final, em diálogo com os professores orientador e cooperante da PES, e com o contexto sóciocultural e recursos disponíveis, como

[7] A seleção destas metodologias deveu-se a uma identificação natural pessoal com as mesmas, por razões de ordem vocacional/motivacional, e por uma necessidade de coerência experimental das atividades da PES em geral.

sejam a grafite aguarelável em pastilha e em barra e o carvão aguarelável *Viarco*, e a têmpera acrílica (Fig. 5). Através de microexperiências materializadas nas



Fig. 5 – Grafite e carvão aguareláveis *Viarco*, e têmpera acrílica.

atividades da PES, procuro aprofundar os fundamentos e metodologias de Rita Irwin, que no final se traduzam na materialização de sonhos inspirada nos *media imaginários* (*revisão em* Kluitenberg, Zielinski & Sterling, 2007). Procuro interiorizar a poesia visual desta a/r/tógrafa, e a maneira como a comunica nas séries de palavras referidas no seu artigo em estudo (Irwin, 2013b), como sejam "contemplar", "imaginar" e "sonhar".

2.4. Estratégia de escrita/imagem

A escrita do Relatório Final da PES baseia-se na íntima relação entre os textos e as imagens que os complementam, conciliando a prática das artes visuais ao longo da PES com as identidades de artista, investigador e professor da *a/r/tografia*. O plano de escrita do Relatório é constituído por uma primeira parte como introdução teórica e *statement* do meu posicionamento docente, e uma segunda parte como análise do contexto escolar e da PES. A escrita surge neste relatório com um caráter predominantemente prático, para melhor compreensão das atividades da PES. Tendo verificado que a bibliografia consultada nas temáticas em questão geralmente carece de uma descrição aprofundada dos procedimentos, de modo a que possam ser verdadeiros exemplos a utilizar, optei por uma estrutura próxima da das ciências exatas – introdução; materiais, métodos e resultados; discussão e conclusões; e bibliografia.

A imagem assumiu frequentemente a estética da estampa científica, um utensílio visual usado como investigadora em biologia, e que permite incluir a totalidade dos desenhos/pinturas dos alunos, como diversidade, igualdade e facilidade de análise, e como percursos visuais pelo encadeamento de imagens sucessivas. Ambas a escrita e a imagem foram produzidas como resultado de dois percursos experimentais paralelos – o da prática artística, e o da sua adequação às exigências

sociais e académicas e do currículo oficial, à imagem do "tornar-se pedagógico" da *a/r/tografia* (Carter & Irwin, 2014).

A escrita/imagem do relatório revela uma metamorfose da minha identidade de estudante em futura docente de artes visuais, no atual contexto de heterogeneidade de modelos como exemplos (Viadel, 1998) – há muitos caminhos e todos eles são válidos, a escolha depende da nossa vocação/motivação. O meu caminho começou na contemplação e na fantasia da pintura, para se entrecruzar com as aprendizagens teóricas de *a/r/tografia* e *novo materialismo* e as práticas como artista/investigadora/professora na PES, miscigenadas com as recebidas por este mestrado e pelo doutoramento em Artes Visuais 2014/2017. Como resultado, transpareceram transversalidades e perspetivas de cruzamentos entre áreas do conhecimento, transformando as barreiras em conversas, em arte.

2.5. Estratégia de formação e transformação identitária

Parto da minha história de vida, revelada no portfólio elaborado no primeiro ano deste mestrado, dos paradigmas existentes ao longo do meu percurso como estudante, investigadora e professora, e de conceitos próprios prévios. No caminho, surgem mudanças – aberturas a outras formas de olhar e de fazer educação em artes visuais, e o exercício da reflexão, em sintonia com o contexto e com a identidade dos professores orientadores e dos alunos da PES. Vejo a auto-avaliação que me é proposta como uma introspeção, e que revela a motivação para fundamentar a componente teórica do Relatório com a respetiva prática.

O meu modelo docente de [auto-expressão x participação social] de professor e aluno, permanece em detrimento de modelos mais idealistas como o modelo Bauhaus (Viadel, 1998) dos programas nacionais, e do simples modelo génio/criatividade (Aguirre, 2006). Defendo a satisfação das motivações do aluno e do professor, e o aumento das turmas em artes visuais, em prole de um maior sucesso escolar. Apelo a uma maior aproximação do ensino das artes visuais à natureza da arte, como criação/imaginação/humanização. A participação, contextualização ou sintonia social é uma motivação para o bem comum local, e para a reflexão/questionamento. Como resultado do professor- e aluno-investigadores no exercício do cruzamento entre *a/r/tografia*, *novo materialismo* e *media imaginários* aqui experimentado, surge o desenvolvimento da natureza

criadora do professor e do aluno. Materializa-se a hibridez entre currículo oficial (social) e expressivo (subjetivo), substituindo o egocentrismo das áreas do conhecimento pela religação entre ensino e artes visuais.

2.6. Caraterísticas que definem a minha prática docente

Como docente em artes visuais, a minha prática fundamenta-se na ética e no *materialismo* associado à relação entre subjetividade/materiais/tecnologias, procurando aproximar os conteúdos e objetivos do currículo oficial ao potencial subjetivo. As minhas referências educativas incluem a educação pela arte (Sousa, 2003), as artes visuais propriamente ditas, e a *a/r/tografia*, numa perspetiva experimental.[8] O meu estilo docente baseia-se no cruzamento entre [auto-expressão/participação social] e currículo oficial em termos das suas exigências ou condicionamentos. A contemplação na pintura, que me leva a mundos imaginários, associa-se a um percurso de interação educacional com a matéria *in locus* - incluindo as pessoas e o contexto -, como artista/investigadora/professora (Figs. 6 a 8).

A inovação docente surge neste estudo como sustentabilidade, na reutilização, reciclagem, redução e originalidade do fazer pessoal/social, que se revela nos mais pequenos pormenores e criações. Ao nível tecnológico, defendo a possibilidade de escolhas alternativas por parte do aluno e do professor, podendo incluir a utilização de técnicas e materiais de artes visuais desde o passado ao presente, sem preconceitos, numa participação ativa, humanizada e relacional entre professor/aluno. Procuro dar estruturas básicas para as realizações, e dividir as atividades por tarefas, de modo a proporcionar uma maior acessibilidade e aprendizagem. A minha posição sobre o *currículo oculto*[9] questiona as contradições

[8] A minha experiência pessoal parte da investigação científica realizada ao longo de doze anos (Tereso, 1999, 2006) seguida do desenvolvimento de um programa de educação ambiental pela arte (Tereso, 2007a; Tereso 2007b; Tereso, 2008; Tereso, 2010; Tereso, 2011; Tereso, 2012a; Tereso, 2013b), e da realização de projetos artísticos e sua exposição em galerias e centros culturais (Tereso, 2012b; Tereso e Valente, 2012c; Vieira, Pereira, Malé, Valente, Rablaci, Lalanda e Tereso, 2012; Tereso, 2013c; Tereso, 2014).

[9] Entenda-se *currículo oculto* como uma aprendizagem colateral de atitudes que ocorre em paralelo com o curríıculo oficial, já defendida por John Dewey em 1938 no âmbito da importância dos interesses dos alunos, uma expressão utilizada pela primeira vez por Philip Jackson no livro *Life in Classrooms* (1968) como referência às caraterísticas subjetivas e estruturais do ambiente de sala de aula que

entre a valorização dos interesses e aptidões pessoais e da experimentação pela atual legislação,[10] e a tendência para uma uniformização redutora promovida pelos programas nacionais. Como futura professora, vou continuar a investigar as metodologias desenvolvidas na PES, na sua interação com os conteúdos, técnicas e materiais em geral que o currículo aborda.

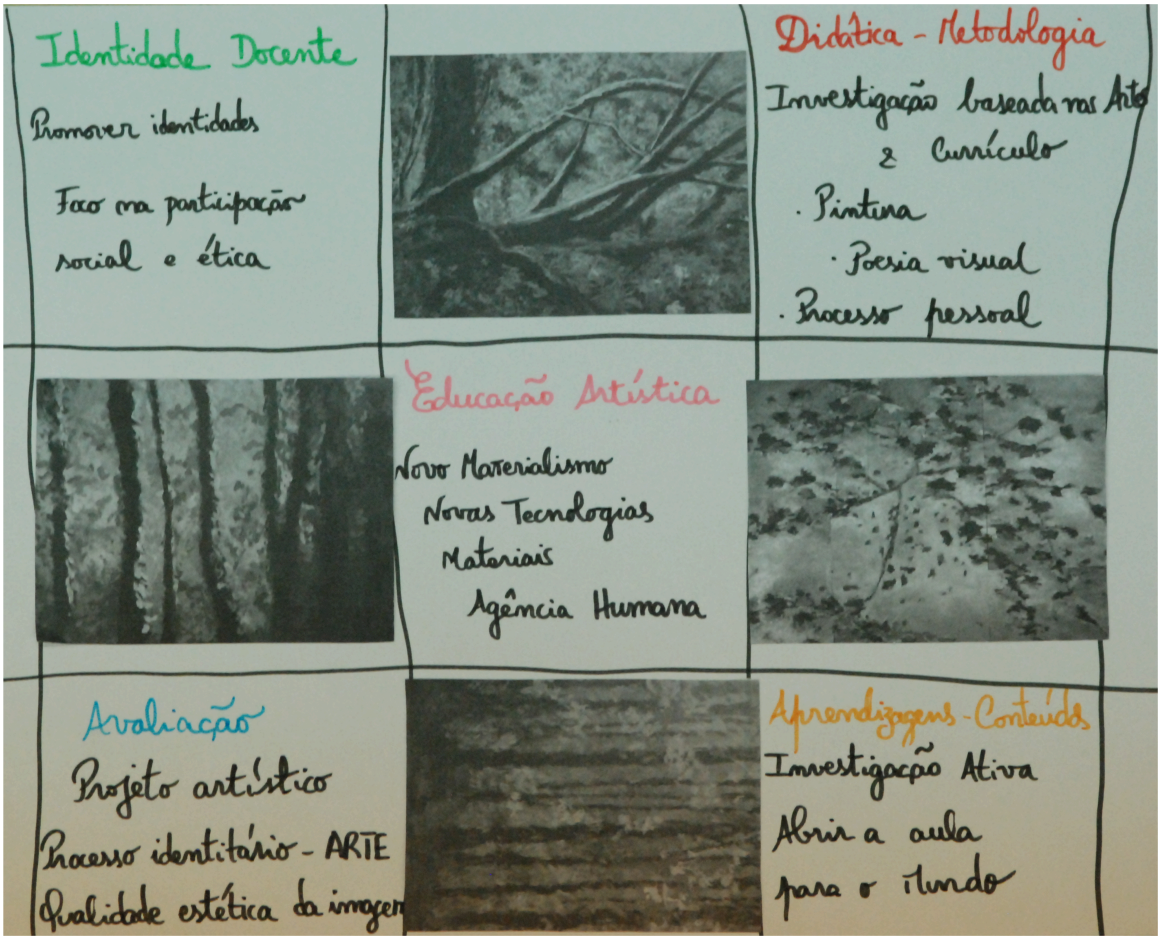


Fig. 6 - Exercícios da unidade curricular *Temas Atuais de Didática das Artes Visuais* deste mestrado, preliminares à realização de cartografia da prática docente[11].

evidenciam a co-existência de ambas as aprendizagens. Em particular, neste Relatório o *currículo oculto* refere-se a tudo o que se transmite pela prática de ensino aos estudantes, mediante as práticas e experiências informais que vão para além do currículo oficial, e no modelo desenvolvido nesta PES no sentido da personalização do ensino baseada nos interesses e vocações do aluno na sua individualidade, em prole de um verdadeiro sucesso escolar.

[10] Nomeadamente, pela Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.

[11] Entenda-se cartografia da prática docente como um mapa pessoal de construção de conhecimento.



Fig. 7 - Exercícios de *Temas Atuais de Didática das Artes Visuais* - prática artística da mestranda.

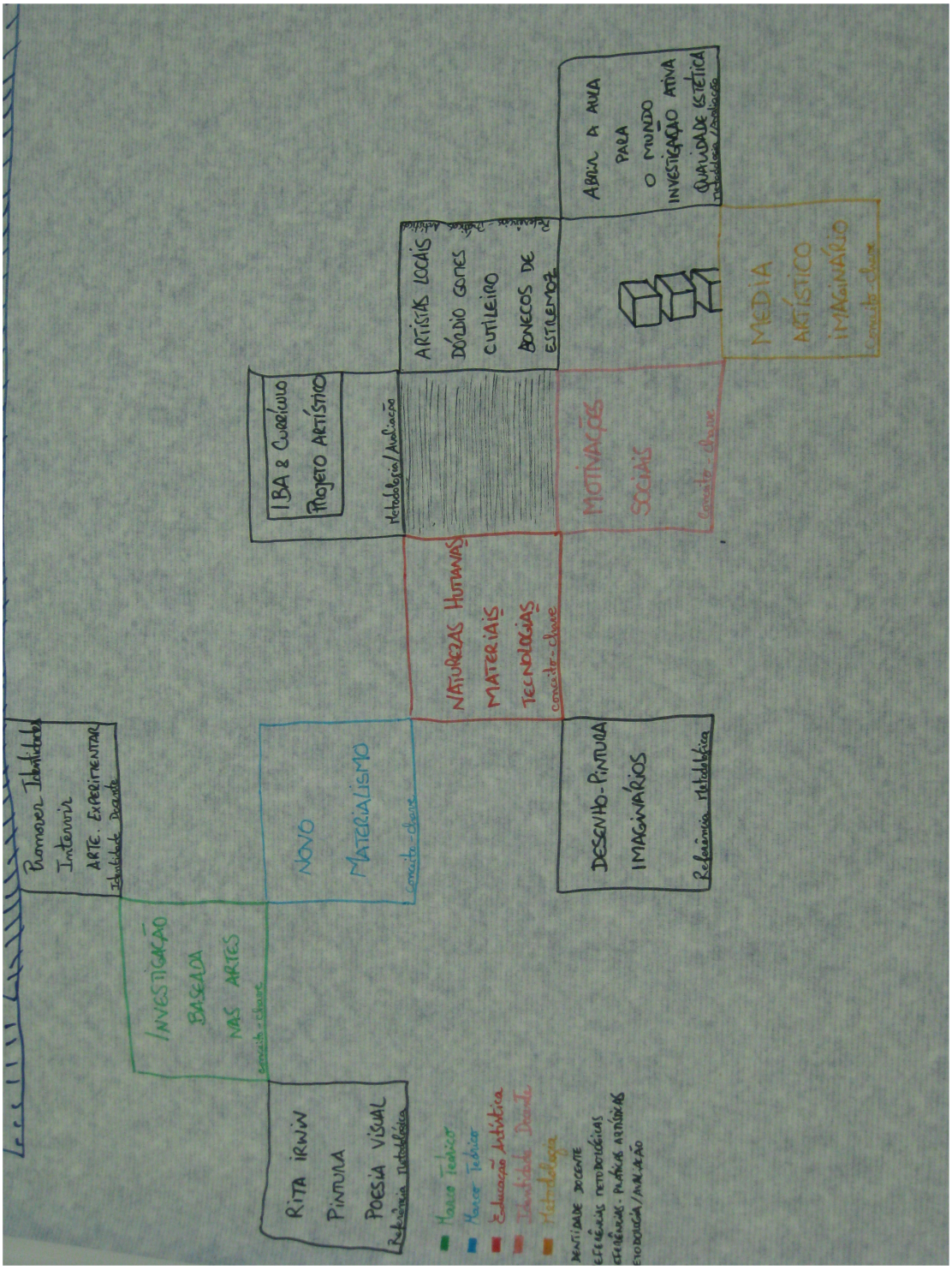


Fig. 8 - Exercícios de *Temas Atuais de Didática das Artes Visuais* - cartografia da prática docente.

PARTE II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES)

3. CONTEXTO ESCOLAR

3.1. O contexto das escolas na PES

A Escola Cunha Rivara é um estabelecimento dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, situado num espaço verde da zona urbana, na Rua 5 de Outubro da Freguesia Arraiolos da vila de Arraiolos, pertencente ao distrito de Évora, a 22 Km da cidade de Évora (Fig. 9). Junto à escola, encontravam-se arruamentos em bom estado de conservação, com amplos espaços abertos arborizados e boa iluminação, e uma agradável vista da planície alentejana e do castelo, observáveis através das amplas janelas existentes em diversas zonas do edifício. A poluição do ar e o ruído eram reduzidos, e os acessos à escola eram facilitados pelo estacionamento junto ao edifício, o qual se encontrava perto do centro da vila. As habitações do bairro eram na sua maioria vivendas, e as construções em geral estavam em bom estado, tendo bons acessos e transportes públicos perto da escola.



Fig. 9 - Imagens da Escola Básica Cunha Rivara em Arraiolos.

Em relação ao ambiente escolar, os recursos materiais e humanos disponíveis em geral eram bons, o que permitiu a preparação e realização das aulas da PES de forma adequada. Não obstante o bom ambiente escolar exterior e interior acima apresentado, os alunos das turmas observadas e participante na PES manifestaram carências ao nível comportamental e cultural. Acresce o facto de que a *multihumanidade* era valorizada apenas ao nível docente pela interdisciplinaridade, através da realização de projetos entre os professores da escola, carecendo de uma personalização das atividades centrada na vocação/motivação de cada aluno. As grandes dimensões da escola e a impossibilidade de intervir nas suas superfícies em geral, transmitia a necessidade de maior humanização dos espaços.[12]

A turma 8º A da Escola Cunha Rivara era constituída por 17 alunos, a maioria dos quais do sexo masculino, de 13 anos de idade e da localidade de Arraiolos. Os alunos António,[13] Luís e Dulce não estiveram presentes na Aula 1, e destes apenas o Luís esteve presente na Aula 2. O meio familiar dos alunos era predominantemente constituído pelos pais e irmãos, sendo geralmente a mãe a desempenhar a função de Encarregado de Educação. Oito dos alunos estudavam no quarto, e todos tinham acesso a computador e internet, apesar de apenas nove possuírem impressora. O aluno Manuel apresentava algumas dificuldades em controlar o movimento do gesto no desenho.

O projeto educativo do agrupamento da Escola Cunha Rivara revelou que a população local apresentava um reduzido nível de escolarização e uma elevada iliteracia, justificando em parte a carência cultural por parte dos alunos. Acresce o facto de que as estruturas complementares ao ensino eram predominantemente associadas ao desporto e de nível intelectual elementar. Em Arraiolos as entidades culturais associadas às artes visuais reduziam-se à associação de artistas locais *Casa das Artes* e ao Cineteatro Municipal. Destacou-se ainda o facto do projeto se referir à necessidade de conhecer o perfil de cada aluno para o desenvolvimento de estratégias personalizadas de acordo com os interesses dos alunos, mas tal prática não ter sido observada na escola.

[12] A necessidade de humanização dos espaços da escola é referida em http://pes-ev9-arraiolos.weebly.com consultado em 07-05-2015.

[13] Neste Relatório todos os nomes verdadeiros dos alunos foram substituídos por nomes fictícios, de acordo com um protocolo legal assinado com as escolas que proíbe a utilização dos nomes próprios verdadeiros dos alunos

A Escola Secundária Rainha Santa Isabel ficava localizada no centro urbano da cidade de Estremoz, na Rua Professor Egas Moniz, da União de Freguesias de Estremoz, pertencente ao distrito de Évora, a 46 Kms da cidade de Évora (Fig. 10). Embora não tivesse espaços verdes no meio envolvente exterior à escola como a Escola Cunha Rivara, este estabelecimento possuía em redor do edifício um jardim com árvores de frutos como os citrinos, o que lhe conferia um ambiente ao ar livre agradável, propício para futuras atividades de observação em artes visuais, não obstante as condições climatéricas de Inverno não terem permitido realizar essa experiência na PES. O interior da escola surpreendeu pela presença de numerosas obras de arte nas paredes do edifício, desde pintura em tela a painéis de azulejo, estimulantes da prática das artes visuais.



Fig. 10 - Imagens da Escola Secundária Rainha Santa Isabel em Estremoz.

O 10º E da Escola Rainha Santa Isabel tratava-se de uma turma de Desenho do curso científico-humanístico de Artes Visuais, constituída por 16 alunos, a maioria do sexo masculino, em média com 16 anos. Em geral, os alunos dispunham de recursos materiais e humanos essenciais para a realização das atividades, apesar da altura das mesas da sala de Desenho ser inadequada para as respetivas cadeiras, existindo uma mesa comum como alternativa. A sala de Desenho era ainda dotada de lavatório e de sistema *datashow* para as apresentações com *powerpoint*, não obstante a impossibilidade de controlar a luz natural proveniente das janelas para a adequada visualização dos *slides*. A maioria dos alunos não possuía pincéis próprios e os da escola eram escassos, tendo-se traduzido na Aula

1 na utilização de um tipo de pincel por aluno, pelo que a mestranda disponibilizou uma diversidade de pincéis japoneses e para acrílico/óleo aos alunos.

O projeto educativo 2014/2017 da Escola Rainha Santa Isabel destacou-se por contemplar "pedagogias diferenciadas", fazendo referência a "estratégias de ensino diversificadas e adequadas a cada aluno", mas apenas como modalidade de apoio educativo. Na aula de Desenho do 10º E não se observaram estratégias de ensino diversificadas adequadas a cada aluno, de acordo com os seus interesses e vocações, mantendo-se o habitual ensino uniforme de acordo com o currículo oficial. Possivelmente, tal justifica a menção como "áreas de melhoria" do projeto a "Falta de motivação e de hábitos de trabalho de alguns alunos", e a "Falta de motivação também por parte dos restantes atores educativos". As metas centravam-se nas provas e exames em vez de se focarem nas aptidões específicas dos alunos.

A escola possuía quatro professores de artes visuais, e ocasionalmente dispunha de atividades extracurriculares, possuindo o Clube *Espaço Artes* mas os alunos estavam quase sempre em aulas, tendo uma professora de Desenho e Oficina de Artes optado por usar parte das suas aulas para participar neste clube. A escola realizava atividades sazonais, das quais se destacaram a criação de bonecos de Estremoz do tamanho de uma pessoa, e as visitas do artista José Rodrigues e do ex-aluno Armando Alves, pintor de Estremoz que frequentou a Escola de Artes do Porto. O dia da *Escola Aberta* previa a visita de escolas de outros níveis de ensino, mas o Ensino Primário ocupava os alunos durante todo o dia, impossibilitando a sua participação, não obstante o desenvolvimento da *Oficina da Criança*.

O ensino de artes visuais surgia assim no 3º Ciclo como algo novo, que carecia de uma formação elementar anterior ao nível dos 1º e 2º Ciclos. Os modelos de ensino de artes visuais nos Ensinos Básico e Secundário baseavam-se na uniformização e geometrização do desenho, aproximando-se do modelo de "abecedário" visual universal Bauhaus (Viadel, 1998). A ausência de personalização do ensino ao nível nacional traduzia-se, nestas duas escolas, na carência da expressão e aprofundamento de processos pessoais pelo aluno no âmbito das artes visuais (Aguirre, 2006). A experimentação em desenho/pintura no âmbito da *a/r/tografia* e do *novo materialismo*, mostrou-se em geral benéfica ao nível do parecer e participação dos alunos, dos professores cooperantes, dos resultados e dos seus processos, de acordo com a atual visão de aluno- e professor-investigadores baseados em processos das artes (Freedman, 2003).

3.2. Observação das aulas dos professores cooperantes

Fazendo uma síntese sobre as observações realizadas em aulas assistidas na PES, das turmas 7º C e 9º A da Escola Cunha Rivara, no caso do 7º ano, o professor cooperante deu prioridade à organização da ação do aluno.[14] Este procedimento mostrou ser necessário para garantir o controlo das atividades por parte do professor, perante uma turma com problemas de comportamento associados a falta de motivação, possivelmente devidos à desadequação do programa nacional perante a *multihumanidade* dos alunos. Foi igualmente enriquecedora a observação do exercício, por parte do professor cooperante, da procura do equilíbrio entre a autoridade e a liberdade com responsabilidade por parte do aluno, por exemplo no cumprimento de prazos e na autonomia.

Os alunos do 7º C tinham um período determinado para colocar dúvidas sobre os exercícios de geometria que estavam a realizar.[15] A exigência de um bom desenho como sendo limpo, claro, o que foi pedido pelo professor – e que é exigido pelo programa nacional - pode ser inibitória do potencial criador do aluno como *artista*.[16] Esta situação foi acompanhada pelo desafio à autoridade do professor e pela ausência de motivação e de realização das propostas do mesmo nesta turma, e existiam condicionantes que impediam os alunos mais desmotivados de realizarem cursos profissionais nos quais se sentissem realizados. Acresça o facto de que as propostas do professor não contemplavam os sonhos ou imaginários dos alunos, no sentido de poderem desenvolver as suas potenciais vocações em artes visuais específicas da sua natureza humana individual. As propostas eram em geral circunscritas à geometria e no final do ano ao programa *sketch up*, o qual incidia

[14] A organização da ação do aluno em geral incluía desde a distribuição ordenada das capas contendo os exercícios de cada aluno, à organização do desenho no tempo da aula e no espaço do papel de suporte.

[15] Exercícios que incluíram desde a gradação do valor de cor a grafite no desenho de um fruto imaginado com forma simples, aos ângulos e à bissetriz do ângulo, e à intersecção das bissetrizes de dois ângulos quando o vértice está fora do quadro; a divisão da circunferência em 2, 3, 4, e 5 partes iguais, e as suas relações com as noções de circunferência *versus* círculo, de triângulo equilátero e de pentágono regular; e a revisão do desenho de triângulos de lados diferentes e de quadriláteros no interior de circunferências.

[16] Entenda-se *artista* como potencial criador ou artista em sentido amplo, considerando-se ser uma qualidade que existe em maior ou menor grau em todos os seres humanos (Tereso, 2013a, p. 4).

essencialmente na vocação do professor na sua formação como arquitecto. Em outras situações da PES fora do âmbito do currículo, como sejam no trabalho por projetos, o professor cooperante mostrou maior abertura e liberdade, reafirmando-se a necessidade de existirem precocemente especialidades dentro da área de Educação Visual, que os alunos possam escolher de acordo com a sua vocação.

Em ambas as turmas 7º C e 9º A da escola Cunha Rivara, a preparação e realização das apresentações em *powerpoint* sobre história de arte[17] pelos alunos mostrou ser uma forma prática de se relacionarem com as tecnologias digitais. Note-se que, segundo o professor cooperante, a turma 9º A revelava um atraso na aprendizagem das diversas perspetivas exigida pelo programa nacional.[18] Os desenhos dos alunos desta turma revelaram-se muito semelhantes, a isso obrigavam as propostas de geometria aos alunos desta turma, gerando uma falta de identidade e de imaginação na prática em artes visuais.[19]

Não obstante os condicionalismos do programa nacional e do sistema de ensino, nos 7º C e 9º A era frequente a necessidade de chamar a atenção dos alunos para cumprirem as regras de bom funcionamento da aula, dificuldade apenas superada com a expulsão da sala. A exigência da prática regular de silêncio ao longo das aulas assistidas – método por mim usado na docência de Artes Visuais no IADE em caso de necessidade, também observado nas aulas de professor de Desenho do curso científico-humanístico de Artes Visuais na Escola Secundária Gabriel Pereira – poderia evitar o ruído percepcionado nestas aulas, e assim dar a possibilidade de concentração aos alunos que quisessem participar ativamente na aula. Uma mostra desta vontade foi demonstrada por duas alunas desta turma, que tiveram avaliação negativa e por essa razão pediram para mudar de lugar para melhorarem, e duas outras alunas com avaliação negativa que se juntaram a outros alunos e passaram a realizar as propostas de atividades do professor.

[17] Incluindo no 7º ano a arte da Antiguidade Grega e Romana, do período dos Visigodos e do Românico, e do Gótico; e no 9º ano movimentos artísticos como o Cubismo e o Expressionismo, a obra de diversos artistas portugueses e tipologias de arte contemporâneas.

[18] Nomeadamente, as perspetivas isométrica, dimétrica, cavaleira, militar e cónica.

[19] Não obstante, a mestranda relembrou a geometria e aprofundou-a através da sua participação no *Workshop de Geometria Projetiva* (2014) e no *Curso de Geogebra* (2014-2015) na Universidade de Évora, coordenados pelo Professor Valdeni Soliani Franco da Universidade Estadual de Maringá do Brasil.

A demonstração prática pelo professor no quadro salientou-se como algo positivo a cultivar, como facilitadora e libertadora de medos dos alunos, mas sem inovação criadora – o que importava era prepararem-se para os exames. Em concordância com os constrangimentos do sistema de ensino, na perspetiva redutora das aulas como preparação para os exames castradores da motivação criadora, apenas depois do percurso em desenho geométrico, se sobrasse tempo no final do ano letivo os alunos poderiam fazer um desenho de observação. Assim sendo, os alunos que tivessem maior vocação para o desenho orgânico e não para o geométrico, não tinham espaço no currículo oficial para a possibilidade de aprofundarem tal potencial, à semelhança do que acontece no 1º Ciclo do Ensino Básico, em que a experimentação em artes visuais em geral é considerada como um mero "doce de recompensa".

A observação das aulas de Desenho do 10º E, considerando a vocação natural da mestranda para esta especialidade de Artes Visuais, foi muito agradável e enriquecedora, por lhe ter permitido continuar a aprofundar a experimentação em desenho/pintura. Não obstante o padrão de ensino da professora co-cooperante[20] se basear na procura do desenho realista, a comunhão de interesses e habilidades na mesma área vocacional criou uma empatia mútua entre professora co-cooperante e mestranda, à imagem da relacionalidade rizomática da *a/r/tografia* (Irwin *et al*., 2006). Durante as aulas os alunos realizavam desenhos "bem feitos" de retrato e de frutos, não havendo espaço para o erro nem a experimentação, pelo que em geral não realizavam mais do que lhes era solicitado, tendo sido a PES uma oportunidade de investigação para todos os participantes.

O ritual da professora co-cooperante baseava-se na demonstração e indicações práticas técnicas, seguida de acompanhamento dos vários alunos na mesa comum, e na posterior exposição dos resultados na sala ou em espaços como o átrio da escola. O ambiente criado carecia da criação de uma envolvência da parte dos alunos como acontece no aluno a/r/tógrafo – ao qual lhe é permitido o exercício de ser *artista* como criador de representação de conhecimento, e investigador como questionador, experimentando o que é do seu interesse (Wiebe *et al*., 2007, p. 269). Por outro lado, aprendia-se observando qualidades da professora co-cooperante que

[20] Esta vocação da mestranda motivou-a a procurar uma turma de Desenho no Ensino Secundário no âmbito da PES, o que se tornou possível uma vez que a professora co-cooperante disponibilizou a sua turma 10º E, em concordância com o professor cooperante de Geometria Descritiva da mesma escola.

tornavam as aulas agradáveis, como a sua boa disposição e empenho na concretização de objetivos e na sua relação com os alunos, pelo que se antevia uma possível parceria na PES, à imagem da parceria entre artista e professor na *a/r/tografia* (Kind *et al*., 2007, p. 842).

A planificação anual de Desenho do 10º ano, que a professora co-cooperante facultou, baseava os objetivos gerais e competências a atingir e os conteúdos nas habilidades e linguagem técnicas, à imagem do programa nacional para esta especialidade, não fazendo referência à experimentação nem ao aspeto vocacional. A professora lamentava o excesso de burocracia e de atividades exigidas institucionalmente, que ocupavam grande parte do tempo que poderia ser disponibilizado para o ensino de artes visuais. O professor cooperante estabeleceu com as mestrandas algumas conversas sobre a escola, incluindo a atual desvalorização da docência de artes e das artes como conhecimento, o que se tem manifestado em outros ambientes escolares (Barone & Eisner, 2011).

4. MATERIAIS, PROCEDIMENTOS E RESULTADOS DA PES

TURMA 8º A, ARRAIOLOS, PROJETO *CLARO – ESCURO. SOMBRAS. SONHOS*

4.1. Aula 1

4.1.1. Preparação e realização da aula

Devido a condicionalismos vários, e em concordância com os professores cooperante e orientador da PES, apenas foi possível assistir a aulas das turmas 7º C e 9º A da Escola Básica Cunha Rivara em Arraiolos. Foram selecionados os conteúdos "claro/escuro", "sombra" e "representação" de entre os conteúdos-chave transmitidos pelo professor cooperante. Os conteúdos foram aplicados à temática da sombra da figura humana, que aqui se entende como o imaginário de sombra do aluno, projetada na sua criação de metamorfose da sombra do objeto na Atividade 2. Neste âmbito, a preparação da Aula 1 foi realizada de modo a concordar com o programa nacional para o 3º Ciclo do Ensino Básico em Artes Visuais, e com metas

específicas do programa para o 8º ano.[21]

No âmbito da componente de participação na comunidade da PES, inicialmente o professor cooperante propôs a participação das mestrandas num projeto transdisciplinar desta escola, envolvendo professores das disciplinas Educação Visual, Biologia, Português e Espanhol. Neste sentido, foi realizada uma pesquisa sobre obras de poesia visual de artistas como Mira Schendel (1919-1988), Salette Tavares (1922-1994) e Pierre Garnier (1928-). A arte gráfica de Mira Shendel surgiu como referência da expressão do emocional na relação entre visual/letra associada à geometrização das formas, para a criação visual reutilizando teclas de computador disponibilizadas pela escola.

Procurando relacionar os universos dos livros *O espelho mágico de M. C. Escher* de Bruno Ernst (1991) e *A Metamorfose* de Franz Kafka (1915) dados como *input* pelo professor cooperante, foram observadas obras como a xilogravura *Metamorfose I* (1937) de Escher, "que mostra a transformação gradual de uma pequena cidade, passando por cubos, numa boneca chinesa" (Ernst, 1991, p. 22). A sua obra *Dia e noite* (1938) é um exemplo da sua série de composições centradas na metamorfose (Ernst, 1991, pp. 30-31): "vemos formas abstratas transformarem-se em formas concretas nitidamente imitadas e, de novo, em formas abstratas. Assim pode uma ave a pouco e pouco transformar-se num peixe, ou um lagarto tornar-se num favo de mel." (Ernst, 1991, p. 37).

Não foi possível concretizar este projeto de participação na comunidade devido a condicionalismos burocráticos da escola. Por outro lado, durante a PES verificou-se uma escassez de escolas de Ensino Básico e Secundário com turmas na área científico-humanística das Artes Visuais, a par da constatação de igual problema no Ensino Superior, na região de Évora. O contacto com os programas nacionais revelou ainda a carência de possibilidades de experimentação prática no âmbito do imaginário identitário/subjetivo do aluno. Perante esta situação, procurou-se revitalizar as artes visuais no ensino das mesmas, através da criação de matérias imaginárias criadas pelos alunos em co-criação com a mestranda, e da sua divulgação através de projeto de participação na comunidade alternativo. Em

[21] São metas do programa para o 8º ano: "3.1. Explorar qualidades e propriedades da luz/cor (...) ((...) valor)"; "3.2. Aplicar contrastes de luz-cor em produções plásticas (claro/escuro (...))"; "5. Explorar a textura"; "6.3 Perceber a noção de composição"; e "8.1 (...) representação bidimensional da forma".

conjunto com o professor cooperante, foi projetada a criação de painéis à semelhança do exemplo da Fig. 1, constituídos por desenhos/pinturas a realizar pelos alunos, os quais seriam integrados na ilustração de livro sobre poesia *haiku* – um projeto igualmente transdisciplinar em elaboração nesta escola, continuado no segundo semestre do mestrado por outros colegas.

A preparação da aula propriamente dita envolveu as cinco componentes que se seguem, cujo tema, conteúdos, procedimentos e metodologias e negociação com o professor cooperante foram já justificados neste ponto 4.1.1. e na componente teórica em geral deste relatório.

(1) Grelha de planificação do projeto *Claro – Escuro. Sombras. Sonhos* de acordo com o programa nacional:

ESCOLA BÁSICA CUNHA RIVARA		**EDUCAÇÃO VISUAL**				
TURMA 8º A	**DURAÇÃO**	**1º SEMESTRE**				
Área: Artes Visuais **Disciplina:** Educação Visual	3 dias: Aula 1: 1 dia (90 minutos) Visita de estudo: 1 dia (90 minutos) Aula 2: 1 dia (90 minutos)	**Título da Unidade:** **PROJETO *CLARO – ESCURO. SOMBRAS. SONHOS*** **Descrição:** Partindo dos conteúdos claro-escuro associado à representação e aos materiais de uma forma não convencional, e da temática do imaginário subjetivo como identidade, realizou-se uma série de atividades de representação do real e do imaginário do aluno em interação com os imaginários do mestrando e do professor cooperante, materializado nos percursos, objetos recolhidos e desenhados e condições de luz-sombra criadas em espaço de arrecadação da escola transformado em sala de aula. Esta hibridez foi também materializada no cruzamento das tecnologias desenho e pintura - através da grafite e carvão aguareláveis *Viarco* -, e na sua combinação com o giz como material contrastante local da escola. Com as imagens resultantes, os alunos construíram matérias imaginárias mediadoras da realização dos seus sonhos: a Aula 1/Atividades 1 e 2 foi uma aula de diagnóstico dos processos e sonhos dos alunos associados à motivação/vocação pessoal dos mesmos; e na Aula 2/Atividade 3 cada aluno realizou o seu sonho como "outras atividades que gostaria de fazer dentro desta temática" (resposta à questão 3. da grelha de avaliação final da aula pelo aluno.				
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	**COMPETÊNCIAS DE USO**	**CONTEÚDOS**	**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO CONSTRUTIVA**			**CONEXÃO C/ OUTRAS MATÉRIAS DO CURRÍCULO**
			Conteúdos (50%)	**Procedimentos (30%)**	**Valores e Atitudes (20%)**	
1. Relacionar as qualidades visuais com a identidade do aluno e do professor, e com a temática da sensibilidade/ reflexão na relação entre artes visuais e o imaginário.	Desenvolver a percepção da identidade na relação entre professor-aluno associada à sensibilidade/ reflexão.	Percepção visual da forma e do contraste entre claro - escuro do mundo pessoal, e de elementos das obras de arte como referências visuais associadas à temática.	Conhecimento prático da representação do mundo identitário através da experimentação, ao nível das qualidades visuais de criação.	Concretização da expressão, do domínio, e da adequação da reflexão visual criada na própria série de atividades realizadas pelo aluno, no âmbito da relação entre desenho/ pintura e imaginário.	Manifestação de: - valores estéticos identitários, através da percepção visual; - valores políticos, pela "opinião" visual relativamente à temática arte-imaginário; - valores vitais, pela expressão das necessidades e motivações identitárias do aluno. Diálogo com o mundo subjetivo/sóciocultural e com a temática.	História de Arte: intemporalidade do imaginário nas artes visuais no contraste entre claro-escuro. Línguas Português e Espanhol: inspiração no universo de *A Metamorfose* de Kafka. Biologia: sustentabilidade multihumana.
2. Aprofundar a sensibilidade estética à diversidade de formas, subjetiva e globalizada, na expressão visual.	Desenvolver a diversidade de sensibilidades estéticas.	Qualidades estéticas ao nível da dinâmica, do espaço, da estrutura, e do agradável.	Consciência de qualidades estéticas globalizadas e identitárias, na série de desenhos/ pinturas criada.	Qualidade estética de procedimentos explorados na realização das atividades.	Sensibilidade para os valores estéticos universais e identitários no âmbito do desenho/pintura e da temática.	Estética e Filosofia: relação da temática com as artes visuais e o *novo materialismo*.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS DE USO	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO CONSTRUTIVA			CONEXÃO C/ OUTRAS MATÉRIAS DO CURRÍCULO
			Conteúdos (50%)	Procedimentos (30%)	Valores e Atitudes (20%)	
3. Desenvolver o imaginário identitário através das artes visuais, estabelecendo relações ou organizando-a de uma forma identitária.	Desenvolver a criatividade identitária associada ao imaginário visual.	Materialização de sensibilidades e reflexões, provocadas pela interação com a série de atividades.	Manifestação de cruzamentos e transversalidades na série de desenho/pintura criada.	Criação de percursos processuais identitários.	Revelação de valores estéticos, políticos e vitais identitários. Atitude exploratória.	Biologia: atividade experimental associada à tecnologia.
4.Compreender as reações identitárias aos acontecimentos e às qualidades do mundo envolvente.	Desenvolver a capacidade de expressão na interface entre o sujeito e o mundo.	Elementos visuais e códigos de comunicação sócioculturais.	Representação expressiva das reações identitárias às interações com a temática e com o mundo material.	Conhecimentos práticos de códigos universais e identitários de expressão.	Valorização das linguagens estéticas subjetivas e globais. Respeito pelas diversas formas de expressão dos colegas.	Línguas - Português e Espanhol: diálogo visual com a obra *A Metamorfose* de Kafka (1915).
5. Desenvolver técnicas expressivas identitárias, em interação com a ideia da relação entre artes visuais/ imaginário.	Desenvolver a capacidade de representar o contraste e a escala de valores de cinzento, em profundidade, explorando novos materiais de desenho/ pintura.	Hibridez de técnicas de artes visuais e potencial subjetivo.	Experimentação das técnicas ao nível do domínio, expressão, clareza, rigor e adequação, e de abordagens alternativas.	Conhecimentos práticos de técnicas tradicionais, e de formas identitárias de as utilizar com novos materiais.	Valorização prática da expressão visual no relacionamento entre artes visuais/ imaginário. Manifestação de sentimentos positivos nas atividades. Espírito de aprendizagem.	Ciências Físicas e Naturais: procedimento experimental - relação entre os materiais de desenho/ pintura e a materialidade do mundo.
6. Tomar consciência dos critérios de apreciação que aplica. Compreender a influência da interação entre fatores estético-sociais na determinação das qualidades visuais da obra. Expressar opiniões e relacioná-las com outras perspetivas no contexto social.	Desenvolver a autonomia na sensibilidade/ Reflexão.	O papel das artes visuais na comunicação do aluno.	Comunicação visual pelas artes. Diálogo multihumano entre perspetivas.	Participação na criação de painel conjunto e na sua exposição em sala de aula.	Valorização da imagem como forma de comunicação visual. Atitude interventiva ao nível sóciocultural local.	História e Geografia: conhecimento do meio sóciocultural local e do seu contexto histórico.

(2) Grelha de planificação das diversas partes da Aula 1:

ESCOLA BÁSICA CUNHA RIVARA EDUCAÇÃO VISUAL TURMA 8º A AULA 1					
METODOLOGIAS SEQUÊNCIA DIDÁTICA	**MATERIAIS RECURSOS**	**ORGANIZAÇÃO DA TURMA**	**TEMPO**	**ATENÇÃO À DIVERSIDADE**	**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO CONSTRUTIVA**
INTRODUÇÃO – APRESENTAÇÃO *POWERPOINT*					
1. INTRODUÇÃO: De Caravaggio a Cézanne *Novo materialismo* *Investigação baseada nas Artes* 2. CRIAÇÃO DE DESENHO/PINTURA: Materiais aguareláveis Propostas de Atividades 1 e 2 3. APRESENTAÇÃO DO ENUNCIADO	Materiais de desenho/pintura patrocinados pela empresa *Viarco*. Pincéis japoneses. Papel de desenho e recipiente com água. Câmara fotográfica. Computador, internet e cabo adaptador. Referências visuais da obra de Caravaggio, de Cézanne, e do filme *found-footage Dreamwork*. Publicações sobre os conceitos-chave do projeto e *A Metamorfose* de Kafka. Relógio para controlar o tempo.	Verificação das condições da sala para a realização das atividades no espaço idealizado: - possibilidade de escuridão (arrecadação sem janelas) para a projeção da apresentação *powerpoint*, e para a criação de ambiente escuro com iluminação de objetos. - capacidade para 15 alunos, em termos de mesas e cadeiras. Reunião de todos os participantes na sala.	15 minutos: - 5 minutos para a introdução a referências visuais, conceptuais e práticas; - 5 minutos para apresentar a criação de desenho/pintura em termos de materiais e propostas das Atividades 1 e 2; - 5 minutos para a apresentação do enunciado contendo as propostas de Atividades 1 e 2 e exemplos de desenho/pintura a grafite aguarelável.	Estímulo da originalidade de perspetivas e da sua partilha: - Possibilidade de recurso a referências artísticas visuais do passado, desde a representação realista à geometrização e exploração de texturas, e ao imaginário pessoal. - Apresentação de conceitos e práticas não convencionais interdisciplinares entre Educação, Filosofia e Arte. - Prática artística na docência através de imagens de obras de desenho/pintura da mestranda. - Prática de técnicas orientais e ocidentais.	Assiduidade e pontualidade. Atenção e respeito pelas regras de bom funcionamento em sala de aula no âmbito da apresentação oral. Reflexão sobre os conteúdos, práticas, valores e atitudes transmitidos pela apresentação *powerpoint*, no desenho/pintura do aluno. Visão identitária pessoal do aluno sobre essa informação, traduzida no seu desenho/pintura.

METODOLOGIAS SEQUÊNCIA DIDÁTICA	MATERIAIS RECURSOS	ORGANIZAÇÃO DA TURMA	TEMPO	ATENÇÃO À DIVERSIDADE	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO CONSTRUTIVA
DESENVOLVIMENTO					
ATIVIDADE 1					
Realização de desenho/pintura do real sobre a temática "claro – escuro. sombras", com base no conjunto de objetos propostos pelos professores orientador e cooperante, e em novos materiais de desenho/pintura patrocinados pela empresa *Viarco*.	Materiais adicionais: 14 exemplares do enunciado das Atividades 1 e 2. 14 exemplares da grelha de avaliação final da aula. 14 mesas. 14 cadeiras. 6 velas. Fósforos. 3 tabuleiros de metal com água. 14 paus de giz. 14 pincéis. 14 *sticks* e pastilhas de grafite e de carvão aguareláveis *Viarco*. 14 copos de café individuais com água (patrocínio da empresa *Delta Cafés*). Régua. X-ato. Lápis de grafite. Caixas de cartão usadas. 14 suportes de cartão reutilizado 40 x 50 cm.	Formação de três grupos de cinco alunos na sala de aula. Disposição das mesas formando três conjuntos, com cinco cadeiras em torno de cada conjunto de mesas. Criação de composição dos três cubos de granito dentro do tabuleiro com água e iluminação por vela, em cada conjunto de mesas. Realização individual da Atividade 1 em silêncio, podendo trocar impressões em voz baixa e observar os trabalhos dos colegas para diálogo de perspetivas.	30 minutos: - 5 minutos para leitura do enunciado pelo aluno, e compreensão da proposta de Atividade 1; - 5 minutos para a preparação de materiais, e percepção visual da composição entre objetos/luz/escuro proposta. - 5 minutos para a experimentação dos materiais grafite e carvão aguareláveis e giz sobre o cartão de suporte. - 5 minutos para a criação de um esboço inicial da proposta. - 10 minutos para a sua concretização.	Criação de um ambiente de aceitação, respeito e valorização multicultural e multihumana. Promoção da diversidade de perspetivas e de abordagens práticas visuais, na representação do real através da experimentação de novos materiais de desenho/pintura.	Participação e motivação. Respeito pelas regras de bom funcionamento em sala de aula no âmbito da Atividade. Revelação de conhecimentos práticos de representação do real tridimensional focado no claro/escuro. Contraste e valor de cor em perspetiva, através da experimentação dos novos materiais de desenho/pintura. Valorização estética da imagem. Experimentação das técnicas ao nível do domínio, expressão, clareza, rigor e adequação.

METODOLOGIAS SEQUÊNCIA DIDÁTICA	MATERIAIS RECURSOS	ORGANIZAÇÃO DA TURMA	TEMPO	ATENÇÃO À DIVERSIDADE	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
DESENVOLVIMENTO					
ATIVIDADE 2					
Realização de atividade experimental em desenho/pintura sobre a temática "claro/escuro – sombras", de metamorfose do real com base no imaginário do aluno, partindo do conjunto de objetos propostos pelos professores orientador e cooperante, e em novos materiais de desenho/pintura patrocinados pela empresa *Viarco*.	Recursos adicionais aos da Atividade 1, a fornecer pela mestranda: 14 suportes de cartão reutilizado 40 x 50 cm.	Manutenção da organização anterior da turma no espaço da arrecadação, e da composição dentro de cada tabuleiro com água. Realização individual da Atividade 2 em silêncio, podendo trocar impressões em voz baixa e observar os trabalhos dos colegas para diálogo de perspetivas.	30 minutos: - 5 minutos para leitura do enunciado pelo aluno, visualização e esboço da metamorfose da percepção visual, a partir da composição entre objetos/luz/escuro proposta. - 20 minutos para a sua concretização. - 5 minutos para conversa com os alunos sobre o significado da aula.	Criação de um ambiente de aceitação, respeito e valorização multicultural e multihumana. Promoção da diversidade de perspetivas e de abordagens práticas visuais, na representação do imaginário através da experimentação de novos materiais de desenho/pintura.	Participação e motivação. Respeito pelas regras de bom funcionamento em sala de aula no âmbito da Atividade. Atitude exploratória e concretização da representação do mundo imaginário identitário através da experimentação, ao nível das qualidades estéticas visuais, cruzamentos e transversalidades.
CONCLUSÕES:					
1. REFLEXÃO FINAL: - Avaliação final da aula pelos alunos através de questionário. - Auto-avaliação pelos alunos e pelo professor.	Grelha de avaliação final da aula elaborada pelo docente, fornecida pela Escola Cunha Rivara.	Manutenção da anterior organização da turma na sala, agora com a habitual iluminação artificial na sala.	- 10 minutos para resposta à grelha de avaliação da aula pelos alunos; e registo fotográfico dos resultados pelo docente.	Propostas de questões em aberto, permitindo a diversidade de respostas, de acordo com o imaginário e a identidade pessoais, na sua relação com as temáticas e com as experiências proporcionadas pelos novos materiais de desenho/pintura.	Avaliação construtiva das Atividades 1 e 2 da aula. Participação e empenho na criação de painel conjunto e na sua exposição em sala de aula.
2. CONSTRUÇÃO DE MATÉRIAS IMAGINÁRIAS (PAINEL DE DESENHO-PINTURA)	Fita adesiva larga. Câmara fotográfica semi-profissional para digitalização de cada desenho/pintura. Computador para elaboração de matérias imaginárias, através da agregação das imagens como painel conjunto.		- 5 minutos para a construção do painel final com os resultados de desenho/pintura.		
3. INTEGRAÇÃO DAS IMAGENS RESULTANTES EM LIVRO SOBRE POESIA *HAIKU*	Sistema de edição a decorrer.				

(3) *Powerpoint* da apresentação oral (em 7. Apêndices).[22]

(4) Enunciado (frente e verso):

GUIA DE VIAGEM

PROJETO *CLARO – ESCURO. SOMBRAS. SONHOS* AULA 1



ESCOLA BÁSICA CUNHA RIVARA EDUCAÇÃO VISUAL 8º A

ATIVIDADE 1

Faça um desenho/pintura a grafite e carvão aguareláveis e/ou giz, dos cubos de granito e sua sombra na água, numa representação do real.
(30 minutos)

ATIVIDADE 2

Faça um desenho/pintura a grafite e carvão aguareláveis e giz, da metamorfose da sombra dos cubos de granito na água, numa representação do seu imaginário.
(30 minutos)

[22] Este documento *powerpoint* foi criado com "artisticidade" (Irwin, 2013d, p. 138), inspirando-se na metodologia a/r/tográfica de Rita Irwin (Irwin, 2013b), como um produto estético/artístico modelo, razão pela qual é apresentado em detalhe em 7. Apêndices.

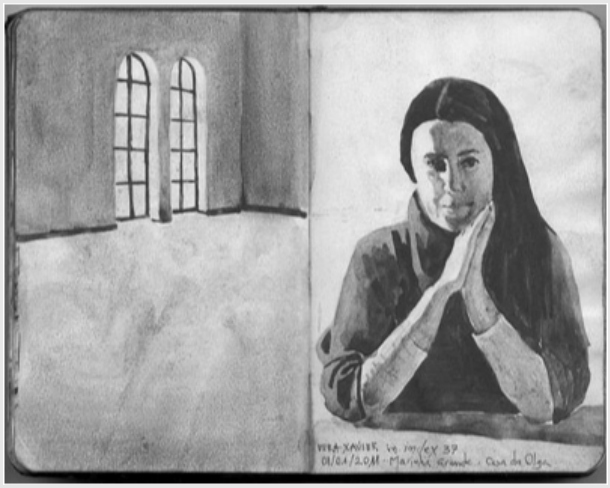
Exemplos de desenho/pintura a grafite aguarelável *Viarco*



© Susana Tereso



© D'Arcy Albuquerque
(www.viarco.pt/110118_autoresartgraf.php
consultado em 13-11-2014)



© D'Arcy Albuquerque
(www.viarco.pt/110118_autoresartgraf.php
consultado em 13-11-2014)

Antes dos alunos iniciarem a Atividade 1, foram dadas orientações essenciais para os alunos conseguirem representar o real em desenho/pintura (Fig. 11). Foi mostrada uma série de traços realizados pela mestranda sobre o cartão reutilizado de suporte, com variações de pressão e de pincel, a giz, grafite em *stick* ou pastilha ou carvão aguareláveis, a seco, previamente molhados, ou posteriormente aguarelados (Fig. 11-4). Recomendou-se para observarem o conjunto de objetos de referência a partir de diversas perpetivas, escolherem uma delas, e procurarem manter o corpo nessa posição. Deram-se indicações para tomarem atenção à gradação de valor de cor do claro ao escuro, e às linhas de contorno das formas observadas, acentuando as dos objetos mais próximos.

Procurou-se criar um ambiente diferente e dotar o espaço da arrecadação com os recursos de uma sala de aula (Fig. 11-1). O *powerpoint* foi projetado na parede da arrecadação (Fig. 11-2), de forma previamente testada de modo a que a mestranda pudesse posicionar-se próxima dos alunos sem interferir com a imagem projetada (Fig. 11-3). A composição das pedras de granito entre si e em relação à luz das velas foi estrategicamente realizada, de modo a obter reflexos na água dentro do tabuleiro no centro de cada mesa (Fig. 11-5). O apoio individualizado aos alunos por parte da mestranda procurou ser agradável e informal, de modo a criar uma relação de proximidade que permitisse esboçar uma estratégia de personalização do ensino de artes visuais para esta turma (Fig. 11-6).

Foi recomendado um olhar atento sobre o real (Fig. 11-7), mas houve liberdade para a diversidade de maneiras de fazer e de materiais escolhidos entre os alunos (Fig. 11-8), e um ambiente de diálogo (Fig. 11-9). O espaço envolvente da arrecadação contribuiu para criar um universo imaginário diferente do habitual espaço de sala de aula (Fig. 11-10), e o docente como artista/investigador/professor passou a fazer parte da mesa de trabalho (Fig. 11-11). Foram criadas as condições para o aluno poder hibridar o desenho com a pintura (Figs. 11-12 e 11-13). Na Atividade 2, a representação do imaginário foi promovida pela troca de impressões sobre o que estava a acontecer (Fig. 11-14), por poderem realizar as suas próprias experiências (Fig. 11-15), e usar pincéis alternativos (Fig. 11-16 e 11-17). Os alunos foram periodicamente relembrados do tempo disponível até ao final da aula (Fig. 11-18). A grelha de avaliação final da aula, seguidamente apresentada, complementou todo este processo de diagnóstico inicial, e em particular revelando os sonhos dos alunos como resposta à questão 3.



Fig. 11 - Realização da Aula 1 do 8º A da Escola Básica Cunha Rivara em Arraiolos.

(5) Grelha de avaliação final da aula:

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA AULA Projeto *CLARO – ESCURO. SOMBRAS. SONHOS* Aula 1 Escola Básica Cunha Rivara Turma 8º A
1. Descreva os seus sentimentos e ideias gerados pelas Atividades.
2. Comente os seus resultados das Atividades.
3. Que outras atividades gostaria de realizar dentro desta temática?
4. O que é que gostou mais nas experiências propostas?

4.1.2. Avaliação construtiva

Lançando um olhar retrospetivo para a Aula 1 da turma 8º A, a aula dedicada ao claro-escuro e sombra transformou-se num projeto experimental, que poderia ser designado por *Projeto Experimentar!* Esta aula tornou-se num misto entre aula experimental e aula de diagnóstico, procurando reduzi-la ao essencial – experimentar uma aproximação à prática dos conceitos *a/r/tografia* (Irwin, 2013b) e *novo materialismo* (Bolt & Barret, 2012), inspirando-se nos *media imaginários* (Zielinski & Wagnermaier, 2007), e na *multihumanidade* (Tereso, 2013a).[23] Tendo interiorizado a metodologia descrita no artigo anteriormente referido de Rita Irwin (Irwin, 2013b), considerou-se que o sucesso é em primeiro lugar experimentar, gostar, não gostar, variar, sonhar, imaginar. Observando com atenção o desenho/pintura realizado por cada aluno, e escutando verdadeiramente as respostas dos mesmos à grelha de avaliação da aula, os resultados foram surpreendentes pela riqueza de texturas, de energias e de abordagens do criar e do recriar, pela avaliação geral positiva por parte dos alunos, e pela sua intervenção como criadores/investigadores ao perspetivarem futuras atividades como os seus sonhos, a realizarem na Aula 2 seguinte.

Analisando as respostas às questões 1. a 4. da grelha de avaliação da Aula 1 preenchida pelos alunos, os sentimentos e ideias gerados pelas Atividades 1 e 2 em geral foram positivos, e a sua partilha pelos alunos ao responderem à questão 1. permitiu conhecer os alunos para melhor personalizar a Aula 2/Atividade 3. Os comentários dos alunos sobre as Atividades 1 e 2 foram igualmente positivos em termos de resultados finais, do que aprenderam durante os processos, e por experimentarem novos materiais e combinações dos mesmos. Os sonhos dos alunos foram revelados na sua *multihumanidade* pelas respostas à questão 3. "Que outras Atividades gostaria de realizar dentro desta temática?", permitindo personalizar a Aula 2/Atividade 3. Não obstante alguns alunos terem gostado mais da Atividade 1, a maioria gostou mais de realizar a Atividade 2 por poderem desenhar com base no imaginário pessoal.

Curiosamente, a estética do desenho/pintura obtido pelos alunos em geral relaciona-se com a organicidade da pintura do artista Antoni Tàpies (1923-) (Fig. 12),

[23] O conceito de *multihumanidade* foi previamente definido como "constatação da presença de diferentes naturezas humanas num determinado meio, e da procura de compreensão das suas especificidades " (Tereso, 2013a, p. 5).



1 2 3 4



5 6 7



8 9 10



11 12 13



14 15 16

Fig. 12 – Exemplos de obras de pintura de Antoni Tàpies (*sites* consultados em 17-05-2015).[24] 1 – *All White No. II*, 1955(www.moca.org/museum/pc_artwork_detail.php?acsnum=84.10&keywords=Antoni%20Tapies&x=0&y=0&). 2 – *Peinture XXVIII*, 1955 (www.fukuoka-art-museum.jp/english/ec/html/ec02/02/antoni_tapieus.htm). 3 – *Space*, 1956 (www.moma.org/collection/browse_results.php?criteria=O%3AAD%3AE%3A5809&page_number=1&template_id=1&sort_order=1). 4 – *Large Oval or Painting*, 1955 (www.museobilbao.com/in/obras-maestras/antoni-tapies). 5 – *Blanco y Grafismos*, 1957 (www.kemperartmuseum.wustl.edu/collection/explore/artist/1224). 6 - *Peinture Grise et Verte*, 1957 (www.tate.org.uk/art/artworks/tapies-grey-and-green-painting-t00471). 7 – *Gran Pintura*, 1958 (www.guggenheim.org/new-york/collections/collection-online/artwork/4037). 8 – *Forma Blanca*, 1959 (www.macba.cat/en/forma-blanca-1929). 9 – *No. 10 Rosa*, 1960 (www.collection.imamuseum.org/artwork/55445/index.html consultado em 07-05-2015). 10 – *Les Lunettes*, 1962 (http://emuseum.serralves.pt/eMuseumPlus?service=direct/1/ResultDetailView/result.inline.moduleContextFunctionBar.navigator.item&sp=14&sp=Sartist&sp=SfilterDefinition&sp=0&sp=2&sp=999&sp=SdetailView&sp=2&sp=Smodul&sp=SinlineBlock&sp=0&sp=T&sp=0&sp=SdetailView&sp=0&sp=2). 11 – *Grand blanc sense matèria*, 1965 (https://coleccion.caixaforum.com/en/obra/-/obra/ACF0306/GreatWhitewithoutMatter;jsessionid=7FF59FBAFB0FC0254D96019B9D18D9B4?refererPlid=10614). 12 – *L'Escala*, 1974 (www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/lescala-escalera). 13 – *Fenêtre ocre sur noir*, 1981 (www.musee-ceret.com/mam/artiste.php?artiste=386). 14 – *Gran vernis sobre fusta*, 1983 (www.fundaciontelefonica.com/2013/12/13/17_01_2014_esp_6370-2896/). 15 – *Ambrosia*, 1989 (www.guggenheim.org/new-york/collections/collection-online/artwork/30). 16 – *Matéria-metall*, 1993 (www.guggenheim.org/new-york/collections/collection-online/artwork/30).

o qual também publicou uma obra em cartão como suporte.[25] Observou-se também a ambiguidade da pintura de Tàpies, associada às texturas, à matéria e à sua cor, à natureza humana, por vezes pele, outras vezes corpo, ou ainda a marca do corpo na matéria.[26] Observando novamente todos os desenhos/pinturas dos alunos, nota-se uma grande diferença entre estes e a sua imagem fotográfica, sente-se a matéria como uma riqueza ambígua indescritível, que nos transporta para a obra de Tàpies, na sua irregularidade da terra e na beleza do rasgão.

Com base nos desenhos/pinturas resultantes (Figs. 13 e 14), partilham-se agora os principais aspetos surpreendentes e sugestões em cada um dos casos, comunicados à turma na apresentação oral da aula seguinte, acompanhados de imagens de obras de arte (Fig. 15) e de exemplos de desenho/pintura realizados pela mestranda (Fig. 16), personalizados para cada aluno com base no seu sonho.

[24] Uma agradável retrospetiva da sua obra encontra-se disponível em Saldanha, 1996.

[25] Obra de arte publicada no livro *Tàpies Cartells* (1983-1984) da Fundació Joan Miro, facultado pelo professor cooperante.

[26] Como é o caso da obra *Matéria em forma de copa* (1971), presente no livro *Antoni Tàpies (Obra de 1956-1976)* publicado em 1976 pela Fundació Joan Miró, facultado pelo professor cooperante.

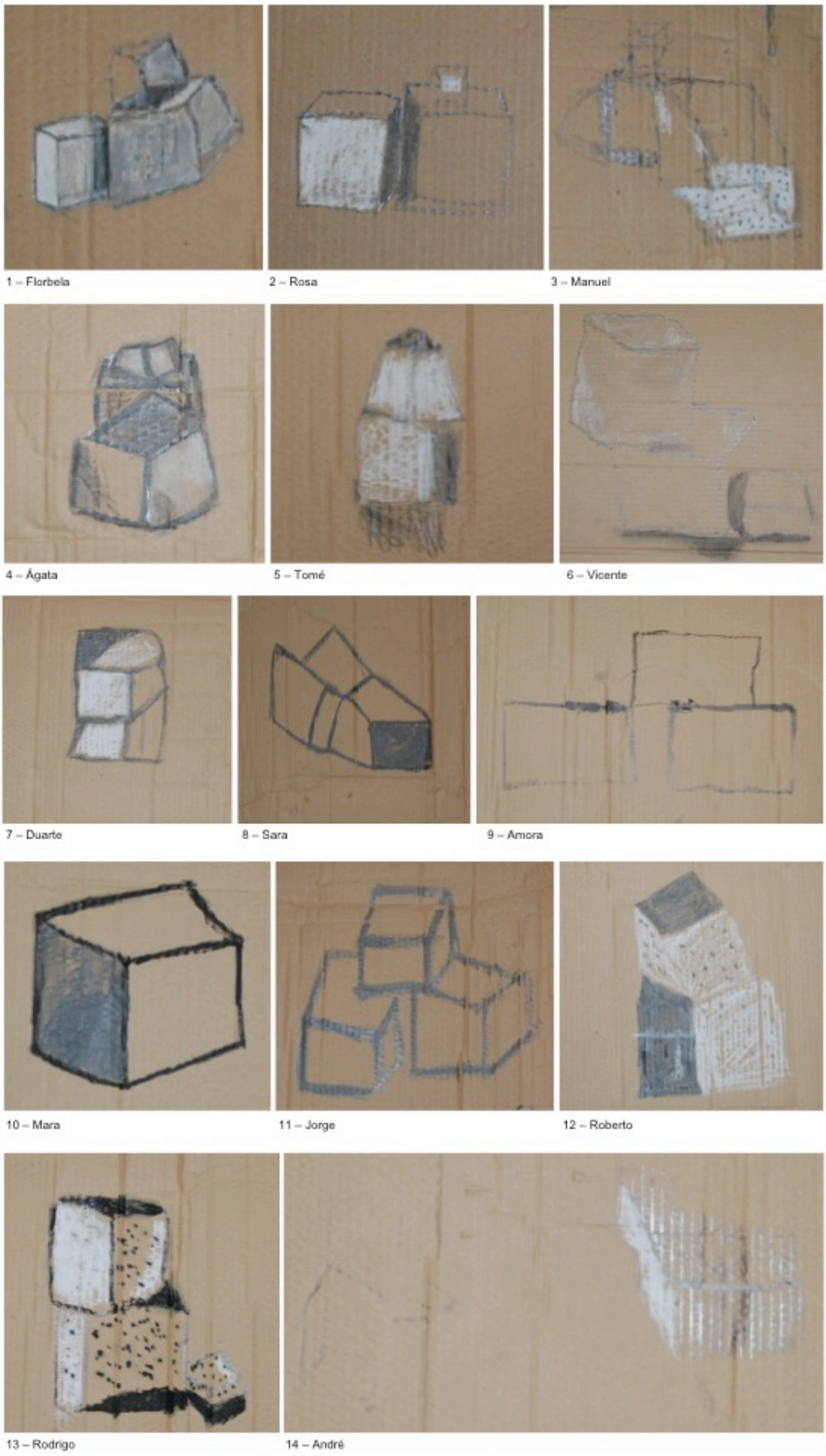


Fig. 13 - Desenhos/pinturas dos alunos do 8º A, resultantes da Aula1/Atividade 1 – o real.



Fig. 14 - Desenhos/pinturas dos alunos do 8º A, resultantes da Aula1/Atividade 2 – o imaginário.

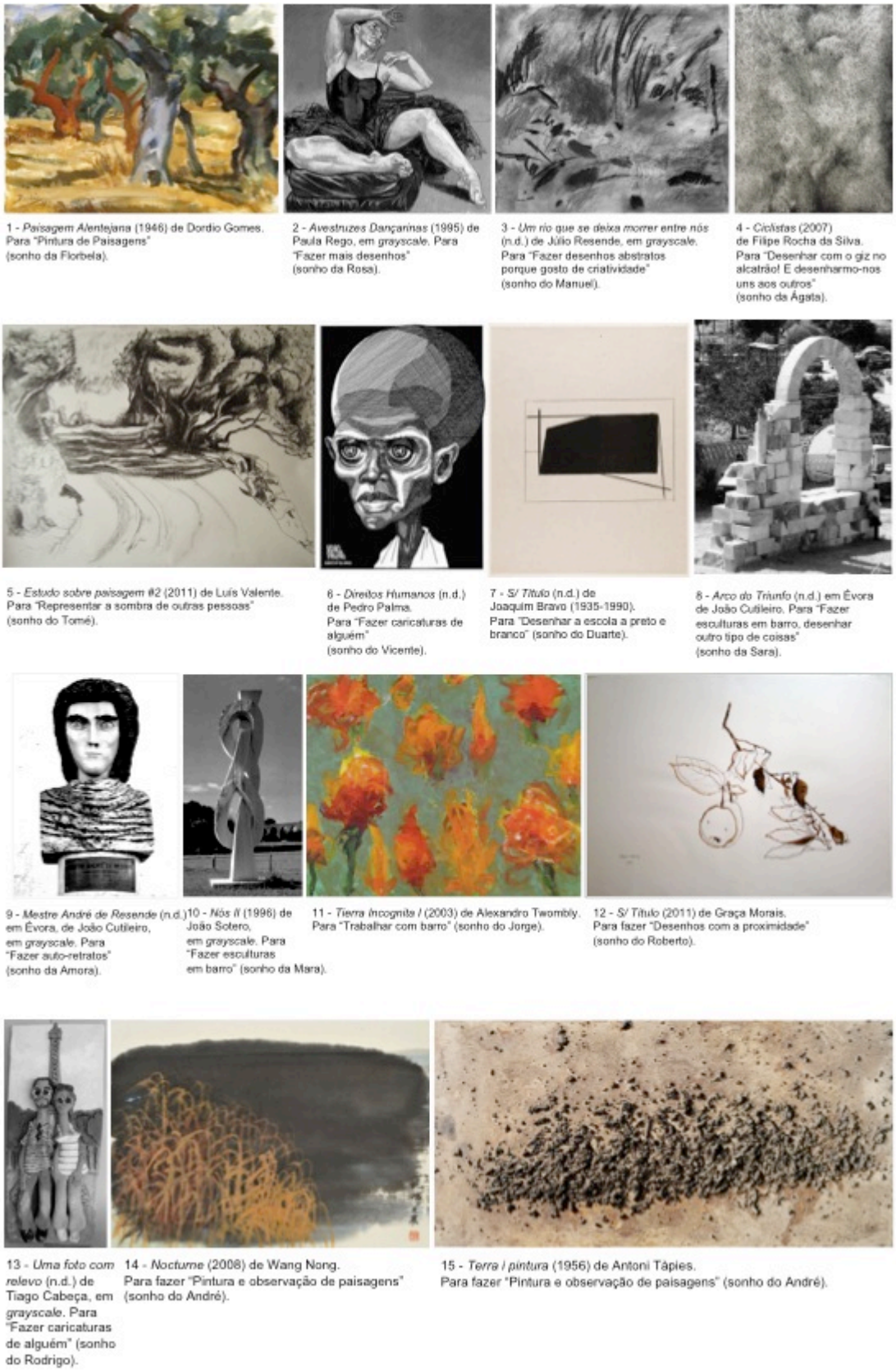


Fig. 15 - Obras de arte como referências visuais para cada aluno do 8º A, de acordo com o seu sonho.

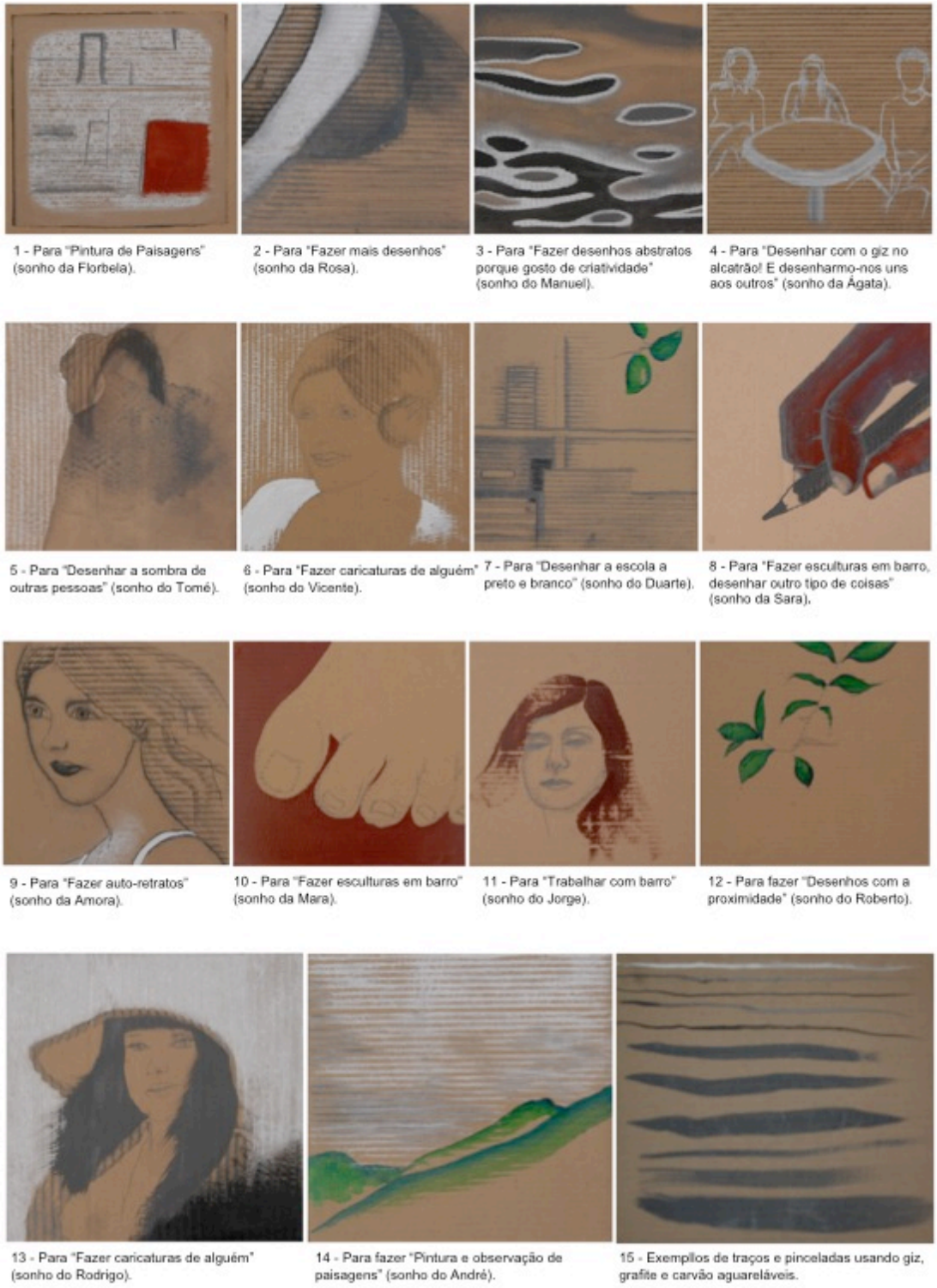


Fig. 16 - Exemplos personalizados para cada aluno com base nos seus sonhos, realizados pela mestranda (2014). (© Susana Tereso)

Desta forma, a prática artística pôde concordar com os princípios básicos da *a/r/tografia*, na adequação das referências visuais ao ensino, e na criação de uma profundidade de vivência e relacionalidade com o universo onírico de cada aluno. Seguidamente revela-se o potencial específico de cada aluno, num discurso reflexivo qualitativo integral, em concordância com o modelo de ensino personalizado de artes visuais desenvolvido na PES.

A aluna Florbela revelou um elevado domínio da textura na sua interação com a grafite e o giz, tornando o real visualmente apelativo, e deformando-o na sua afirmação da forma orgânica (Fig. 13-1), consolidada no desenho/pintura do seu imaginário, agora de formas circulares mas mantendo o elevado contraste na quase ausência de gradação tonal (Fig. 14-1). A melhorar seria a maior atenção na observação, e a qualidade do traço e da mancha, evitando o esquemático. Para o seu sonho de fazer "pintura de paisagem", mostraram-se as imagens das obras *Paisagem Alentejana* (1946) de Dordio Gomes (Fig. 15-1),[27] e *Being forced into something else* (1991) de Julião Sarmento (1948-),[28] e o respetivo exemplo realizado pela mestrada (Fig. 16-1).

A aluna Rosa demonstrou um bom poder de observação/representação do real, com intensidade manifestada na concentração da cor dos materiais utilizados (Fig. 13-2), tendo igualmente optado por formas circulares (Fig. 14-2). A experimentar seria o exercício de gradação de valor de cor para cada material testado. Um aspeto curioso verificou-se na transformação da formalidade do seu primeiro desenho, para um desenho/pintura muito mais orgânico e texturado, possivelmente associado à libertação do real e promovido pela maior organicidade do cartão de suporte deste último. Para o seu sonho de "Fazer mais desenhos", apresentou-se uma obra da série *Avestruzes Dançarinas* (1995) de Paula Rego (1935-)[29] em *grayscale* (Fig. 15-2),[30] uma artista reconhecida internacionalmente pelo seu desenho (Fig. 16-2).

[27] www.cam.gulbenkian.pt/index.php?article=70775&visual=2&langId=1&queryParams=,autor%7C Dordio%20Gomes&position=10&queryPage=0&debug=1 consultado em 27-03-2015.

[28] www.pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Julião_Sarmento,_Being_Forced_into_Something_Else,_1991,_ 290_x_268_cm.jpg consultado em 12-01-2015.

[29] www.sala17.wordpress.com/2010/09/20/paula-rego-1935-percursos-pelo-imaginario-infantil-e-feminino/ consultado em 12-01-2015.

[30] Transformação em geral realizada para uma melhor concentração nas cores branco, preto e cinzento dos novos materiais em teste.

O aluno Manuel, não obstante a sua dificuldade de controlar o gesto, revelou no seu desenho do real uma riqueza criativa superior à generalidade dos restantes alunos, quebrando o tradicional num corpo vivo de elevada dinâmica, acimentada pela repetição de pontos/traços com direções diferentes (Fig. 13-3). Esta imagem de elevado poder plástico foi consolidada na sua representação do imaginário (Fig. 14-3), numa possível alusão estética à obra de Tàpies. Foi-lhe recomendado que na Atividade 3 seguinte se focasse apenas em um objeto, de modo a ter maior controle sobre os resultados. Para "Fazer desenhos abstratos porque gosto de criatividade" (sonho do Manuel), mostrou-se uma obra da série *Um rio que se deixa morrer entre nós* (n.d.) de Júlio Resende (1917-2011),[31] em *grayscale* (Fig. 15-3), em concordância com a organicidade abstrata do desenho deste aluno, e com a fuidez dinâmica do respetivo exemplo (Fig. 16-3).

A aluna Ágata dotou a sua representação do real de uma superfície semelhante à do cartão de suporte, salientando as suas texturas como se de uma pele se tratasse (Fig. 13-4). Sugeriu-se uma maior atenção na observação dos objetos para evitar o esquemático, mais evidente no seu desenho/pintura do imaginário (Fig. 14-4). O seu sonho de "Desenhar com o giz no alcatrão! E desenharmo-nos uns aos outros" foi relacionado com a gravura *Ciclistas* (2007) de Filipe Rocha da Silva (1954-) (Fig. 15-4),[32] como *multihumanidade* associada a um corpo presente, aludindo ao *novo materialismo*; e ilustrado por um exemplo de exploração das texturas do cartão de suporte simulando o alcatrão, como fundo de um espaço comum dedicado ao ritual quotidiano do café (Fig. 16-4).

As imagens realizadas pelo Tomé revelaram uma maior maturidade, traduzindo-se na elevada singularidade do seu traço (Fig. 13-5) e da sua mancha (Fig. 14-5). Seria necessário exercitar a atenção na observação do real, aspeto mais evidente no segundo desenho, segundo o autor, uma sombra como Catedral de Notre Dame, que poderia ter sido melhorado pela observação de uma imagem real da mesma. Apesar do aspeto algo esquemático deste último, evidencia uma grande diversidade de linhas e texturas num corpo ou paisagem orgânicos. Em sintonia com todo este universo, foi selecionado o desenho *Estudo sobre paisagem #2* (2011) de Luís Valente (1971-) (Fig. 15-5)[33] - especialmente vocacionado para a representação de

[31] www.lugardodesenho.org/005.aspx?dqa=0:67:0:19:0:0:-1:0:0 consultado em 27-03-2015.

[32] www.filiperochadasilva.com consultado em 12-01-2015.

[33] www.luisvalenteportfolio.wordpress.com/os-meus-trabalhos/2011-2/#jp-carousel-622 consultado em 27-03-2015.

sombras e aguadas -, em concordância com o qual se experimentou a aguada como sombra no exemplo criado (Fig. 16-5).

O Vicente traduziu o desenho do real em linhas, de intensidade mais leve e ziguezagueante na interação com a textura do cartão (Fig. 13-6), ou mais acentuada quando fez interagir o desenho com a pintura (Fig. 14-6). Tendo optado pelo desenho animado icónico, e tendo manifestado na resposta à questão 3. da grelha de avaliação final da aula o sonho de criar uma caricatura,[34] encontrou-se uma referência visual para o conseguir concretizar (não mostrada). A melhorar seria o controle da qualidade da linha e a atenção à observação do real, razão pela qual se mostrou uma segunda referência, da série *Direitos Humanos* (n.d.) de Pedro Palma (1959-) (Fig. 15-6),[35] e como exemplo a hibridez entre o plano e o volume (Fig.16-6).

O desenho do Duarte revelou-se acentuadamente formal, dividindo ou distinguindo os espaços com linhas e cores de elevada intensidade, entre um denso real próximo do grafismo e um imaginário infantil (Figs. 13-7 e 14-7). Poderia melhorar este último aspeto treinando o desenho baseado na observação e a visualização de obras de referência, razão pela qual se trouxe um desenho mais próximo do real como exemplo (Fig. 16-7). Para o aluno "Desenhar a escola a preto e branco", experimentou-se a cor da têmpera acrílica vibrante em contraste com a cor neutra da grafite, e a imagem da obra *S/ Título* (n.d.) do artista local da região de Évora Joaquim Bravo (1935-1990) (Fig. 15-7).[36]

A Sara salientou-se pelo seu traço forte e recto na visão do real (Fig. 13-8), o qual surgiu um pouco deformado, possivelmente devido à sua inexperiência, indiciada no caráter infantil do seu desenho do imaginário (Fig. 14-8). Curiosamente, este último remete para o universo da escultura, concordando com o seu sonho de "Fazer esculturas em barro, desenhar outro tipo de coisas", para o que lhe foi dedicada a obra *Arco do Triunfo* (n.d.) em Évora de João Cutileiro (1937-) (Fig. 15-8), pela particular organicidade evidenciada pela mesma. No exemplo dedicado a esta aluna, e em concordância com a sua motivação para o experimental, utilizou-se

[34] A caricatura como desenho é reconhecida e promovida por autores internacionalmente reconhecidos, como é o caso de Ernst Gombrich no seu livro *Art and Illusion* (2002), onde dedica um capítulo a esta temática.

[35] www.issuu.com/pedropalma/docs/album-direitos?e=1414960/1344334 consultado em 27-03-2015.

[36] Artista referenciado em *Artistas em Évora no século XX* (1996) da Câmara Municipal de Évora.

a têmpera acrílica de cor semelhante à do barro para simular a estética do mesmo (Fig. 16-8).

Igualmente curiosa é a abordagem plana simultaneamente geométrica e texturada da aluna Amora (Figs. 13-9), com a qual construiu, segundo a mesma, uma cascata imaginária (Fig. 14-9), onde sugeriu alguma experimentação da materialidade. A melhorar seria o cuidado na realização do traço e da mancha. Uma vez que gostaria de "Fazer auto-retratos", apresentou-se como referência o busto *Mestre André de Resende* (n.d.) em Évora de João Cutileiro em *grayscale* (Fig. 15-9), revelando o aspeto lúdico e do imaginário do "boneco" caraterístico da sua escultura e dos seus esboços de desenho, aspeto que contaminou a estética do exemplo realizado para esta aluna (Fig. 16-9).

A Mara revelou um desenho mais racional, geométrico e intenso (Fig. 13-10), com o qual procurou criar uma caixa aberta (Fig. 14-10), não obstante a necessidade de ter mais experiência em desenho geométrico e de sombras. O seu sonho de "Fazer esculturas em barro" foi relacionado com as obras *Homenagem a Kafka* (1950) da artista Maria Helena Vieira da Silva (1908-1992) vocacionada para as formas geométricas, e *Nós II* (1996) do artista local João Sotero (1961-) em *grayscale* (Fig. 15-10),[37] uma escultura delimitada por linhas e arestas. Também neste caso o exemplo de desenho apresentado se baseou na têmpera acrílica de cor semelhante à do barro numa aproximação à estética deste material (Fig. 16-10).

O Jorge centrou-se numa geometria de traço denso notável pelas texturas (Fig. 13-11), que hibridou com a mancha colorida no desenho do imaginário (Fig. 14-11), podendo também melhorar em termos de representação das sombras. Uma vez que referiu que gostaria de "Trabalhar com barro", apresentou-se a obra *Tierra Incognita I* (2003) de Alexandro Twombly (1959-) (Fig. 15-11),[38] artista cuja obra em geral tem uma estética próxima da do barro na sua materialidade; e um terceiro exemplo de como trabalhar a têmpera acrílica simulando o barro (Fig. 16-11).

O *ludismo* destacou-se no desenho/pintura de Roberto, observando ambos real e imaginário (Figs. 13-12 e 14-12, respetivamente), tendo ganho mais consistência no

[37] www.joaosotero.com/escultura-publica/ consultado em 27-03-2015.

[38] www.artnet.com/usernet/awc/awc_workdetail.asp?aid=425922623&gid=425922623&cid=153089&wid=425933630&page=4 consultado em 27-03-2015.

segundo caso, o que é normal dada a inexperiência com estes novos materiais e combinações. Uma vez que gostaria de "Fazer desenhos com a proximidade", foi-lhe dedicado um desenho/pintura *S/ Título* (2011) de Graça Morais (1948-) (Fig. 15-12),[39] a qual joga frequentemente com a ampliação nas suas composições, em concordância com o pormenor a grafite e têmpera acrílica como exemplo (Fig. 16-12).

Outro aluno que experimentou o *ludismo* nas suas abordagens foi o Rodrigo, distinguindo-se do anterior pela maior intensidade das manchas (Fig. 13-13), cuja emotividade e organicidade dinâmica se consolida no seu imaginário (Fig. 14-13). A melhorar seria o cuidado a ter na qualidade estética e na representação da sombra. Para o sonho do Rodrigo de "Fazer caricaturas de alguém", apresentou-se *Uma foto com relevo* (n.d.) de Tiago Cabeça (1970-) em *grayscale* (Fig. 15-13),[40] um artesão de Arraiolos atualmente a frequentar a licenciatura em Artes Visuais – Multimédia da Universidade de Évora e com uma obra marcadamente humorística, e um exemplo concordante de uma possível caricatura não convencional (Fig. 16-13).

A abordagem do André de alguma forma se aproximou da estética da *street art*, não evidente na representação do real (Fig. 13-14), mas visível no desenho do seu imaginário (Fig. 14-14), e posteriormente confirmada nos resultados da Aula 2 (Fig. 18-11). Para o seu sonho de fazer "Pintura e observação de paisagens", foram-lhe dedicadas as obras *Nocturne* (2008) de Wang Nong (1953-),[41] e *Terra i Pintura* (1956) de Tàpies (Figs. 15-14 e 16-15);[42] e um exemplo de paisagem construída com pinceladas únicas, e nuvens como fios de giz e grafite resultantes da interação com o cartão de suporte (Fig. 16-14).

4.2. Aula 2

4.2.1. Preparação e realização da aula

[39] Exposição *Tempo de cerejas e papoilas* (2011) na Galeria Ratton, em Lisboa (www.gracamorais.blogspot.com/2011/09/tempo-de-cerejas-e-papoilas-tras-os.html consultado em 27-03-2015).

[40] www.oficinadaterra.com/uploads/A1222_casal%20parede.jpg consultado em 27-03-2015.

[41] www.touchingstone.com/ShowJune10.html consultado em 27-03-2015.

[42] www.fundaciotapies.org/site/spip.php?page=display_img&id_img=1558&id_article=6962 consultado em 27-03-2015.

A ideia para a Aula 2/Atividade 3 da turma 8º A, que surgiu como resposta à experiência da Aula 1 de diagnóstico, partiu da proposta geral “Realize o seu sonho, usando o novo suporte de cartão usado, a grafite, carvão, giz e têmpera acrílica, e a sua imaginação“. Tal como anteriormente referido, foram realizados pela mestranda quatorze desenhos/pinturas usando grafite e carvão aguareláveis patrocinados pela empresa *Viarco*, giz fornecido pela escola, e têmpera acrílica patrocinada pela papelaria da Associação de Estudantes da Universidade de Évora. Cada um desses exemplos, baseados no sonho do aluno revelado na sua resposta à questão 3. da grelha de avaliação final da Aula 1, demonstrou a viabilidade da proposta em termos temáticos e técnicos, e permitiu aprofundar a experiência com os materiais (Fig. 16).

Como resultado da Aula 1, foi também imaginada a possibilidade de utilizar como referências visuais na Aula 2, imagens de obras de artistas locais da região de Évora (Figs. 15-1,7,8,9,10,13), cuja pesquisa revelou diversas publicações neste âmbito. O livro *Artistas em Évora no século XX* (1996) da Câmara Municipal de Évora seleciona um conjunto de artistas incluindo Dordio Gomes e João Cutileiro. Descobriram-se obras de muitos outros artistas locais nos *Dicionário histórico e biográfico de artistas amadores e técnicos radicados em Évora* (1974) e *Dicionário histórico e biográfico de artistas amadores e técnicos eborenses* (1982) da autoria de Gil do Monte. De acordo com os sonhos dos alunos, foram ainda incluídas no powerpoint da apresentação oral da Aula 2 obras de outros artistas nacionais e internacionais.

Foram realizadas as cinco componentes de preparação da Aula 2 do 8º A:

(1) Grelha de planificação por projeto de acordo com o programa nacional.[43]

(2) Grelha de planificação das diversas partes da aula.

(3) *Powerpoint* de apresentação oral.

(4) Enunciados personalizados para cada aluno.

(5) Grelha de avaliação final da aula, idêntica à da Aula 1.

A grelha de planificação por projeto substituiu a grelha por aula, representando: a necessidade de dar muito mais tempo às atividades práticas em detrimento de processos formais e burocráticos, de modo a melhorar os resultados dos alunos; e a ideia de projeto com um corpo único.

(2) Grelha de planificação das diversas partes da aula:

ESCOLA BÁSICA CUNHA RIVARA EDUCAÇÃO VISUAL 8º A AULA 2					
METODOLOGIAS SEQUÊNCIA DIDÁTICA	**MATERIAIS RECURSOS**	**ORGANIZAÇÃO DA TURMA**	**TEMPO**	**ATENÇÃO À DIVERSIDADE**	**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**
INTRODUÇÃO – APRESENTAÇÃO *POWERPOINT*					
PAINEL DE RESULTADOS DA ATIVIDADE 1 PAINEL DE RESULTADOS DA ATIVIDADE 2 CONJUNTOS DE *SLIDES* PERSONALIZADOS PARA CADA ALUNO C/: 1. Resultados/Atividade 1 2. Resultados/Atividade 2 3. Respostas à grelha de avaliação da aula 4. Obra(s) de artista(s) 5. Exemplo realizado por mestranda VISITA VIRTUAL A OBRA DA ARTISTA SUSANA PITEIRA (www.susanapiteira.com consultado em 24-01-2015, em substituição da visita de estudo ao *atelier* de escultor(a) inicialmente proposto pelo professor cooperante) PROPOSTA DE ATIVIDADE 3	Materiais de desenho/pintura aguareláveis *Viarco*. Têmpera acrílica. Régua. X-ato. Lápis de grafite. 14 suportes de cartão usado 30 x 30 cm, para realização prévia dos exemplos pela mestranda. Pincéis japoneses. Pincéis para acrílico. Copos *Delta Cafés* com água. Fotografias de álbum pessoal como objetos de referência na realização dos exemplos. Câmara fotográfica. Computador, internet e cabo adaptador.	Verificação prévia das condições da sala para a realização das atividades no espaço idealizado: - possibilidade de escuridão (arrecadação sem janelas) para a projeção da apresentação *powerpoint*, e para a criação de ambiente de escuro em contraste com a iluminação dos cubos de granito pela vela; - capacidade para 15 alunos, em termos de mesas e cadeiras; - fonte de água. Verificação prévia dos recursos materiais. Reunião e disposição de todos os participantes na sala da arrecadação da escola. Disposição dos alunos pelos conjuntos de mesas. Realização da apresentação *datashow* em *powerpoint* pela mestranda na posição de pé.	15 minutos, correspondendo a cerca de 3 minutos dedicados a cada aluno (*slides* 1. a 5.): - 1 minuto para explicar o enunciado do aluno em relação aos pontos 1., 2. e 3. - 1 minuto para explicar a obra do(a) artista como referência visual (ponto 4.). - 1 minuto para explicar o significado do exemplo da mestranda e pormenores da realização do mesmo (ponto 5.).	Estímulo do imaginário pessoal de cada aluno, como resultado da interação entre: - o sonho do aluno revelado na grelha de avaliação da aula 1; - o enunciado personalizado para o mesmo por parte da mestranda; - a sequência de imagens em *slides* preparadas para o mesmo (pontos 1 a 5.); - a visita virtual à obra da artista Susana Piteira. Possibilidade do aluno transformar o claro/escuro – sombra, manipulando a luz da vela. Apresentação de conceitos e práticas não convencionais, interdisciplinares entre educação e artes visuais, em sintonia com a motivação/vocação do aluno na sua *multihumanidade*. - Prática artística na docência.	Assiduidade e pontualidade. Atenção e respeito das regras de bom funcionamento em sala de aula. Reflexão sobre os conteúdos, práticas, valores e atitudes transmitidos pela apresentação *powerpoint*, no desenho/pintura do aluno. Visão pessoal identitária sobre essa informação, traduzida no desenho/pintura do aluno.

[43] Grelha idêntica à anteriormente apresentada em 4.1. Aula 1.

METODOLOGIAS SEQUÊNCIA DIDÁTICA	MATERIAIS RECURSOS	ORGANIZAÇÃO DA TURMA	TEMPO	ATENÇÃO À DIVERSIDADE	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
DESENVOLVIMENTO					
ATIVIDADE 3 – SONHO					
PARTE 1: ESBOÇO					
Realização de desenho/pintura do real imaginado, sobre a temática "claro/escuro – sombras", com base na observação de objetos da arrecadação que representem o sonho revelado por cada aluno na questão 3. da grelha de avaliação final da Aula 1. Aprofundamento da experimentação dos materiais de desenho/pintura grafite e carvão aguareláveis *Viarco*, em combinação com o giz, introduzindo também a têmpera acrílica.	14 enunciados da Atividade 3 personalizados para cada aluno com base na Aula 1 de diagnóstico. 14 cópias da grelha de avaliação final da aula. 14 mesas.14 cadeiras. 14 velas. Fósforos. 14 paus de giz. 14 pincéis para acrílico. Pincéis diversos para pinceladas não convencionais. 14 *sticks* e pastilhas de grafite, e de carvão aguareláveis *Viarco*. 14 copos de café. Régua. X-ato. Lápis de grafite. 14 suportes de cartão reutilizado 40 x 40 cm.	Manutenção da organização da turma previamente estabelecida durante a apresentação oral *powerpoint*. Criação de composições por cada aluno usando os materiais que recolheu no atelier em interação com a luz da sua vela. Realização individual da Atividade 3 em silêncio, podendo observar os trabalhos dos colegas para diálogo de perspetivas.	30 minutos: - 5 minutos para leitura do enunciado personalizado, e compreensão da proposta de Atividade 3; - 5 minutos para a preparação de materiais, e construção da composição entre objetos/luz/escuro proposta. - 5 minutos para experimentação dos materiais grafite e carvão aguareláveis e giz em interação com a têmpera acrílica. - 5 minutos para a criação de um esboço inicial da proposta. - 10 minutos para a sua concretização.	Criação de um ambiente de aceitação, respeito e valorização multicultural e multihumana. Promoção da diversidade de perspetivas e de abordagens práticas visuais, no esboço do real imaginado, através da experimentação de novos materiais de desenho/pintura, de forma não convencional e agora personalizada com base no sonho de cada aluno.	Participação e motivação. Respeito pelas regras de bom funcionamento em sala de aula no âmbito da Atividade. Revelação de conhecimentos práticos de representação do real tridimensional focado no claro/escuro, contraste e valor de cor, em perspetiva. Experimentação dos novos materiais de desenho/pintura. Valorização estética da imagem. Experimentação técnica ao nível do domínio, expressão, clareza, rigor e adequação.

METODOLOGIAS SEQUÊNCIA DIDÁTICA	MATERIAIS RECURSOS	ORGANIZAÇÃO DA TURMA	TEMPO	ATENÇÃO À DIVERSIDADE	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
DESENVOLVIMENTO					
ATIVIDADE 3 – SONHO					
PARTE 2: METAMORFOSE					
Concretização do desenho/pintura final de atividade experimental em desenho/pintura sobre a temática claro/escuro – sombras, de metamorfose do real com base no imaginário do aluno, partindo do conjunto de objetos compostos pelos alunos, e em novos materiais de desenho/pintura *Viarco* em combinação com o giz e a têmpera acrílica.	Continuação da utilização dos recursos referidos em PARTE 1 - ESBOÇO.	Manutenção da organização da turma referida em PARTE 1 – ESBOÇO.	30 minutos: - 5 minutos para releitura do enunciado personalizado em face da composição de objetos recolhidos/luz/escuro. - 20 minutos para a concretização do desenho/pintura final. - 5 minutos para conversa com os alunos sobre o significado da aula.	Representação da diversidade humana pela introdução de novos materiais em relação à Aula 1. Promoção de formas não convencionais de abordar o desenho/pintura em interação com a vocação e o imaginário de cada aluno na sua diferença.	Participação e motivação. Respeito pelas regras de bom funcionamento em sala de aula no âmbito da Atividade. Revelação da identidade imaginária do aluno a partir da composição observada.
CONCLUSÕES.					
1. REFLEXÃO FINAL: - Avaliação final da aula pelos alunos através de questionário. - Auto-avaliação construtiva pelos alunos e pelo professor, numa atitude de aceitação dos resultados como estímulo para novas experiências por parte dos alunos e professor investigadores ativos.	Grelha de avaliação final da aula elaborada pelo docente, fornecida pela Escola Cunha Rivara.	Manutenção da anterior organização da turma na sala, agora com a habitual iluminação artificial na sala.	- 10 minutos para resposta à grelha de avaliação da aula pelos alunos; e registo fotográfico dos resultados pelo docente.	Propostas de questões em aberto, permitindo a diversidade de respostas, de acordo com o imaginário e a identidade pessoais, na sua relação com as temáticas e com as experiências proporcionadas pelos novos materiais de desenho/pintura no ambiente proposto.	Avaliação construtiva da Atividade 3 da aula, ao nível de: - texturas; - energias; - recriação; - qualidade estética.
2. CONSTRUÇÃO DE MATÉRIAS IMAGINÁRIAS (PAINEL DE DESENHO/PINTURA)	Fita adesiva larga. Câmara fotográfica semi-profissional para digitalização de cada desenho/pintura. Computador para elaboração de matérias imaginárias, através da agregação das imagens como painel conjunto.		- 5 minutos para a construção do painel final com os resultados de desenho/pintura.		Participação e empenho na criação de painel conjunto e na organização de exposição final.
3. INTEGRAÇÃO DAS IMAGENS RESULTANTES EM LIVRO SOBRE POESIA HAIKU	Seleção e fotografia de pormenor de desenhos/pinturas dos alunos resultantes das Atividades 1, 2 e 3, para a ilustração do livro.		Processo a definir pelo professor cooperante.		

O *powerpoint* da apresentação oral da Aula 2 foi composto nos dois primeiros *slide*s como painéis de desenho/pintura de todos os alunos resultantes da Atividades 1 e 2 (Figs. 13 e 14, respetivamente). Salientou-se que se tratou de uma aula de diagnóstico e, considerando-se os contextos anteriormente referidos, se obtiveram bons resultados, que revelaram os processos pessoais de desenho/pintura dos alunos na sua diversidade, e os seus sonhos como "O que gostaria de fazer dentro desta temática" (questão 3. da grelha de avaliação final da aula). Seguiram-se conjuntos de *slide*s personalizados para cada aluno, constituídos sequencialmente segundo os pontos 1. a 5. apresentados na grelha (detalhes por aluno em 4.1. Aula 1):

1. Resultados/Atividade 1;
2. Resultados/Atividade 2;
3. Respostas à grelha de avaliação da aula;
4. Obra(s) de artista(s);
5. Exemplo realizado por mestranda.

O último *slide* do *powerpoint* resumiu a proposta de Atividade 3 a realizar nesta aula: "Realize o seu sonho, com base no enunciado e na arrecadação, utilizando grafite e/ou carvão aguareláveis, giz e têmpera acrílica sobre cartão.". Seguiu-se a a visita virtual à obra da artista local alentejana Susana Piteira, através da projeção de um conjunto de *slide*s simulando a visita ao seu *site*, numa seleção de imagens representantes da diversidade da sua obra.[44] A organicidade da obra foi revelada em imagens de exposições (2003-2013); arte pública *É Touro lindo!* (2011); intervenção arquitetónica *Bica Jardim, Évora* (2010); arte *multimedia Prazeres Públicos, Sofrimentos Privados* (2004); *t-shirts* com desenho de autor; e desenhos mais recentes (2012-2013).

Procurou-se estimular o universo imaginário do aluno associado ao seu sonho, dando a possibilidade de cada aluno ter uma vela disponível, podendo transformar o claro/escuro ao manipular a luz da mesma, e criando um ambiente festivo com as 14 velas acesas no seu conjunto (Fig. 17). A inquirição vivida (Carter & Irwin, 2014, p. 12-13) como cuidar profundo na criação de um ambiente experimental, esteve presente na preparação das quatro mesas (Figs. 17-1 a 17-4). A relacionalidade com

[44] www.susanapiteira.com consultado em 24-01-2015, em substituição da visita de estudo ao *atelier* de escultor(a) inicialmente proposta pelo professor cooperante, que por razões circunstanciais não foi possível realizar.

os alunos foi estimulada pela dádiva de pequenas experiências em cartões com os seus sonhos (Fig. 17-5), e pela partilha de pincéis pessoais e de madeiras usadas como paleta (Fig. 17-6). Houve uma atenção pedagógica e artística diferenciada, através dos enunciados e exemplos personalizados para cada aluno (Fig. 17-7), e na diversidade de materiais ao seu dispor (Fig. 17-8).



Fig. 17 - Realização da Aula 2 do 8º A da Escola Básica Cunha Rivara.

Uma espécie de *kit* matérico estava assim à disposição de cada aluno (Fig. 17-9), pronto a interagir com a materialidade do seu ser. A têmpera acrílica foi colocada em cada paleta, como convite para ser usada (Fig. 17-10). A diversidade matérica estava também na paisagem de objetos à escolha na arrecadação, que incluía as pedras de granito da aula anterior (Fig. 17-11), e peças de barro utilitárias. A atmosfera envolvente consolidou-se com o acender das velas antes dos alunos entrarem (Figs. 17-12 e 17-13), contrastando com a apresentação oral (Fig. 17-14), e com a realização da Atividade 3 pelos alunos (Fig. 17-15).

4.2.2. Avaliação construtiva

A Aula 2 em geral correu muito bem, quer ao nível da preparação quer da realização, conseguindo-se materializar plenamente a diversidade dos sonhos dos alunos no desenho/pintura de observação.[45] Foi possível transmitir personalizadamente todas as sugestões necessárias ao melhoramento técnico, verificando-se que todos os alunos as puseram em prática, em aspetos como a ampliação da imagem e o cuidado na sua composição no espaço do suporte, tendo em consideração as reduzidas bases diagnosticadas. Foi possível criar uma matéria imaginária na forma de painel de desenho/pintura, como meio sonhado que contribui para a descoberta da motivação/vocação por cada aluno, e a experimentação nesse âmbito, ao nível do aluno- e professor-investigadores ativos através da arte.

A introdução de um novo material – têmpera acrílica –, conjugada com a personalização e inovação da atividade, permitiu manter o elevado ânimo dos alunos, e a experimentação de texturas e energias na criação e recriação dos seus sonhos. Todos os alunos participantes manifestaram que a Atividade 3 lhes gerou sentimentos positivos, predominantemente a alegria, o divertimento, e a felicidade, referindo ainda o contentamento, o ser divertida por ter tido outro tipo de experiência, o "sentir-se livre e "apaixonado"", a expectativa, a curiosidade, e o simpático comentário de que "foi fantástico!". A maioria dos alunos considerou ter tido bons resultados, incluindo o facto de ter sido uma atividade diferente, e alguns partilharam de uma forma metódica os vários passos do seu processo de fazer o desenho/pintura na resposta à grelha de avaliação final da aula.

[45] Tendo em consideração as limitações temporais e de formação técnica prévia dos alunos, descritas detalhadamente na análise da Aula 1 de diagnóstico.

Novos sonhos foram revelados, predominando o pintar, mas também outros como voltar a desenhar objetos, e trabalhar o barro com as mãos. Dada a indisponibilidade deste material, e de acordo com o parecer do professor cooperante, os alunos cujo sonho envolvia barro simularam-no com têmpera acrílica de cor de barro, na representação de jarros e copos de barro existentes na arrecadação. Muitos escolheram os colegas como seus modelos, contribuindo para a revelação da natureza orgânica e multihumana do projeto. Em particular, os alunos gostaram mais de desenhar/pintar os reflexos, de poderem pintar com os pincéis e usar as tintas, e os diferentes materiais em geral, da caricatura, do processo, e da relação entre desenho/pintura. Comparando as grelhas de avaliação final das Aulas 1 e 2, as motivações variaram consoante os alunos, desde experimentar diversas tecnologias, a manter o interesse numa tecnologia e aprofundá-la no sentido da especialização.

Observem-se agora os desenhos/pinturas de cada aluno, como resultado de uma diversidade interativa com a matéria e com o ambiente a/r/tográfico experimental criado (Fig. 18). No sonho de uma "Pintura de paisagem", a Florbela aprofundou o seu processo de arredondar as formas agora transposto para a paisagem da arrecadação, numa imagem plasticamente apelativa e experimental (Fig. 18-1). A Rosa reafirmou o seu interesse por jogar com o contraste entre o grande e o pequeno, agora de forma mais ousada e fluida (Fig. 18-2). Partindo de "Desenhar no alcatrão (...) E desenharmo-nos uns aos outros", a Ágata fez surgir a face humana do desenho num alcatrão de cartão, onde transparece um saudável ludismo,[46] a atenção à proporcionalidade e a hibridação com a pintura na textura (Fig. 18-3).

Ao "Representar a sombra de outras pessoas", o Tomé libertou mais ainda o seu traço, consolidando a sua atitude marcadamente experimental (Fig. 18-4). Na caricatura sonhada de Vicente, confirmou-se o seu processo de hibridez entre

[46] Um valor fundamental para a motivação do ensino/aprendizagem é o *ludismo* envolvido no processo de idealização e elaboração das imagens. Pla destaca o *ludismo* no quotidiano da sala de aula: "(...) os jovens parodiavam a sua propensão para fazer caretas quando posavam para fotografar com amigos. (..) Um a um, todos mostraram à câmara a sua careta mais engraçada, ante o regozijo do resto da turma, que esperava a sua vez." (Pla, 2012, pp. 168-169). Quando o professor e o aluno manifestam satisfação nas actividades, esse sentimento positivo atua em sinergia com o ensino/aprendizagem.

desenho/pintura na relação entre traço e mancha (Fig. 18-5), numa personagem agora com face e corpo (evolução visível quando comparada com a Fig. 14-6).

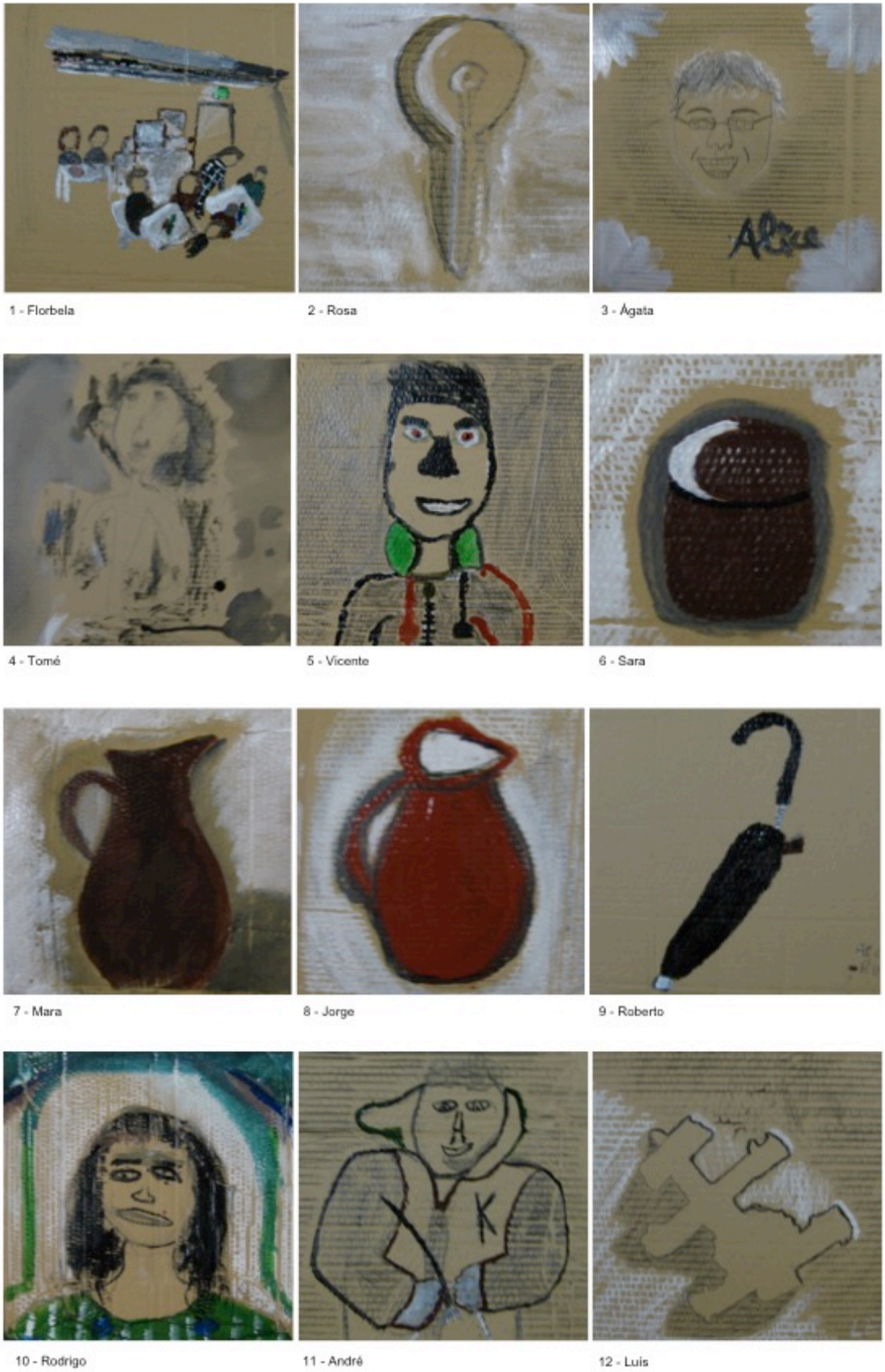


Fig. 18 - Desenhos/pinturas dos alunos do 8º A, resultantes da Aula2/Atividade 3.

“Fazer esculturas em barro, desenhar outro tipo de coisas” transformou-se, nas mãos da Sara, num olhar gráfico e plano do barro (Fig. 18-6). A Mara tornou mais orgânico e experimental o seu processo de transmitir a ilusão de “Fazer esculturas em barro” em desenho/pintura (comparem-se as Figs. 13-10 e 18-7). O Jorge conseguiu “Trabalhar com barro” na imagem (Fig. 18-8). Consegue-se igualmente percepcionar o sonho do Roberto de “Trabalhar com a proximidade” na imagem (Fig. 18-9). O Rodrigo incorporou a expressão humana na caricatura (comparem-se as Figs. 14-13 e 18-10). O André evoluiu para um desenho mais amadurecido na expressão do olhar e do corpo (Fig. 18-11). E o aluno que participou pela primeira vez, o Luís, conseguiu ampliar um pequeno porta-chaves na sua relação com o claro/escuro - sombra (Fig. 18-12). Sonhos!

Estes sonhos puderam ser partilhados como participação na comunidade da escola, não apenas como ilustração do livro de poesia *haiku*, mas tendo tido como repercussão o projeto e realização da exposição *AMAR TERRA AMAR MAR*. Tratou-se de um evento organizado pelo professor cooperante, envolvendo a montagem de painel de desenhos/pinturas dos alunos com a ajuda dos mesmos, o que demonstrou os efeitos positivos da presente PES nesta escola, e envolveu os alunos como centro da participação. Desta forma, os alunos puderam experienciar uma aplicação poética das experiências em espaço público, que poderá ser motivadora da futura evolução técnica assente da diversidade dos seus processos, de acordo com a sua vocação.

TURMA 10º E, ESTREMOZ, PROJETO *ENTRE/CORES*

4.3. Aula 1

4.3.1. Preparação e realização da aula

A aula 1 realizada com o 10º E da escola Secundária Rainha Santa Isabel em Estremoz foi preparada dentro do âmbito da unidade temática a decorrer durante a PES – unidade *Estudos de Cor*, da planificação de Desenho 10º ano facultada pela professora co-cooperante. A componente de preparação da aula (1) grelha de planificação dos conteúdos e outras componentes do projeto foi preparada de acordo com o exigido pelo programa nacional de “Desenho A 10º ano curso

científico-humanístico de Artes Visuais", e adaptada à experimentação. As atividades foram estruturadas em três partes essenciais:

- Aula 1: aula de diagnóstico, aprofundando as propostas das Atividades 1 a 3 anteriormente aplicadas ao 8º ano, como forma de revelar os processos pessoais de cada aluno, com demonstração da prática artística na relação entre as cores branco, preto e cinzento, a grafite e carvão aguareláveis *Viarco* e giz sobre cartão, usando um pincel não convencional por aluno.
- Aula 2: criação por cada aluno de um desenho/pintura com base no sonho que manifestou como resposta à questão 3. da grelha de avaliação final da Aula 1, num esboço de um futuro projeto experimental de artes visuais pessoal, agora sobre um fundo comum de papel de cenário e testando a têmpera acrílica e a cera líquida.
- Envolvimento da comunidade: integração em projeto da escola sobre o evento nacional "25 de Abril", pela criação de cartaz que espelhe a diversidade de desenhos/pinturas dos alunos: 1) desenho de *lettering* baseado em iluminuras usando grafite; 2) pintura de imagem de cravo como símbolo do evento; e 3) elaboração do cartaz final.

(1) Grelha de planificação do projeto *Entre/Cores* de acordo com o programa:

TURMA 10º E	DURAÇÃO	2º SEMESTRE
Curso: Científico-Humanístico de Artes Visuais **Disciplina:** Desenho **Local:** Escola Secundária Rainha Santa Isabel	Aula 1: 1 dia (90 minutos) Aula 2: 1 dia (90 minutos) Participação na comunidade: 3 aulas.	**Título da Unidade: Projeto *Entre/Cores***  **Descrição:** Partindo do conteúdo "estudos da cor" em desenvolvimento nesta turma de 10º ano de Desenho pela professora co-cooperante, procurou-se aprofundar uma metodologia pessoal de arte/investigação/docência, iniciada pela realização do anterior projeto *Claro - Escuro. Sombras. Sonhos.* (projeto realizado com a participação de turma do 8º ano de Educação Visual em Arraiolos), neste caso testando também pincéis não convencionais, o uso da cera líquida colorida, o *lettering* e materiais locais - pó de mármore, de granito, saibro e areia de rio.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS DE USO	CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO CONSTRUTIVA			CONEXÃO C/ OUTRAS MATÉRIAS DO CURRÍCULO
			Conteúdos (50%)	Procedimentos (30%)	Valores e Atitudes (20%)	
1. Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de auto-conhecimento e desenvolvimento de aptências vocacionais.	Observar e representar com conhecimento e relacionamento entre sujeito/ identidade pessoal.	Visão: - Estímulos visuais na relação entre luz/imaginário pessoal como fontes de informação.	Domínio do conceito da visão como relação entre luz exterior/imaginário pessoal.	Capacidade de representação do mundo visível e da sua recriação de forma personalizada mantendo a qualidade estética.	Concretização de tarefas envolvendo o desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e de hábitos de registo e da sua recriação.	Português e Língua Estrangeira: qualidade estética na representação das palavras (nome do aluno como desenho).
2. Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando os recursos do desenho disponíveis, de uma forma não convencional.	Refletir sobre projetos artísticos e construir um caminho visual próprio.	Materiais: - Do suporte de cartão usado ao suporte personalizado. - Novos meios entre riscador/aquoso (grafite e carvão aguareláveis).	Domínio do conhecimento dos materiais na relação entre o suporte de cartão e os meios convencionais e riscador/ aquoso.	Domínio prático dos materiais na relação entre o suporte de cartão e os meios convencionais e riscador/ aquoso.	Demonstração de "invenção criativa" no esboço de um caminho visual próprio através da experimentação dos materiais.	Filosofia: conceito de *novo materialismo*.
3. Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual pessoal, incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.	Aplicar conhecimentos técnicos demonstrados e desenvolver procedimentos e experiências personalizados.	Procedimentos: -Técnicas gerais e estudos de traço, mancha, misto, experimentação e "Invenção – construção de formas, texturas, padrões".*	Domínio dos procedimentos e respetivos vocábulos apresentados como conteúdos. Consciência do papel da observação na área das artes visuais.	Concretização das Atividades 1 e 2 (Aula 1). Concepção e iniciação de projeto pessoal de artes visuais (Atividade 3, Aula 2).	Atitude construtiva na definição, realização e reflexão sobre o projeto pessoal.	Geometria Descritiva: possibilidade de aplicar conhecimentos desta área no projeto pessoal, por alunos com vocação/ motivação para essa área.
4.Experimentar suportes, materiais e processos de forma não convencional e pessoal, investigando através da criação.	Manipular com atitude exploratória o potencial artístico em interação com o contexto.	Sintaxe: - A cor no plural como *multihumanidade*. - As naturezas da cor entre luz/corpo/ identidade pessoal.	Domínio da linguagem da cor. Consciência da qualidade estética associada à cor.	Personalização da utilização da cor com os novos materiais e formas não convencionais de os usar.	Atitude participativa na deliberação da cor associada à relação entre suporte/material/ tecnologia.	Áreas extra-curriculares: Possibilidade de aprendizagens alternativas, ex: pintura *sumi-e*, *novo materialismo* e *a/r/tografia*.

* A expressão "Invenção – construção de formas, texturas, padrões" vem citada no programa nacional de Desenho do 10º ano, como um dos items de 3.2.2.1. Transformação, em 3.2.2. Processos de Síntese, de 3.2. Ensaios, dentro de 3. Procedimentos. A expressão "invenção criativa" encontra-se no referido programa, em F. Avaliação p. 12.

(2) Grelha de planificação das diversas partes da aula:

ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA SANTA ISABEL DESENHO 10º E AULA 1					
METODOLOGIAS SEQUÊNCIA DIDÁTICA	**MATERIAIS RECURSOS**	**ORGANIZAÇÃO DA TURMA**	**TEMPO**	**ATENÇÃO À DIVERSIDADE**	**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**
INTRODUÇÃO – *POWERPOINT* E DEMONSTRAÇÃO PRÁTICA					
1. INTRODUÇÃO: *A/r/tografia* *Novo materialismo* 2. DEMONSTRAÇÃO DE DESENHO/PINTURA: Energia do traço e da pincelada Representação do real Representação do imaginário A relação entre as cores branco/preto/cinzento 3. EXPLICAÇÃO DO ENUNCIADO: Apresentação das propostas das Atividades 1 e 2 Gestão e organização do tempo	Referências visuais da *a/r/tografia* e do *novo materialismo*, na forma de colagens sobre papel. Caderno de desenho pessoal com exemplo de esboço de projeto artístico, relacionado com a temática da aula. Materiais de desenho/pintura *Viarco* – grafite e carvão aguareláveis -, e giz da escola. Suportes de cartão mole reutilizado, de dimensões 30 x 30 cm e 20 x 30 cm. Diversas peças de fruta. Relógio para controlar o tempo.	Adaptação às condições da sala para a realização das atividades - manutenção da disposição das mesas formando uma mesa única, com 16 cadeiras dispostas em redor. Disposição dos alunos como normalmente acontece em sala de aula, ocupando cada lugar no conjunto de mesas. Introdução, demonstração prática e explicação do enunciado na posição de pé, junto ao conjunto de mesas, com os alunos em redor, sentados. Materiais da introdução, da demonstração prática e enunciados dispostos na mesa.	15 minutos: - 5 minutos para a Introdução à *a/r/tografia* e ao *novo materialismo*; - 5 minutos para a demonstração prática de desenho/pintura, em termos de materiais e das propostas das Atividades 1 e 2; - 5 minutos para a apresentação do enunciado da aula com as propostas de Atividades 1 e 2, e para a explicação dos dois exemplos respetivos, realizados pela mestranda usando grafite e carvão aguareláveis e giz sobre o cartão de suporte.	Atividades 1 e 2 como propostas em aberto, promovendo a *multihumanidade* do desenho/pintura, através do traço e da pincelada pessoais, e de materiais como diferentes pincéis e técnicas demonstradas e diversos frutos, em interação com as experiências, motivações/vocações e sonhos associados ao imaginário pessoal de cada estudante. Apresentação de conceitos e práticas não convencionais, transdisciplinares entre arte, investigação e docência. Apresentação de ideias relativas a conexões possíveis de serem realizadas com outras disciplinas do currículo e outros conhecimentos extra-curriculares. Prática artística na docência. Práticas orientais e ocidentais.	Assiduidade e pontualidade. Atenção e respeito pelas regras de bom funcionamento em sala de aula durante a apresentação oral e a demonstração. Atitude construtiva e participativa face aos conteúdos, práticas e valores e atitudes transmitidos pela apresentação oral e pela demonstração, que se reflete no desenho/pintura do aluno. Desenvolvimento de uma visão pessoal identitária face às temáticas e às vivências proporcionadas.

METODOLOGIAS SEQUÊNCIA DIDÁTICA	MATERIAIS RECURSOS	ORGANIZAÇÃO DA TURMA	TEMPO	ATENÇÃO À DIVERSIDADE	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
DESENVOLVIMENTO					
ATIVIDADE 1					
Escolha de uma peça de fruta de entre as disponíveis e, com base na sua observação, realização de um desenho/pintura a grafite e/ou carvão aguareláveis e giz, de representação do real.	Exemplo de realização pessoal de desenho/pintura como resposta à proposta de Atividade 1. 16 peças de fruta. 16 pincéis diferentes (ex: japoneses, para acrílico/óleo, aguarela, trincha, etc.). 16 copos de plástico patrocinados pela empresa *Delta-Cafés*. Água. X-ato e régua. 16 enunciados das Atividades 1 e 2, a grafite, carvão e giz sobre cartão mole reutilizado 10 x 10 cm. Conjunto de mesas com 16 cadeiras. 16 *sticks* e pastinhas de grafite e de carvão aguareláveis *Viarco*. 16 suportes de cartão mole reutilizado de dimensões 30 x 40 cm.	Manutenção da organização prévia da turma acima descrita nesta grelha. Disposição das 16 frutas no centro do conjunto de mesas comum em torno da qual os alunos se encontram sentados, dentro de um cesto. Realização da Atividade 1 por cada aluno, em silêncio, podendo observar os trabalhos dos colegas para diálogo de perspetivas.	30 minutos: - 5 minutos para o processamento da informação e compreensão da proposta de Atividade 1; - 5 minutos para a preparação de materiais, e percepção visual das cores do fruto escolhido, na sua tradução para as cores branco, preto e diversos valores da cor cinzenta (entre o claro e o escuro). - 5 minutos para a experimentação dos traços e pinceladas associadas às diferentes pressões exercidas no material riscador; e da diversidade dos novos materiais grafite e carvão aguareláveis e do giz sobre uma das faces do suporte de cartão. - 5 minutos para a criação de um esboço inicial da proposta. - 10 minutos para a concretização do desenho/pintura final.	Abertura, como artista/ investigadora/ professora, aos entre/espaços de subjetividade na representação do real por cada aluno, na descoberta dos seus processos, e no conhecimento do aluno, como aula de diagnóstico, no âmbito da personalização do ensino aplicada ao desenvolvimento de projeto pessoal de artes visuais. Consciencialização da diversidade de visões humanas sobre o mesmo objeto real. Experimentação por parte do professor e do aluno como abertura a formas alternativas de representação do real, através do exemplo da pintura *sumi-e*. Promoção da salvaguarda da vivência das experiências como alternativa à uniformização redutora do currículo oficial. Possibilidade de interação das metodologias pessoais de arte e de ensino, com os diferentes universos pessoais dos alunos, nas suas preferências e motivações/vocações, no âmbito da *a/r/tografia*, e da utilização não convencional dos materiais e técnicas em teste, de acordo com o *novo materialismo*.	Processos pessoais, motivações/vocações e nível de conhecimentos técnicos do aluno em desenho/pintura, no âmbito da temática da cor, ex: valor de cor e gradiente entre cores, e em geral sobre traço/mancha no desenho/pintura. Concretização da proposta da Atividade 1. Qualidade estética na representação do real. Forma específica como o aluno experimenta os materiais e técnicas na definição do seu caminho visual. Reflexão e atenção cuidadosa sobre as respostas dos alunos na grelha de avaliação final da aula, traduzindo-se numa resposta prática em termos de ações concretas a realizar na Aula 2 subsequente, dando especial atenção aos sonhos dos alunos revelados nas suas respostas à questão 3. da grelha - "Que outras atividades gostaria de fazer dentro desta temática?". Construção de quadros hipotéticos de relação específica entre aluno, material e tecnologia. Conhecimento da relação do aluno com as cores e em geral com a representação do real.

METODOLOGIAS SEQUÊNCIA DIDÁTICA	MATERIAIS RECURSOS	ORGANIZAÇÃO DA TURMA	TEMPO	ATENÇÃO À DIVERSIDADE	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
DESENVOLVIMENTO					
ATIVIDADE 2					
Realização de um desenho/pintura a grafite e carvão aguareláveis e giz, de representação do imaginário pessoal do aluno, a partir da observação da peça de fruta selecionada pelo mesmo na atividade anterior.	Recursos adicionais: - desenho/pintura pessoal como exemplo de resposta à proposta de Atividade 2; - 16 velas coloridas, fósforos, faca e colher metálicas; - 16 suportes de cartão mole reutilizado de dimensões 40 x 40 cm; - 16 exemplares da grelha de avaliação final da aula; - câmara fotográfica.	Manutenção da organização da turma acima descrita nesta grelha. Realização individual da Atividade 2 pelo aluno em silêncio, podendo observar os trabalhos dos colegas para diálogo de perspetivas.	30 minutos: - 5 minutos para a visualização da metamorfose do real através do imaginário pessoal. - 5 minutos para a criação de um esboço inicial em resposta à proposta de Atividade 2. - 20 minutos para a concretização do desenho/pintura, e a identificação do mesmo pelo nome próprio.	Aspetos semelhantes aos acima referidos no âmbito da Atividade 1, mas agora com a abertura à possibilidade do sonho e da imaginação pessoal.	Aspetos semelhantes aos acima referidos para a Atividade 1, neste caso centrados na relação entre o real exterior e o imaginário pessoal do aluno.
CONCLUSÕES.					
1. REFLEXÃO FINAL: - Avaliação final das aulas pela mestranda, através da reflexão sobre os desenhos/pinturas resultantes das Atividades 1 e 2, e sobre as respostas dos alunos à grelha de avaliação final da aula. - Auto-avaliação construtiva pelos alunos e pelo professor, no âmbito da *a/r/tografia* como arte/investigação/docência.	Desenho/pintura de cada aluno resultante das Atividades 1 e 2. Respostas dos alunos às questões da grelha de avaliação final da aula.	Manutenção da organização da turma acima descrita nesta grelha. Resposta à grelha de avaliação final da aula em silêncio. Organização dos desenhos/pinturas dos alunos segundo as Atividades 1 e 2, para registo fotográfico e armazenamento.	- 5 minutos para resposta dos alunos à grelha de avaliação final da aula, e registo fotográfico dos desenhos/pinturas dos alunos. - 5 minutos para troca de impressões e conclusão da aula.	Focagem da reflexão sobre aspetos associados à *multihumanidade* dos alunos na personalização do ensino das artes visuais. Perspetivação de como facilitar a concretização do sonho de cada aluno, na forma de experiências de artes visuais.	Avaliação construtiva das Atividades 1 e 2 da aula.
2. CONSTRUÇÃO DE PAINEL DE DESENHO/PINTURA	Conjuntos de desenhos/pinturas dos alunos, resultantes das Atividades 1 e 2. Pioneses.	A definir e realizar pela professora co-cooperante, de acordo com o seu desejo.	- 5 minutos para a montagem da exposição final.	Promoção da importância dos desenhos/pinturas dos alunos da turma em geral na sua diversidade, consicionada pela seleção dos mesmo por parte da professora co-cooperante, de acordo com o seu desejo.	Participação e empenho na exposição da seleção de desenhos/ pinturas em sala de aula.
3. PARTICIPAÇÃO NA COMUNIDADE – CRIAÇÃO DE CARTAZ *25 DE ABRIL*	Letras de iluminuras. 3 cravos. Imagem dos cravos. *Stick* de grafite Viarco e têmpera acrílica. Materiais de desenho a definir e disponibilizar pela escola aos alunos.	A definir e realizar pela professora co-cooperante, de acordo com o seu desejo.		Promoção da diversidade de processos e desenhos/pinturas finais dos alunos participantes em geral.	Participação e empenho na proposta de 2 aulas para a criação do cartaz *25 de Abril*.

A componente (3) *powerpoint* de apresentação oral desta aula de diagnóstico procurou ser breve, de modo a criar uma relacionalidade (Bickel *et al*., 2011) com a professora co-cooperante, a qual não usava computador devido a problemas de visão. Através da conexão entre texto/imagem, o documento incluía o título *Projeto Entre/Cores*, introduzia a *a/r/tografia* e o *novo materialismo*, um exemplo de projeto artístico (Fig. 19-1) no âmbito do artista/investigador/professor, e a demonstração prática. Esta última foi sintonizada com o estilo de docência da professora co-cooperante, incluindo diversos materiais de desenho/pintura; dois exemplos realizados pela mestranda como referência visual das Atividades 1 e 2 a realizar (exemplos no enunciado); uma sequência de imagens de exercícios sobre variação de energias e pinceladas em pintura *sumi-e* (Tereso, 2012a, pp. 41-42); e uma série de traços e pinceladas a grafite e a carvão (Figs. 19-2 a 19-17).[47]



Fig. 19 – Imagens incluídas *no powerpoint* da apresentação oral da Aula 1 do 10º E da Escola Secundária Rainha Santa Isabel em Estremoz.

[47] Exemplos disponíveis em www.saatchiart.com/art-collection/Drawing-Painting/DESENHO-Drawing-and-Sketches/428063/50887/view consultado em 01-04-2015.

(4) Enunciado (frente e verso):

Projeto *Entre/Cores*

Escola Secundária Rainha Santa Isabel

Desenho 10º Ano Turma E

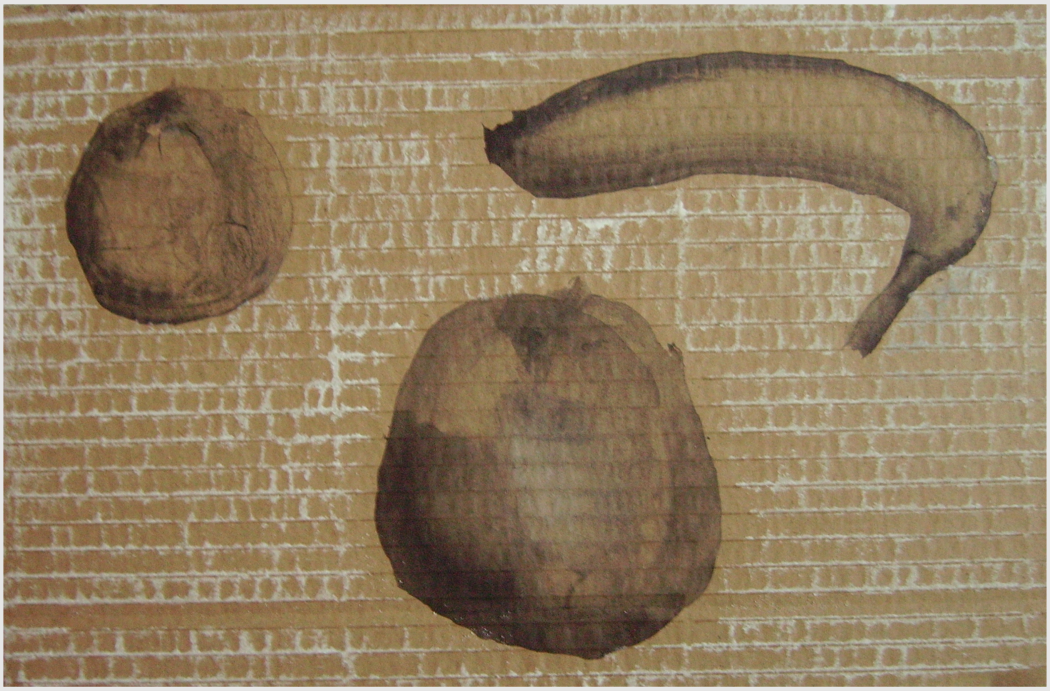
ATIVIDADE 1

Escolha uma peça de fruta de entre as disponíveis e, com base na sua observação, realize um desenho/pintura a grafite e/ou carvão aguareláveis e giz, de representação do real, sobre o primeiro suporte de cartão fornecido.
(30 minutos)

ATIVIDADE 2

Realize um desenho/pintura a grafite e/ou carvão aguareláveis, giz e cera líquida colorida, representando o seu imaginário pessoal, a partir da observação do fruto selecionado na atividade anterior, sobre o segundo suporte de cartão fornecido.
(30 minutos)

Exemplos de desenho/pintura a grafite e carvão aguareláveis *Viarco* e giz



Exemplo de Atividade 1 (© Susana Tereso)



Exemplo de Atividade 2 (© Susana Tereso)

Na componente (5) grelha de avaliação final da aula, e como resultado da reflexão sobre as respostas em geral a esta grelha, procurou-se obter respostas mais detalhadas da parte de cada aluno, para compreender os seus processos. Assim, a questão 2. “Comente os seus resultados das atividades” foi complementada com “Justifique-os”. À questão 3. “Que outras atividades gostaria de realizar dentro desta temática?” acrescentou-se “Como é que gostaria de as realizar?”. E na questão 4. “O que é que gostou mais nas experiências propostas?” adicionou-se “Porquê?”.

Na realização da aula, um *kit* matérico foi disponibilizado para cada aluno (Figs. 20-1 e 20-2), incluindo as velas acesas para a produção de cera líquida colorida, e reduzindo as Atividades 1 e 2 ao desenho/pintura do essencial: 1. Real e 2. Imaginário (Fig. 20-3). A mesa de demonstração incluía materiais para manusear a cera, junto à qual se dispobilizavam um cesto com um fruto para cada aluno, e pincéis não convencionais (Fig. 20-4). Uma vez os materiais prontos para dar início à aula propriamente dita (Fig. 20-5), esclareceram-se os participantes sobre o significado da co-investigação que iríamos realizar (Fig. 20-6), e deu-se início à demonstração prática (Fig. 20-7). Tendo-se o cuidado de explicar as duas propostas (Fig. 20-8), demonstaram-se os exemplos do enunciado (Fig. 20-9). Mostraram-se técnicas básicas de como captar as medidas do objeto na sua proporcionalidade (Fig. 20-10) – o que em geral desconheciam -. Num ambiente exploratório os alunos investigaram o real como era do seu interesse, numa visível atitude experimental (Fig. 20-11). Cada aluno teve um acompanhamento personalizado (Fig. 20-12), numa interação prática que induziu a professora co-cooperante a participar, partilhando a sua experiência (Fig. 20-13), e numa interação matérica entre aluno-pincel não convencional (Fig. 20-14), e os seus sonhos (Fig. 20-15).



Fig. 20 - Realização da Aula 1 do 10º E da Escola Secundária Rainha Santa Isabel.

4.3.2. Avaliação construtiva

Em geral, na Aula 1 da turma 10º E atingiram-se plenamente os objetivos de tornar os alunos investigadores na sua diversidade, tendo a mestranda assumido o papel de artista/investigadora/professora inspirando-se na *a/r/tografia* (Wiebe *et al*., 2007, p. 269). O teste dos pincéis não convencionais,[48] e da cera líquida colorida, induziu os alunos a interagiram com a mestranda para obterem apoio nestas novas situações, assim como a professora co-cooperante que se sentiu motivada a envolver-se. Foi um desafio que promoveu a experimentação, no caso da cera líquida pela sua rápida secagem e delicado controle no seu manuseamento, e no caso dos pincéis para conseguirem concretizar um desenho/pintura que surpreendeu pela sua "artisticidade" (Irwin, 2013c, p. 138).

Escutando as opiniões dos alunos, os sentimentos e ideias gerados incluíram a paz e tranquilidade interior, o bem estar promovido pelo ambiente criado com as velas, diversidade, criatividade, espanto, curiosidade, interesse, diversão, vontade de fazerem mais atividades destas, e realização por terem conhecido novos materiais. A maioria comentou positivamente os seus resultados, pela variação de materiais, o aprender a trabalhar com eles, a cera, a novidade da experiência, e a seleção de alguns resultados em relação a outros, numa aproximação ao efeito de ramificação rizomática a/r/tográfica. Houve quem reconhecesse a sua falta de experiência e a necessidade de praticar mais vezes, e os seus resultados como interessantes e belos, o que demonstra que aprenderam a ser investigadores dos seus interesses como a/r/tógrafos (Wiebe *et al*., 2007, p. 269).

A maioria dos alunos sonhou com novas pinturas, e em particular a Alice gostaria de "colocar um papel na parede e preenchê-lo com tintas de várias cores". Os alunos gostaram mais de terem trabalhado com novos materiais e técnicas, tendo destacado a cera e a sua cor viva; a grafite e o carvão; o experimentar; expressar as suas ideias com os materiais; a hibridez do desenho com a pintura, e da a técnica *sumi-e* com a pintura ocidental; a liberdade dos exercícios; e o facto dos erros poderem ser eliminados. É nesta rede de sentimentos, ideias, comentários, sonhos e interesses dos alunos, que o professor a/r/tógrafo poderá centrar o ensino de artes visuais (Wiebe *et al*., 2007, p. 265).

[48] À semelhança do artista Shozo Sato (1933-), o qual refere no seu livro *Sumi-e: The Art of Japanese Ink Painting* (2010) a utilização de pincéis para kimonos, não usados na pintura *sumi-e*, como variação criadora.

Analise-se agora o que aconteceu no universo de cada aluno, como matéria agencial incluída no *novo materialismo* aplicado à diversidade humana na PES, conjugando-se os seus resultados e respostas à grelha de avaliação final da aula. Comecemos pelo Alexandre, um aluno com alguma dificuldade no controle de movimentos no desenho. Tal como aconteceu para os restantes alunos da PES, através do *powerpoint* da aula seguinte foi-lhe comunicada a surpresa do seu traço original e dinâmico (Fig. 21-1), e da riqueza do seu imaginário (Fig. 22-1). Foi aconselhado a melhorar a gradação entre claro-escuro, e a evitar o esquemático em prole da observação e do cuidado no desenho/pintura, tendo como referência visual destes aspetos a obra *Bacantes, ou o paraíso de Ticiano* (2002) de Domingos Rego (1965-) (Fig. 23-1).[49]

Os esboços da Alice revelaram bom contraste e junção entre o gráfico e o matérico (Figs. 21-2 e 22-2). A melhorar seria a qualidade do traço na sua variação, evitando o esquemático, e pensar previamente na localização e dimensão do objeto em relação ao espaço, para o que lhe foi mostrada uma obra com estas qualidades, de autor anónimo, para o seu sonho de "Fazer trabalhos com tinta-da-China" (Fig. 23-2). O Ângelo, outro aluno com dificuldades nesta disciplina, também surpreendeu pela originalidade da sua pincelada e da conjugação entre a grafite e a cera (Fig. 22-3). A melhorar seria o cuidado na localização dos objetos no espaço, e evitar o excesso procurando a limpeza do fundo, e nesse sentido foi-lhe dedicada a obra *S/ Título* (2013) de Domingos Rego (Fig. 23-3).[50]

A Bela distinguiu-se pela simplicidade e contraste do seu esboço, com referências na estética da arte *pop* (Fig. 22-4). A melhorar seria a qualidade do traço na sua variação, evitando o esquemático, para o que a obra *Vau - Praia* (1982) do artista Joaquim Rodrigo (Fig. 23-4)[51] poderia trazer alguma novidade, para o seu interesse em "Realizar atividades com novos materiais, em espaços diferentes". O Filipe revelou alguma experiência técnica do desenho do real e de composição no espaço (Fig. 21-3), e ousadia na experimentação (Fig. 22-5). Poderia melhorar a qualidade do traço, pelo exercício de observação a partir de referências visuais e da variação do traço, para evitar o desenho infantil. Neste sentido, e em particular para

[49] www.domingosrego.com/exposicoes/pinturas-do-paraiso/dr-pinturas-do-paraiso-2.htm consultado em 28-02-2015.

[50] www.domingosrego.com/exposicoes/inclinacao-natural/domingos-rego-inclinacao-natural-21.html consultado em 28-02-2015.

[51] www.cam.gulbenkian.pt/index.php?article=70742&visual=2&langId=1 consultado em 28-02-2015.

o seu sonho de "Desenhar rostos (...) com outros materiais", foi-lhe reservada a obra *The most beautiful of all* (2008) de Adriana Molder (1975-) (Fig. 23-5).[52]

A Janete experimentou aspetos da forma, do volume e da luz, numa simplicidade estética próxima da pintura *sumi-e* (Fig. 21-4), revelando a sua originalidade na hibridez do desenho com a cera (Fig. 22-6). Poderia melhorar o cuidado no posicionamento dos objetos no suporte do desenho. Para "Outro tipo de desenho" (sonho de Janete), apresentou-se a obra *Mylar Wrap 4* (2014) de Lauren Seiden (1981-) (Fig. 23-6).[53] No caso do José, foi interessante ter conjugado no mesmo desenho o real e o imaginário (Fig. 21-5), e a originalidade com que o fez em cada um dos casos (ver também Fig. 22-7), não obstante poder melhorar a qualidade do traço evitando o esquemático, através do cuidado nos pormenores, razão pela qual se trouxe a obra *S/ Título* (2014) de Domingos Rego (Fig. 23-7),[54] para "Descobrir novos tipos de pintura e materiais".

O Marco revelou um traço interessante explorando as texturas conseguidas com as cerdas do pincel (Figs. 21-6 e 22-8). Poderia melhorar o cuidado na variação do traço evitando o esquemático, e planear previamente a localização dos objetos. Para "Experimentar novos materiais", foram-lhe dedicadas as obras *S/ Título* (2008-2009) de João Jacinto (1966-) (Figs. 23-8 e 23-9),[55] um artista que frequentemente cria a sua própria tinta. A Mafalda captou a estética da pintura *sumi-e* no desenho/pintura do real (Fig. 21-7), e explorou com originalidade a cera sobre o desenho (Fig. 22-9). A melhorar seria o planeamento da posição dos objetos no suporte, e evitar o esquemático, tendo mais cuidado com a qualidade do traço. Para realizar "coisas novas", foi-lhe apresentada *Soul Mountain* (2012) de Zhang Zaohui (1965-) (Fig. 23-10).[56]

O Martim misturou de forma interessante o real e o imaginário na mesma imagem, com referências no surreal (Figs. 21-8 e 22-10), podendo melhorar evitando o esquemático nos fundos. Procurando ir ao encontro do seu desejo de "Desenhar fora de casa nas ruas de Estremoz", solicitou-se que na Aula 2 trouxesse uma

[52] www.adrianamolder.com/temp/ consultado em 28-02-2015.

[53] www.drawingcenter.org/drawingcenter/1065/lauren-seiden/ consultado em 28-02-2015.

[54] www.domingosrego.com/exposicoes/mais-simples-que-trincar-2014/domingos-rego-mais-simples-que-trincar-2014-1.html consultado em 28-02-2015.

[55] www.joaojacinto.eu/Flowers.html consultado em 28-02-2015.

[56] www.artnet.com/auctions/artists/zhang-zhaohui/soul-mountain-2 consultado em 28-02-2015.

imagem de ruas de Estremoz, e apresentou-se um *urban sketch S/ Título* (n.d.) cedido por Mário Linhares[57] (Fig. 23-11). O Nelson investigou as conjugações do desenho e da cor, da grafite e da cera, do real e do imaginário, no mesmo desenho/pintura dinâmico. A melhorar seria o cuidado na variação do traço, evitando o esquemático e exercitando o desenho de observação como base para um bom desenho do imaginário (Figs. 21-9 e 22-11). Para o seu sonho de realizar "A mesma temática sem ser em cartão", *Cinza Ocre* (1958) de Tàpies (Fig. 23-12).[58]

A Rita apreendeu a estética da pintura *sumi-e* (Fig. 21-10), e mostrou uma conjugação original entre o desenho/pintura e a cera (Figs. 22-12 e 22-13); a melhorar a variação da espessura do traço, especialmente quando era necessário um traço fino, e planear previamente a localização dos objetos no espaço. Segundo a aluna, "Gostava de realizar outras atividades com materiais que nunca usei", para o que lhe foi dedicada a obra *Cores Sujas 10* (2007) de Isabel Sabino (1955-) (Fig. 23-13).[59] O Ricardo fez uma abordagem curiosa, usando a cera no desenho do real e do imaginário, e relacionando-os com o sonho (Fig. 21-11 e 22-13); a melhorar o cuidado na qualidade e forma do desenho, evitando o esquemático, através da variação do traço/mancha. Para "Desenhar a natureza", *Imagens Naturais III* (2008) de Francisco Laranjo (1955-) (Fig. 23-14).[60]

A Sofia destacou-se pela firmeza do seu desenho e pela sua composição no espaço (Figs. 21-12 e 22-15); a melhorar a variação do traço, evitando o desenho esquemático que mostrou na representação do real, mantendo o desenho que obteve na representação do imaginário. Para "Experimentar outros materiais com outros temas", e atendendo a que manifestou o gosto por ver a cor viva da cera, *Dezanove pares e uma solta* (2006) de Isabel Sabino (Fig. 23-15).[61] A Sandra revelou originalidade na utilização da cera (Figs. 21-13 e 22-16); a evitar seria o desenho esquemático através do cuidado no traço. E em concordância com o seu

[57] Coordenador do blogue Urban Sketcher Portugal (http://urbansketchers-portugal.blogspot.pt consultado em 28-02-2015). O autor deu autorização de utilização desta imagem para fins didáticos (Mário Linhares, comunicação pessoal).

[58] www.tate.org.uk/art/artworks/tapies-grey-ochre-t00927 consultado em 28-02-2015.

[59] www.isabelsabino.com/men_2_77.html?id=14 consultado em 28-02-2015.

[60] www.franciscolaranjo.com/natural-images/ consultado em 28-02-2015.

[61] www.isabelsabino.com/men_2_77.html?id=14# consultado em 28-02-2015.

sonho de realizar “Retratos” e o “Abstrato”, uma obra da série *Os olhos azuis do mar* (2005) de Graça Morais (Fig. 23-16).[62]

A professora co-cooperante comunicou pessoalmente que gostou da aula, que os alunos fizeram com agrado as atividades com experiência dos novos materiais, e que poderá integrar os trabalhos realizados no Plano de Atividades, tendo organizado uma exposição final (Figs. 22-17 a 22-19).

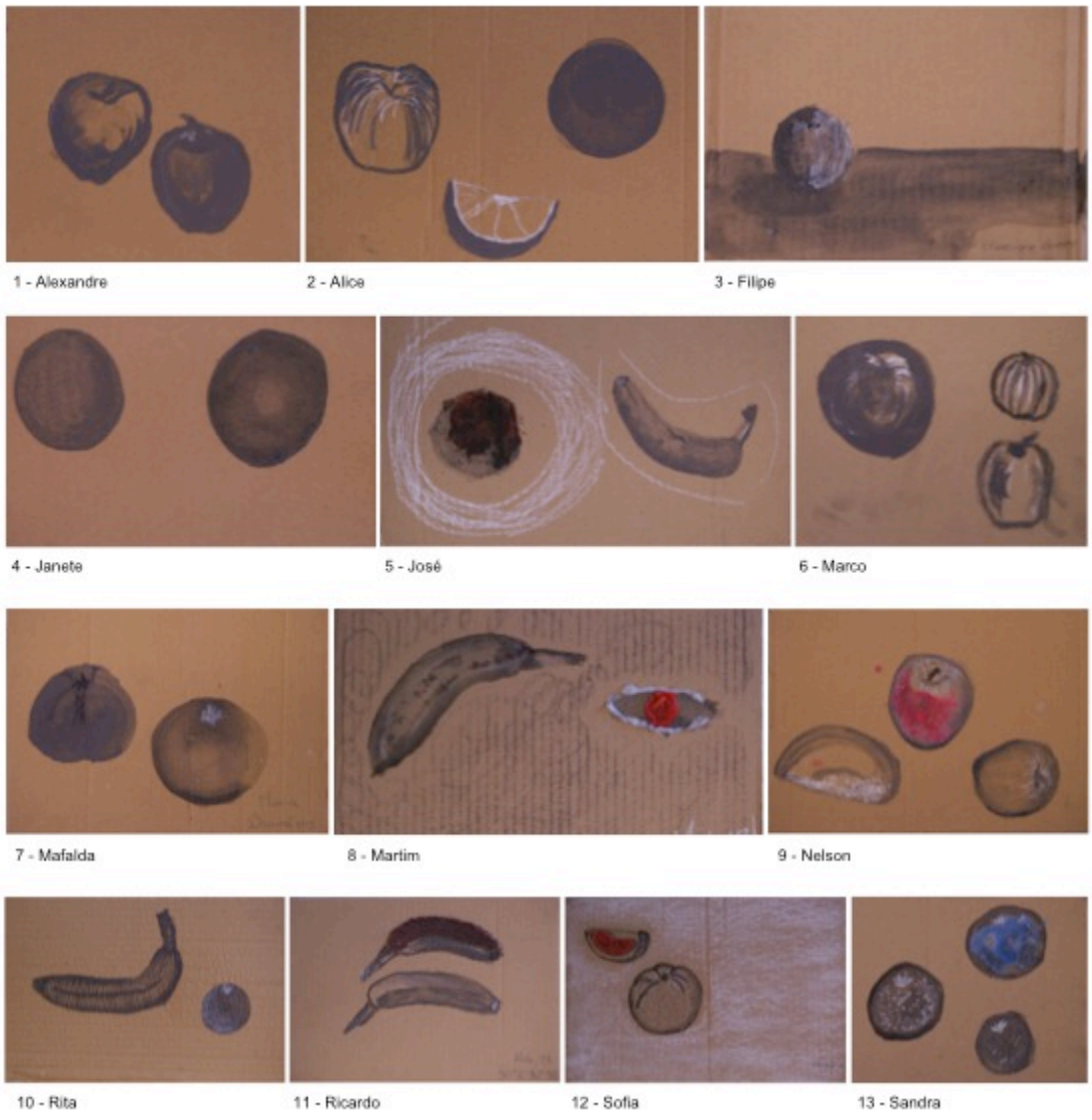


Fig. 21 - Desenhos/pinturas dos alunos do 10º E, resultantes da Aula 1/Atividade 1.

[62] www.gracamorais.blogspot.com/2005/11/os-olhos-azuis-do-mar_26.html consultado em 28-02-2015.

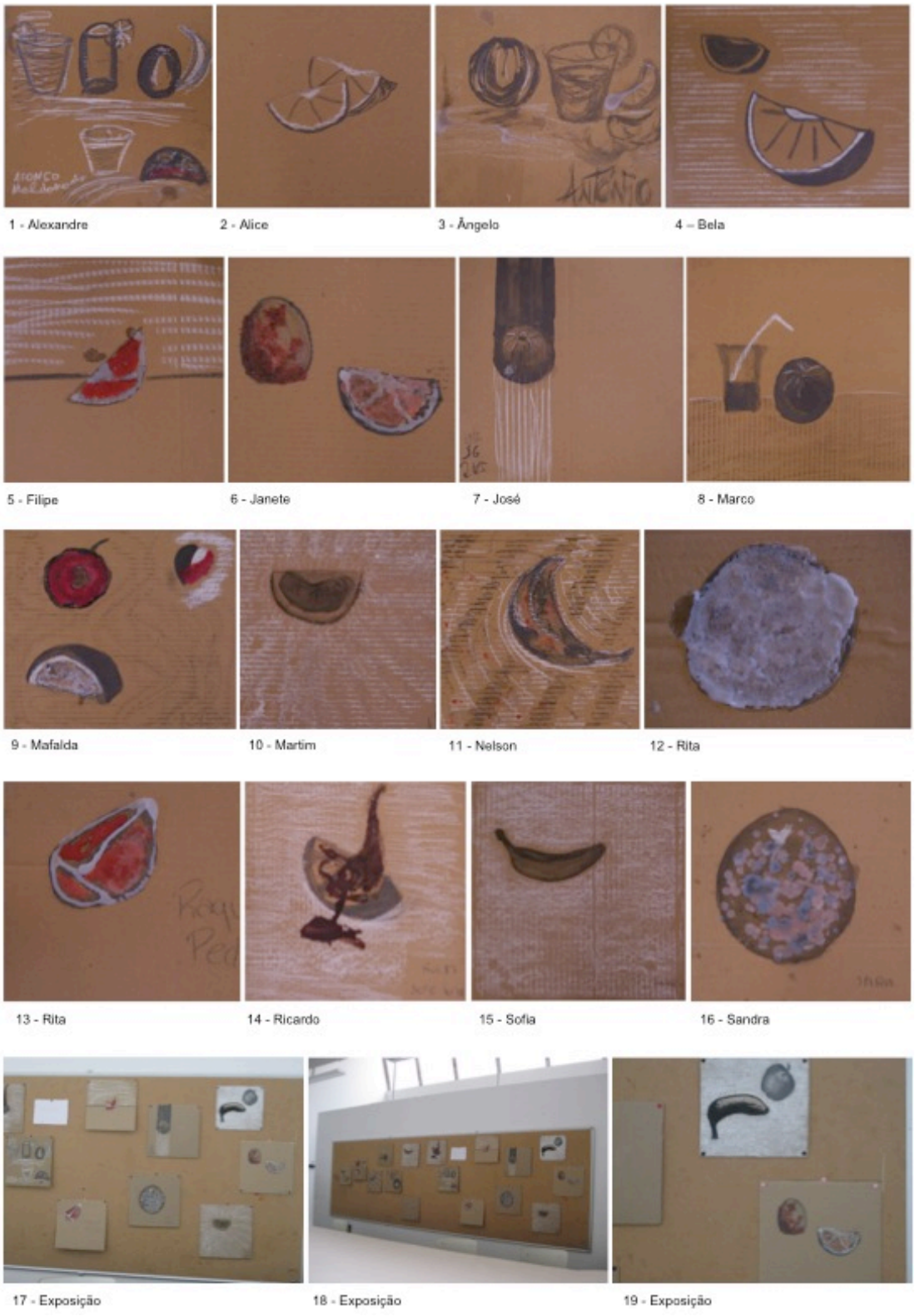


Fig. 22 - Desenhos/pinturas dos alunos do 10º E, resultantes da Aula 1/Atividade 2.

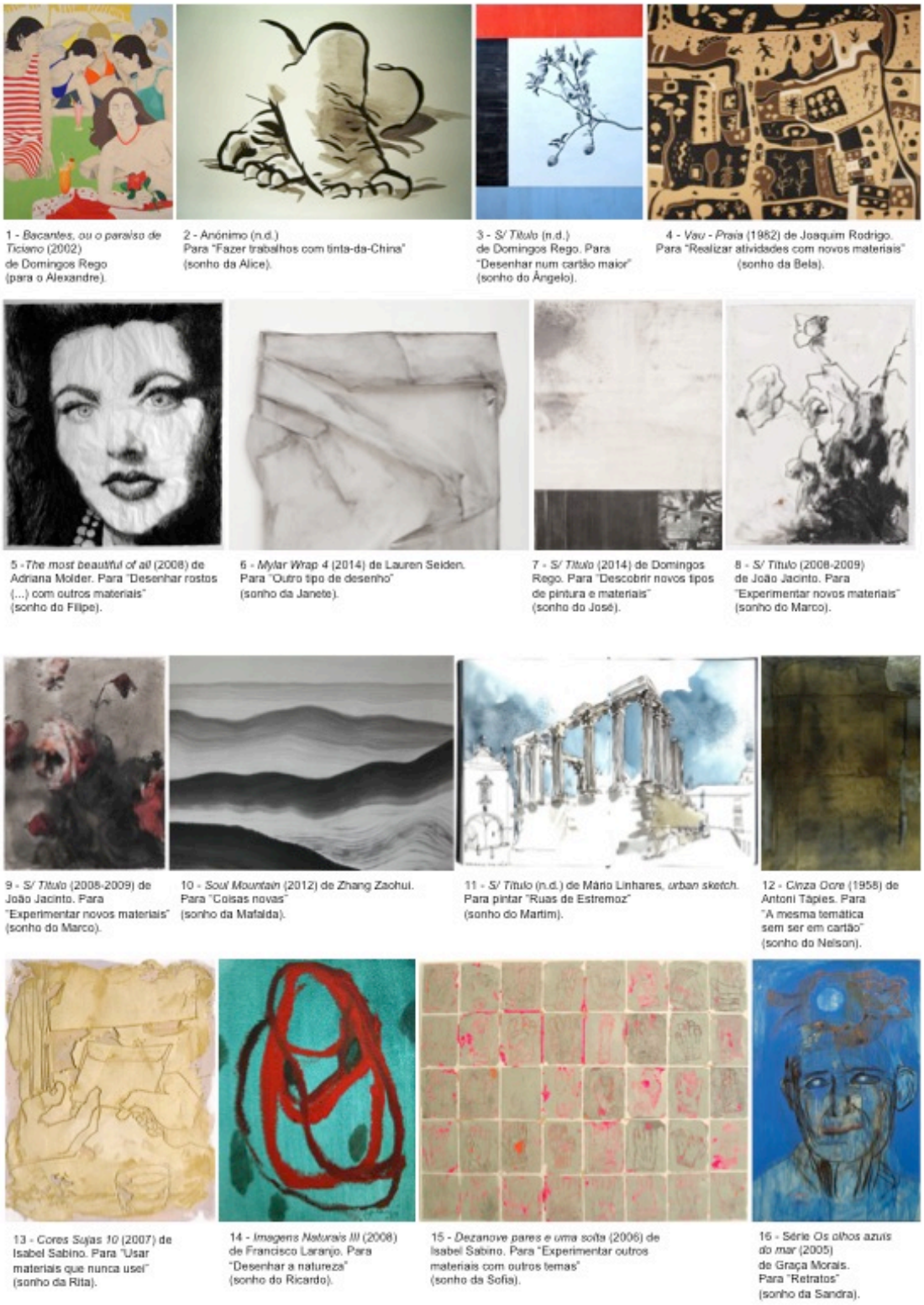


Fig. 23 - Obras de arte como referências visuais para cada aluno do 10º E, de acordo com o seu sonho.

4.4. Aula 2

4.4.1. Preparação e realização da aula

A segunda aula com a turma 10º E de Desenho foi concebida no sentido de aprofundar a abordagem experimental (Irwin, 2013b), e de integrar o aluno como agência matérica identitária/subjetiva num mesmo pano de fundo relacional de arte/natureza (Turin & Dolphijn, 2010, p. 153). Agora em diálogo com a têmpera acrílica como nova matéria e como aglutinante dos materiais locais pó de mármore, pó de granito e saibro e areia de rio recolhidos pela mestranda, numa lógica de relacionalidade dos seus sonhos com os ambientes que lhes são familiares. As diversas identidades/subjetividades num novo cenário de papel representaram a possibilidade de incluir todos os alunos, e em co-criação com a mestranda, na exposição final.

Adicionalmente, esta aula permitiu a cada aluno investigar os seus interesses na relação entre palavra/imagem, a partir do ritual de pintura *sumi-e* do nome próprio, e aplicá-los na sua assinatura do desenho/pintura. Estas experiências preliminares seriam consolidades na criação de uma série de três aulas de participação na comunidade, integradas no evento *25 de Abril* organizado pela escola, tendo-se proposto recriar as letras de iluminuras e a imagem simbólica do cravo, esta última seguindo a sugestão do professor cooperante. Reafirmou-se plenamente a intenção de analisar os processos de interagência pessoais, na sua crescente complexidade rizomática (Irwin *et al*., 2006), na descoberta de um corpo que assim pode mostrar e viver a sua humanidade.

Foi neste tecido contextual que se prepararam as componentes desta aula, das quais seguidamente se apresentam a (2) grelha de planificação das diversas partes da aula, e o (4) enunciado, mantendo-se a segunda versão da grelha de avaliação final da aula. Relembre-se de que houve uma intencional redução da grelha do currículo oficial por aula à (1) grelha de planificação por projeto (disponível em 4.3.1.), representando a necessidade de reduzir formalidades em prole da "artisticidade" (Irwin, 2013c, p. 138) e da prática técnica, das quais os alunos careciam. Da mesma forma, o *powerpoint* da apresentação oral foi detalhadamente apresentado em 4.3.2..

(2) Grelha de planificação das diversas partes da aula:

ESCOLA SECUNDÁRIA RAINHA SANTA ISABEL DESENHO 10º A AULA 2					
METODOLOGIAS SEQUÊNCIA DIDÁTICA	**MATERIAIS RECURSOS**	**ORGANIZAÇÃO DA TURMA**	**TEMPO**	**ATENÇÃO À DIVERSIDADE**	**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**
INTRODUÇÃO – *POWERPOINT* E DEMONSTRAÇÃO PRÁTICA:					
CONJUNTOS DE *SLIDES* PERSONALIZADOS PARA CADA ALUNO: 1. Aluno/Atividade 1 2. Aluno/Atividade 2 3. Obra de artista 3. EXPLICAÇÃO DO ENUNCIADO: Apresentação das propostas de exercícios preliminares e da Atividade 3 propriamente dita. Gestão e organização do tempo.	Sonhos dos alunos – respostas à questão 3. nas grelhas de avaliação da Aula 1. Câmara fotográfica, computador e cabo adaptador para *datashow*. 16 desenhos/ pinturas de representação do real dos alunos e da mestranda. 16 desenhos/ pinturas de representação do imaginário dos alunos e da mestranda. 16 imagens de obras de artistas como referências visuais selecionadas de uma forma personalizada para cada um dos 15 alunos participantes, de acordo com o seu sonho. 15 exemplares do enunciado. Relógio para controlar o tempo.	Disposição da grande faixa de papel de cenário acetinado branco, e dos restantes materiais a usar na Atividade 3, sobre a mesa comum de trabalho da sala de Desenho. Reunião dos participantes na sala de aula, distribuindo-se os alunos pelos lugares em torno da mesa comum, à semelhança da Aula 1.	15 minutos: - 1 minuto para explicar aspetos positivos e a melhorar na representação do real; - 1 minuto para explicar aspetos positivos e a melhorar na representação do imaginário; - 1 minuto para explicar o significado do exemplo de obra de artista como referência visual personalizada de acordo com o sonho de cada aluno.	Atividades preliminares de exercício de variação de pressão e de desenho/pintura do nome como propostas experimentais em aberto, promovendo a *multihumanidade* do desenho/pintura, através da conjugação do traço/pincelada pessoais, com as possibilidades de utilização de novos materiais recolhidos localmente – pó de mármore e de granito, saibro e areia de rio. Relação entre materialidade local, natureza humana do aluno, e *inputs* de ideias relativas a conexões possíveis de serem realizadas com outras disciplinas do currículo e outros conhecimentos extra-curriculares. Prática artística na docência.	Assiduidade e pontualidade. Atenção e respeito pelas regras de bom funcionamento em sala de aula durante a apresentação oral e a demonstração. Atitude construtiva e participativa face aos conteúdos, práticas e valores e atitudes transmitidos pela apresentação oral e a demonstração, que se reflete no desenho/pintura do aluno. Desenvolvimento de uma visão pessoal identitária face às temáticas e às vivências proporcionadas, agora dedicadas às relações matéricas entre a têmpera acrílica e os materiais locais fornecidos.

METODOLOGIAS SEQUÊNCIA DIDÁTICA	MATERIAIS RECURSOS ADICIONAIS	ORGANIZAÇÃO DA TURMA	TEMPO	ATENÇÃO À DIVERSIDADE	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
DESENVOLVIMENTO					
ATIVIDADE 3					
Circulação, pelos alunos, de mostruário de têmpera acrílica em cada uma das cores sobre diversos suportes. Exercício preliminar de variação de energias, agora usando maior ou menor pressão sobre *stick* de grafite aguarelável. Realização do sonho pessoal – resposta à questão 3. da grelha de avaliação final da aula anterior -, usando têmpera acrílica com a possibilidade desta funcionar como aglutinante dos materiais locais.	Têmpera acrílica. Mostruário pessoal de têmpera acrílica nas cores branca, vermelha, verde, azul e preta, sobre suportes de papel, tela, pano cru, e madeira. Faixa de papel de cenário acetinado branco com dimensões 1.5 x 3 m. Tesoura, régua e X-ato. Sonhos dos alunos escritos a têmpera acrílica sobre 16 quadrados do papel de cenário nas dimensões 10 x 10 cm. 2 espelhos. 16 pincéis para acrílico. 16 folhas A4 e 16 *sticks* de grafite aguareláveis *Viarco*. 32 copos com água. 16 retângulos do papel de cenário na dimensão A5.	Manutenção da organização da turma acima descrita nesta grelha. Disposição dos recursos materiais adicionais necessários individualmente para cada aluno nos dois conjuntos de mesas, sobre as quais foi previamente colocado o papel de cenário como suporte comum. Colocação de objetos referenciais de acordo com o sonho de cada aluno, sobre os dois conjuntos de mesas, ex: dois espelhos, ramo de flores, conjunto de pequenas pedras, trazidos pela mestranda; imagem de ruas de Estremoz trazida pelo respetivo aluno. Realização da Atividade 3 por cada aluno, em silêncio, podendo observar os trabalhos dos colegas para diálogo de perspetivas.	5 minutos para a circulação, pelos alunos, do mostruário de têmpera acrílica. 10 minutos para a apresentação da proposta e a realização do exercício preliminar de variação de energias usando o *stick* de grafite. 10 minutos para a demonstração e realização da pintura do primeiro nome próprio a têmpera acrílica. 5 minutos para a demonstração pessoal de realização da proposta de Atividade 3 pela mestranda como exemplo. 25 minutos para os alunos traduzirem os seus sonhos em desenho/pintura, dedicando a mestranda cerca de 2 minutos de explicação e apoio personalizados por aluno.	Continuação do exercício pessoal na qualidade de artista/professora/investigadora co-criadora em sala de aula com os alunos, no âmbito da a/r/tografia aplicada ao desenvolvimento de metodologia própria para a personalização do ensino de acordo com a vocação/motivação pessoal de cada aluno na sua diversidade. Abertura à diversidade de visões humanas dos alunos sobre um projeto pessoal de artes visuais, e sobre a sua relação com os novos materiais experimentados têmpera acrílica e materiais locais no desenho/pintura. Continuação da promoção da salvaguarda da vivência das experiências como alternativa à uniformização redutora por parte do currículo oficial. Possibilidades de interação de processos pessoais devido à existência de um espaço comum como suporte de papel, favorecendo novas abordagens de acordo com o *novo materialismo*.	Melhoramento de questões referidas na apresentação oral relativas aos desenhos/pinturas resultantes da Aula 1. Qualidade estética do produto final da Atividade 3. Forma específica como o aluno experimenta os materiais e técnicas na definição do seu caminho visual. Reflexão e atenção cuidadosa sobre as respostas dos alunos na grelha de avaliação final da aula, traduzindo-se na perspetivação de hipotéticas experiências futuras, continuando a dar especial atenção aos sonhos dos alunos revelados nas suas respostas à questão 3. da grelha de avaliação final da aula - “Que outras atividades gostaria de fazer dentro desta temática?”. Aprofundamento da prévia construção de quadros hipotéticos de relação específica entre aluno, material e tecnologia. Conhecimento da relação do aluno com as cores na iniciação do seu projeto de artes visuais pessoal.

METODOLOGIAS SEQUÊNCIA DIDÁTICA	MATERIAIS RECURSOS	ORGANIZAÇÃO DA TURMA	TEMPO	ATENÇÃO À DIVERSIDADE	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
CONCLUSÕES:					
1. REFLEXÃO FINAL: - Avaliação final das aulas pela mestranda através da reflexão sobre os desenhos/pinturas resultantes da Atividade 3, e sobre as respostas dos alunos à grelha de avaliação final da aula. - Auto-avaliação pelos alunos e pela mestranda na qualidade de artista/professora/investigadora, no âmbito da *a/r/tografia*.	Desenho/ pintura de cada aluno. Câmara fotográfica. Respostas dos alunos às questões da grelha de avaliação final da aula.	Manutenção da organização da turma acima descrita nesta grelha. Resposta à grelha de avaliação final da aula em silêncio. Organização dos desenhos/ pinturas dos alunos resultantes da Atividade 3, para registo fotográfico.	5 minutos para resposta dos alunos à grelha de avaliação final da aula, e em paralelo o registo fotográfico dos desenhos/pinturas dos alunos. 5 minutos para conversa final com os alunos sobre o significado da aula. 5 minutos para montagem da exposição final da faixa de papel de cenário contendo as pinturas resultantes da Atividade 3.	Focagem da reflexão sobre aspetos associados à *multihumanidade* dos alunos na personalização do ensino das artes visuais. Perspetivação de como facilitar a concretização do sonho de cada aluno revelado na resposta à questão 3. da grelha de avaliação final da aula, na forma de projeto de artes visuais.	Avaliação construtiva das atividades preliminares e da Atividade 3 propriamente dita.
2. PARTICIPAÇÃO NA COMUNIDADE – CARTAZ *25 DE ABRIL*: - Aula 1: recriação de letras de iluminuras. - Aula 2: recriação de imagem do cravo. - Aula 3: criação do cartaz e sua integração no evento.	Imagens de letras de iluminuras e de diversos cravos, como referência visual. Materiais de desenho/pintura para a realização das duas aulas, a fornecer pela escola.	A definir em concordância com as condicionantes da escola. Integração do cartaz elaborado como parte de cronologia ilustrada organizada pela escola a expôr durante o evento dedicado ao 25 de Abril.	Aula 1: 1 dia (90 minutos). Aula 2: 1 dia (90 minutos). Aula 3: variável, de acordo com as condicionantes da escola.	Promoção da importância dos desenhos/pinturas de todos os alunos da turma na sua diversidade, como riqueza identitária e como prioridade pedagógica da escola.	Participação e empenho na experimentação dos interesses pessoais do aluno, e na elaboração do cartaz final.

(4) Enunciados:

Projeto *Entre/Cores* Aula 2

Escola Secundária Rainha Santa Isabel

Desenho 10º Ano Turma E

1. Realize a série de exercícios de variação de pressão experimentada na Aula 1, agora usando o *stick* de grafite sobre folha branca, em vez do pincel, sobre folha de papel A4. (15 minutos)

2. Aplique a variação de energia, agora representando o seu primeiro nome próprio com pincelada a têmpera acrílica com cor à sua escolha, sobre a porção de papel de cenário A5 fornecida. (20 minutos)

3. Realize um desenho/pintura com base no seu sonho enunciado no quadrado fornecido, partindo da observação do seu objeto de estudo ex: pedra, planta, pessoa, fotografia, etc., e utilizando têmpera acrílica misturada ou não com pó de mármore, pó de granito, saibro, e/ou areia de rio. (25 minutos)

Projeto *Entre/Cores* Cartaz *25 DE ABRIL*

Escola Secundária Rainha Santa Isabel

Desenho 10º Ano Turma E

TEMA

Realização de um cartaz dedicado ao evento nacional *25 de Abril* decorrido em 1974 (exemplo na Fig. 6), no âmbito da criação de uma cronologia ilustrada por parte de professora de Português, em parceria com o professor cooperante.

AULA 1

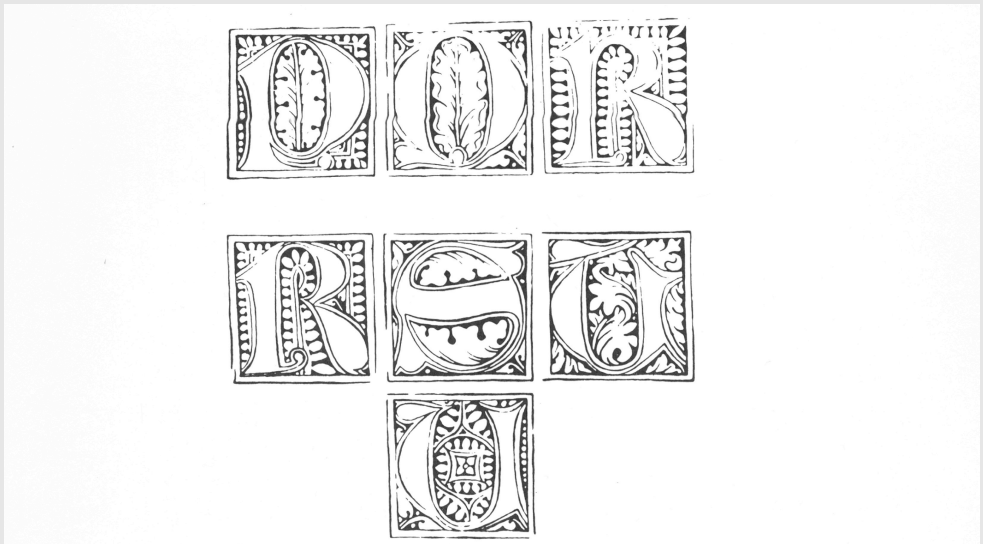
Realize um desenho a grafite de um dos números ou letras da expressão “25 DE ABRIL”, com base na observação e das respetivas letras de referência provenientes de iluminuras (Figs. 1 e 2), e tendo como referência visual os exemplos da Fig. 3.
(90 minutos)

AULA 2

Realize uma pintura de um cravo usando uma cor à sua escolha, com base na observação de um dos cravos de referência (Fig. 4), e tendo como exemplos da sua realização os desenhos realizados pela mestranda (Fig. 5).
(90 minutos)

AULA 3

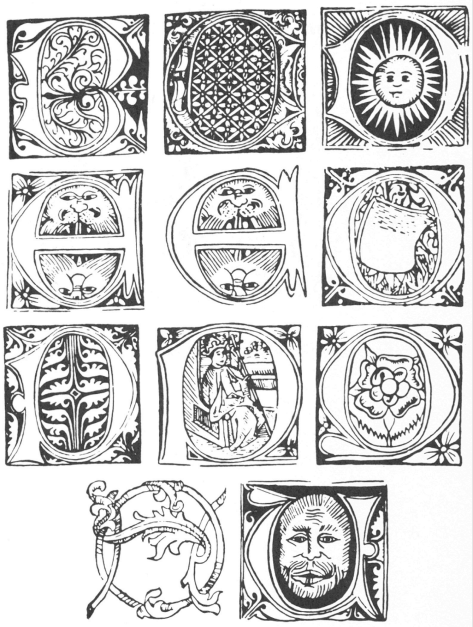
Realização do cartaz final.
(90 minutos)



1478/272 Initials from Various Knoblochtzer Books
[18.369]

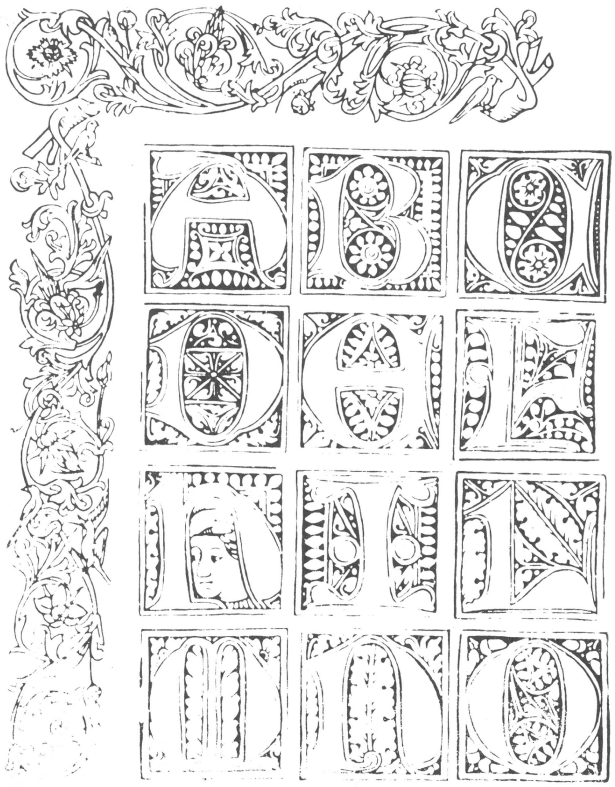


1478/273 Initials from Various Knoblochtzer Books
[18.115]



1478/274 Initials from Various Knoblochtzer Books
[18.116]

Fig. 1 - Letras de referência provenientes de iluminuras (Strauss, Walter L. 1981. *The illustrated bartsch – German book illustration before 1500*, vol. 82. New York: Abaris Books).



1478/271 Border with Birds and Flowers and Initials from Various Knoblochtzer Books [18.135]
Schramm indicates that this border was used for the first time in the 1478 edition of *Belial*, and was later repeated a number of times in other books.

Fig. 2 - Letras de referência provenientes de iluminuras (Strauss, Walter L. 1981. *The illustrated bartsch – German book illustration before 1500*, vol. 82. New York: Abaris Books).



Fig. 3 – Exemplo de desenhos dos números da expressão “25 DE ABRIL”, realizados com lápis e *stick* de grafite *Viarco*, a partir de letras de referência provenientes de iluminuras. (© Susana Tereso)



Fig. 4 - Imagens de cravos de referência.

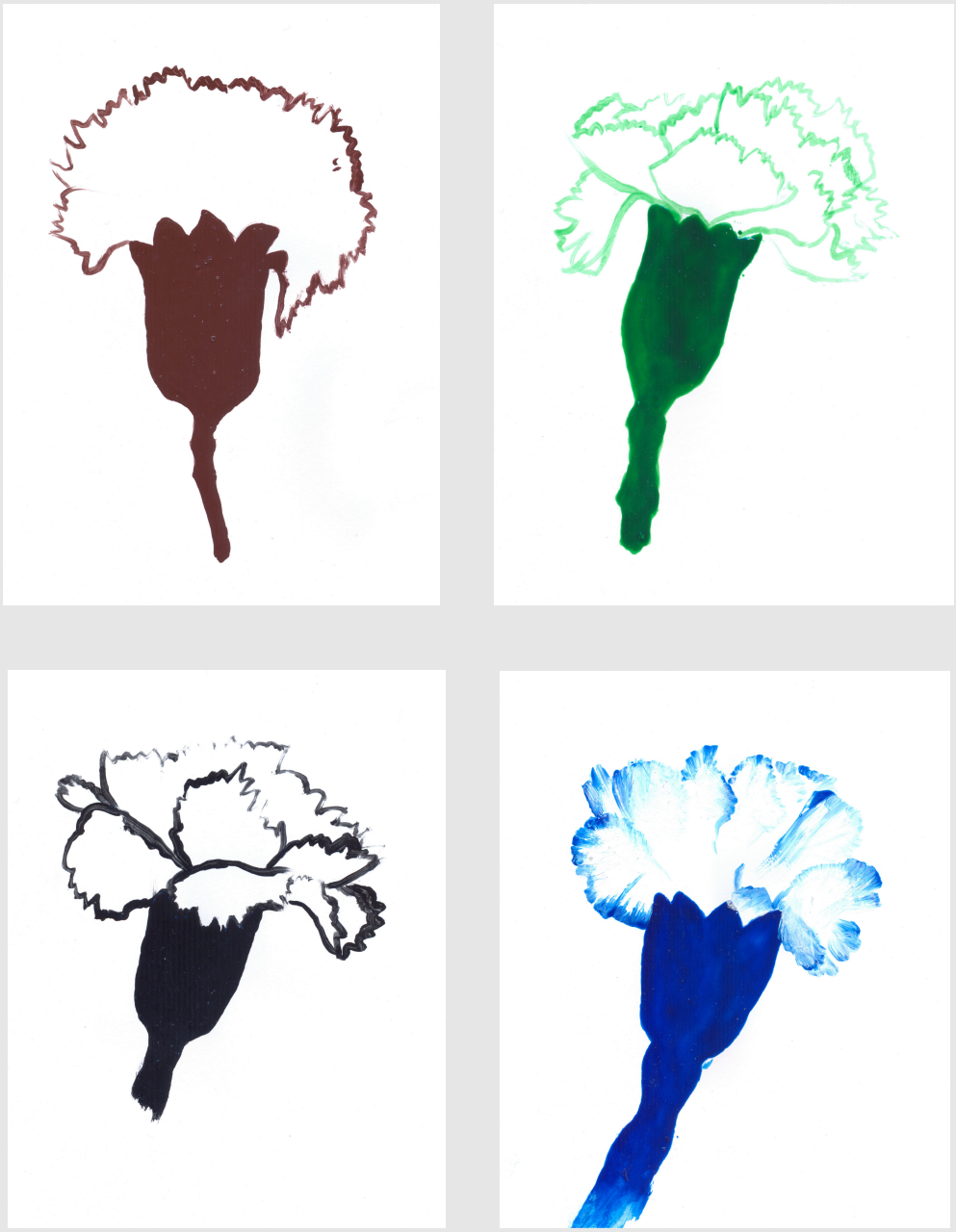


Fig. 5 – Exemplos de diversas pinturas de cravos usando apenas uma cor, neste caso a tinta têmpera acrílica. (© Susana Tereso)



Fig. 6 – Exemplo de realização do cartaz. (© Susana Tereso)

A realização da segunda aula de Desenho do 10º E iniciou-se pela disposição da têmpera acrílica e dos materiais locais sobre o papel de cenário (Fig. 24-1), para além do *kit* matérico para cada aluno incluindo o enunciado do sonho do aluno (Figs. 24-2 e 24-3). A relacionalidade com os novos materiais impregnava toda a aula, desde o mostruário de têmpera acrílica sobre papel, madeira e tela (Fig. 24-4), procurando criar uma experiência estética estimulante ao circular pelos alunos (Fig. 24-5). Um cesto, uma mala, uma peça de madeira, todos contribuíram para proporcionar a inquirição viva da *a/r/tografia* intimamente associada à prática artística (Carter & Irwin, 2014, p. 13) (Fig. 24-6), num ambiente descontraído e lúdico para investigar[63] (Fig. 24-7).

Sucederam-se então a série de três atividades, incluindo o desenho/pintura dos nomes dos alunos (Fig. 24-8), e a experimentação da têmpera acrílica e dos materiais locais sobre o papel de cenário (Fig. 24-9), numa interação relacional matérica entre as diversas abordagens (Fig. 24-10). Esta vertente social foi consolidada na montagem conjunta do papel de cenário como painel para a exposição final (Figs. 24-11 e 24-12).

4.4.2. Avaliação construtiva

Em geral, o objetivo de tornar esta aula num laboratório de desenho/pintura foi atingido, em que a têmpera acrílica e os materiais locais – pó de mármore, pó de granito, saibro e areia de rio – agenciaram toda uma interação com os participantes. A opinião da professora co-cooperante sobre a aula foi positiva, tendo salientado a sua intenção da escola adquirir a têmpera acrílica, para realizarem uma segunda experiência usando uma segunda faixa de papel de cenário como suporte, idêntica à utilizada na PES, fornecida pela mestranda. O investimento dos alunos nas diversas experiências de criação de uma tinta personalizada, usando os materiais locais como pigmento e a têmpera como aglutinante, demonstraram o seu interesse em investigarem esta possibilidade. O papel de cenário contribuiu para gerar este ambiente de pesquisa, estimulando a inquirição e a relacionalidade.

[63] A proposta aos alunos foi no sentido de partirem do zero de experiência prática com as matérias pictóricas, de modo a permitir o erro, no âmbito da criação de um ambiente de laboratório agradável e descontraído promotor de abordagens alternativas, caso contrário teria-lhes sido transmitido um procedimento único, mas não foi esse o objetivo.



Fig. 24 - Realização da Aula 2 do 10º E da Escola Secundária Rainha Santa Isabel.

As atividades geraram sentimentos positivos na grande maioria dos alunos, incluindo alegria e felicidade pelas cores, prática da pintura, *ludismo*, bem estar, paz, e criatividade, assim como ideias de outras formas e objetos pelo desenho das pedras. Em geral, os alunos gostaram dos seus resultados, tendo destacado a originalidade, o estímulo da sua imaginação, o aspeto lúdico, e o painel final contendo a diversidade de elementos diferentes. Vários alunos referiram o seu interesse em experimentar a tela, a prática da pintura diretamente com as mãos, e novos materiais e temáticas. Outros sonhos incluíam continuar a investigar a relação entre desenho/pintura, a pintura *sumi-e*, novos materiais, a cor na abstração, o lápis de cor, outras tintas, e os materiais como objeto de impressão. Diversos alunos apreciaram em especial a possibilidade de experimentarem novos materiais, e outros o terem podido praticar a pintura com tinta e em especial com a têmpera

acrílica num espaço maior, assim como materiais como as pequenas pedras e o pó das mesmas.

Considerando que os alunos não tinham quase nenhuma experiência em pintura, e o tempo disponível relativamente reduzido para cada atividade, os alunos puderam investigar sobre os seus sonhos e concretizá-los num resultado final (Fig. 25). Em geral notou-se uma maior atenção e qualidade do desenho/pintura das letras (Fig. 25-1). Partindo de cada exemplo demonstrativo da mestranda (Fig. 25-2), as abordagens foram diversas, e as recomendações transmitidas no início da aula foram aplicadas. Foi o caso do Alexandre, um aluno que apesar das suas dificuldades, conseguiu projetar previamente cada pincelada realizada na representação do seu imaginário a partir da observação de um armário da sala (Fig. 25-3 comparada com as Figs. 21-1 e 22-1). Este facto despertou o interesse da professora co-cooperante para as potencialidades deste aluno, e em melhor compreendê-lo.

A Alice evitou o esquemático, atendendo à qualidade e à dimensão ampliada do seu trabalho particularmente eficaz na hibridez da têmpera acrílica com o pó de mármore (Fig. 25-4 comparada com Figs. 21-2 e 22-2), aproximando a têmpera acrílica da estética da tinta da China, de acordo com o seu sonho. A pincelada do Ângelo, outro aluno com algumas dificuldades, foi investigada na construção da tridimensionalidade e da superfície do seu objeto (Fig. 25-5 comparada com Fig. 22-3). A Bela pôde concretizar o seu sonho de “Realizar atividades com novos materiais, em espaços diferentes”, e experimentou uma abordagem mais orgânica, em concordância com o seu objeto de referência (Fig. 25-6 comparada com Fig. 22-4).

O Filipe, não obstante não ter tido tempo para terminar o seu retrato, uma vez que esperava o olhar da sua colega para o representar, empenhou-se em investigar a pincelada na pintura dos cabelos (Fig. 25-7), possivelmente influenciado pela obra de Adriana Molder a si dedicada como referência visual (Fig. 23-5). A Janete continuou a experimentar o desenho/pintura abstrato, no sonho de “Um outro tipo de desenho” (Fig. 25-8). O desejo de “Descobrir novos tipos de pintura e materiais” do José, foi acompanhado pela atenção aos pormenores (Fig. 25-9). O Marco teve a possibilidade de “Experimentar novos materiais”, aspeto visível na estética da sua pintura (Fig. 25-10). A Mafalda aprofundou a estética e qualidade do traço *sumi-e* no seu sonho de realizar “Coisas novas” (Fig. 25-11).

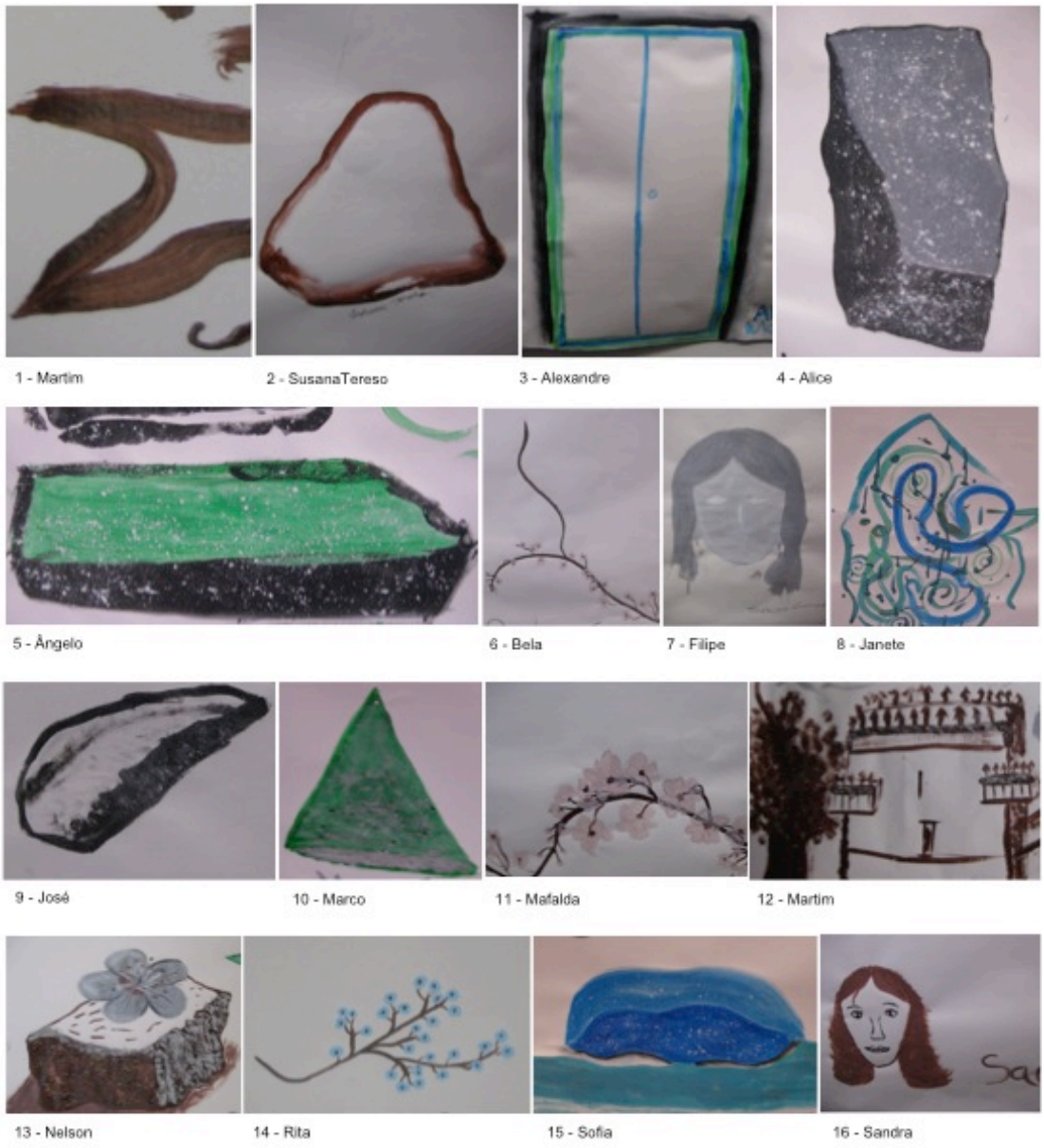


Fig. 25 - Desenhos/pinturas dos alunos do 10º E, resultantes da Aula 2/Atividade 3.

O envolvimento particularmente intenso do Martim na criação da sua matéria pictórica, e do seu desenho/pintura a partir da sua ideia de "Desenhar fora de casa nas ruas de Estremoz", transparece na expressão dos materiais e do gesto (pormenor em Fig. 25-12). Para o Nelson realizar "A mesma temática sem ser em cartão", aprofundou a representação da tridimensionalidade sobre o papel de cenário, na conjugação dos diversos materiais utilizados e na riqueza de texturas, agora com maior densidade (Fig. 25-13 comparada com as Figs. 21-9 e 22-11). Indo ao encontro do sonho de Rita - "Gostava de realizar outras atividades com materiais que nunca usei" -, a aluna pôde explorar a têmpera acrílica na pincelada *sumi-e*, agora com variações na espessura do traço (Fig. 25-14 comparada com a Fig. 21-

10). A Sofia pôde “Experimentar outros materiais com outros temas”, confirmando a sua alusão ao surreal indiciada na sua anterior representação do imaginário, consolidando a firmeza e as sombras da sua pintura (Fig. 25-15 comparada com Figs. 21-12 e 22-15). A Sandra aplicou uma estética do traço na sua primeira pintura de “Retrato” (Fig. 25-16), numa possível alusão à obra de Graça Morais previamente mostrada (Fig. 23-16).

A participação na comunidade pela criação do projeto *Cartaz 25 de Abril*, não obstante a impossibilidade de ter sido concretizado devido a condicionalismos da escola, ficará como semente da partilha de uma aproximação prática da *a/r/tografia* como artista/professora/investigadora. Este projeto procurou conjugar a participação dos alunos na comunidade da escola com a necessidade do exercício técnico de desenho e pintura cujas carências foram detetadas na aula de diagnóstico da PES, e confirmadas na segunda aula. Não obstante a evolução verificada no percurso de cada aluno da primeira para a segunda aula, o projeto poderá ser um futuro modelo para associar o desenvolvimento de capacidades técnicas em artes visuais, à *multihumanidade* dos alunos na variação dos seus processos e resultados estéticos.

5. REFLEXÃO SOBRE A PES E CONCLUSÕES

Em geral os projetos *Claro – Escuro. Sombras. Sonhos* e *Entre/Cores* permitiram criar uma experiência estética que nutrisse e estimulasse o imaginário de cada aluno, quer durante a visita de estudo à Pousada de Arraiolos, a visita virtual ao *site* da artista Susana Piteira, e a prévia visualização de obras de Tàpies, quer durante as aulas propriamente ditas. Esta experiência tem sido referenciada como geradora de liberdade, transformação e fluxo (Irwin, 2006, p. 75). Os projetos permitiram igualmente experimentar práticas de ensino de artes visuais inspiradas nos conceitos de *a/r/tografia* e *novo materialismo*, e em particular nas metodologias de Rita Irwin. Através da experimentação, e numa relacionalidade com os sonhos de cada aluno, foi possível desenvolver uma forma identitária subjetiva de ser artista/investigadora/professora.

Lançando um olhar introspetivo sobre o sentimento pessoal de elevado sucesso da Aula 1 com a turma 8º A, da Escola Básica Cunha Rivara em Arraiolos, julga-se ser a fonte do seu sucesso a riqueza agencial que em geral desencadeou, em termos de desenvolvimento pessoal, experimentação e diversidade de processos e resultados dos alunos e da própria mestranda. Note-se que a heterogeneidade metodológica e de visualização do mundo são qualidades intrínsecas à *IBA* (Barone & Eisner, 2011, pp. 4 e 16, respetivamente). Considere-se ainda o grau de dificuldade das experiências propostas, inerente à rudeza e consistência mole do cartão reutilizado de caixas de embalagem de mercadorias, e considerando a falta de bases técnicas de representação do real por parte dos alunos. Ambas as razões justificam o tamanho em geral reduzido dos desenhos/pinturas dos alunos, e algumas dificuldades em termos técnicos, de qualidade estética, e de enquadramento relativamente ao suporte de cartão.

Note-se ainda que esta aula de diagnóstico foi a primeira interação dos alunos com os novos materiais de desenho/pintura – concretizou-se assim a aplicação do *novo materialismo* (Bolt & Barret, 2012) -, não tendo tido a prévia oportunidade de optimizarem os seus processos. Tal revelou-se vantajoso pela criatividade que sobressaiu nas imagens resultantes, que espelha a interação dos alunos com a estética da surpresa (Irwin, 2013b, p. 189), e com os seus imaginários revelados nos textos e imagens dos mesmos (Zielinski & Wagnermaier, 2007). Igual sucesso foi sentido em termos da preparação desta aula, relativamente às cinco componentes anteriormente referidas, e da sua vivência no ambiente criado, incluindo o domínio do espaço, do tempo e dos recursos em geral, e acima de tudo, os alunos apreciaram-na e foram co-experimentadores com a mestranda.

Como perspetivas futuras, nesta primeira aula surgiu a necessidade de transmitir mais conhecimentos técnicos, e de forma personalizada, durante a aula seguinte, baseados no diagnóstico realizado, e em particular centrando-se nas motivações/vocações associadas aos sonhos/imaginários dos alunos revelados nas suas respostas à questão 3. da grelha de avaliação da aula “Que outras atividades gostaria de fazer (...)?”. A personalização do ensino é hoje uma necessidade e já é

praticada em algumas das escolas públicas portuguesas,[64] justificando a abordagem experimental realizada na PES nesse âmbito.

No que se refere à *IBA* em geral, perspetiva-se continuar a explorar alternativas à investigação científica, através da investigação artística, partilhando a humanidade de processos de experiências em artes visuais (Hernández, 2008, pp. 86-87), na sua *multihumanidade*. Foi possível co-vivenciar com os alunos o que é conhecer através da experiência artística (Hernández, 2008, p. 90), explorando o erro como revelação de novas possibilidades, numa investigação qualitativa que ousou testar subtis variações de procedimentos artísticos (Barone & Eisner, 2006), ampliando os seus resultados. Este exercício de *IBA* foi bem sucedido – surgiram novas questões (Hernández, 2008, p. 94), novas atividades, e o bem estar do aluno. A poesia visual e a pintura da metodologia de Rita Irwin aconteceu (Irwin, 2013b), numa outra forma, pessoal. O *novo materialismo* revelou a sua razão de ser, os materiais fizeram a diferença (Bolt & Barret, 2012), incluindo o imaginário dos alunos na sua diversidade, tornado visível como painéis de sonhos em analogia com o universo dos *media imaginários* (Zielinski & Wagnermaier, 2007).

Na Aula 2 realizada com o 8º A, mostrou-se na prática a possibilidade de se criar um procedimento docente personalizado para cada aluno, de acordo com a sua motivação/vocação. As microexperiências realizadas no âmbito das Atividades 1 e 2 são um exemplo que poderá ser aprofundado *a posteriori* pelos professores cooperantes, introduzindo a variação nas suas propostas, de acordo com a natureza humana de cada aluno, na sua relação com os materiais e tecnologias. Essencialmente importa ouvir o aluno, dar resposta às suas respostas, aqui materializadas na atenção às respostas às questões da grelha de avaliação final da aula, e transformar a aula num espaço de investigação por parte do aluno e do professor.

Foi o que aconteceu no Projeto *Claro – Escuro. Sombras. Sonhos!*. Geraram-se sentimentos positivos, dando prosseguimento prático às ideias dos alunos, aos seus *feedbacks* sobre os resultados e preferências, mas acima de tudo aos seus sonhos. Estes aspetos no seu conjunto, ao longo de várias aulas, permitiram à mestranda

[64] Informação recentemente confirmada pelo Professor Doutor Sampaio da Nóvoa (*in* Jornal *Público* de 22 de Março de 2015; comunicação pessoal, no âmbito de conferência realizada pelo mesmo na Biblioteca Pública de Évora em 27 de Março de 2015).

conhecer os processos e a vocação/motivação de cada aluno, numa perspetiva relacional e investigacional próxima da a/r/tográfica (Carter & Irwin, 2014, pp. 12-13). A participação na comunidade foi consumada em primeiro lugar com a comunidade dos alunos, dando prioridade ao desenvolvimento das suas aptidões naturais. Em segundo lugar, criou-se um ciclo entre alunos-mestranda-professor-cooperante-escola, na medida em que o painel de desenhos/pinturas foi exposto, e a imagem destes últimos foi disponibilizada para a ilustração do livro de poesia *haiku*, em ambos os casos numa procura de intervenção alternativa à arte pública na *a/r/tografia* (Bickel *et al*., 2011, pp. 89-90).

A variação de materiais e de tecnologias, e a sua utilização de forma experimental, revelou ser muito importante, quer ao nível da Aula 1 com a grafite e o carvão aguareláveis, e o próprio cartão mole e irregular, quer ao nível da Aula 2 com a introdução da têmpera acrílica. A curiosidade revelada pelos alunos associa-se ao posicionamento experimental que urge cultivar no atual ensino de artes visuais. Espera-se que este projeto seja um apelo para o Estado substituir a norma e o excesso dos programas nacionais, e o caráter punitório do sistema de avaliação, por um sistema inspirado nesta forma personalizada de docência. A tendência para a racionalidade técnica no ensino de artes visuais público pode ser substituída por uma prática artística baseada na experiência (Irwin, 2013c, pp. 137-138).

O projeto *Entre/Cores* desenvolvido com a turma 10º E da Escola Secundária Rainha Santa Isabel tornou possível co-experimentar com os alunos o questionamento da *a/r/tografia* e do *novo materialismo* à luz dos seus interesses. Note-se que o Jornal *Público* de 6 de Abril de 2015, p. 8, destaca:

> "Estudantes vão participar na elaboração dos currículos e na escolha dos temas a abordar nos novos módulos multidisciplinares (...) a Finlândia prepara-se para mudar, a partir de 2016, o seu sistema de ensino de modo a adaptar a escola a "um mundo que está a mudar a grande velocidade", indicou ao *Público* a diretora do Conselho Nacional de Educação Finlandesa, o organismo que está a elaborar o novo currículo nacional para a escolaridade obrigatória. (...) [Segundo a diretora] "Temos mesmo como objetivo que os estudantes tenham um papel mais ativo nas escolas"".

Iniciaram-se práticas de tornar o aluno co-investigador dos seus sonhos incorporados em novos materiais como a cera líquida (Aula 1) e materiais localmente cedidos como a têmpera acrílica (Aula 2), os pós de mármore e de granito e as areias. Abriram-se assim os horizontes da visão a/r/tográfica rizomática

- em que arte e imaginar são permitidas (Wiebe *et al*., 2007, p. 263) – à inclusão da vocação/motivação do aluno associada ao seu bem estar, e em última instância ao sucesso escolar dos mesmos. É a própria *a/r/tografia* que defende a complexidade em "acolher a diversidade" (Wiebe *et al.*, 2007, p. 272). Ouvir cada aluno, respeitando-o como matéria viva na sua diferença, tem de estar em primeiro lugar, só assim o professor a/r/tógrafo pode aprender a compreendê-lo e às suas necessidades. Tal concorda com a *a/r/tografia* em que "não há separação. (...) Como a dançarina como um só com a dança, sentimos que a compreensão vivida vem através do conhecimento incorporado e da plenitude estética." (Wiebe *et al*., 2007, p 273). Escute-se pois com atenção o que os seus corpos têm para dizer.

A "alegria de aprender" a que a diretora se refere no artigo do Jornal *Público* acima mencionado é a mesma que foi manifestada nas grelhas de avaliação da aula pelos alunos em geral, e espelha-se nos princípios pedagógicos da educação pela arte previamente experienciadas (Tereso, 2012a, 2013b). Ao dar resposta aos sentimentos, ideias, resultados, sonhos e preferências de cada aluno, aplica-se não apenas o princípio do *ludismo* anteriormente justificado, mas também o do aluno como *ser integral* incluindo a sensibilidade; e o *personalismo* - "Esta atitude pedagógica [personalismo] implica uma educação que leve a criança ao seu autoconhecimento, desenvolvendo equilibradamente todos os factores da sua personalidade, em interacção com o meio humano, cultural e moral em que vive." (Sousa, 2003, p. 119). E dá-se continuidade à anterior pesquisa prática desenvolvida com base nas aprendizagens adquiridas no International Institute of Education through Art em Łódz, considerando que:

> A "[educação subjetiva] põe ênfase no desenho de situações em aberto, as quais induzem e estimulam o potencial criativo. (...) O objectivo desta educação é ter impacto em toda a estrutura da personalidade, desenvolver auto-consciência de comportamentos, emoções e de compreensão." (Marcinkowska, 2006).

Acima de tudo, dá-se prioridade ao bem estar do aluno, simbolicamente representado nas mandalas do Professor Karolak (Karolak, 2006), recriadas no papel de cenário durante a Aula 2.[65]

[65] No âmbito de participação na Conferência de Arte Terapia em Łódz na Polónia em 2007, durante visita ao International Institute of Education Though Art, tinha sido previamente testada, como *happening*/performance no *coffee-break* do evento, a criação de mandala circular com textos em

Mas há que ir mais longe, até ao universo de cada aluno, como identidade subjetiva a considerar numa verdadeira integralidade do ensino a/r/tográfico, e como matéria agencial a incluir no *novo materialismo* aplicado a esse corpo humano que sente, e sente de maneira diferente. A *a/r/tografia* inclui a identidade artística e o nutrir estético do *self*, para se tornar atento às necessidades e motivações do outro:

> "Experiências encontradas nos momentos quotidianos da vida providenciam vias para a pedagogia do *self*, e a atividade artística uma postura recursiva em direção a uma contínua inquirição e engajamento com ideias ao longo do tempo. (...) tornar-se atento às suas necessidades espirituais pessoais e às necessidades de aprendizagem estética enquanto se imagina um currículo caminhante: um currículo que nota estes momentos e espaços liminares entre elementos" (Irwin, 2006, p. 75).

Mais do que dar respostas, o projeto *Entre/Cores* constitui um questionamento e uma conceptualização baseados na prática (Irwin *et al*., 2006), aproximando-se dos alunos e restantes participantes à imagem dos princípios a/r/tográficos (Carter & Irwin, 2014). A mediação dos sonhos dos alunos em *Entre/Cores* surgiu já com uma consciência dessa possibilidade de parceria e de aprendizagens mútuas entre artista/professor cooperante (Kind *et al*., 2007, p. 842), e a abertura da professora co-cooperante contribuiu para o sucesso dessa interação (Kind *et al*., 2007, p. 844). A experiência confirmou a necessidade de nutrir de uma forma vocacionalmente personalizada cada aluno, com ambas técnica e expressão subjetiva criadora (KInd *et al*., 2007, p. 857).

O projeto *Entre/Cores* revelou-se como uma possibilidade de co-investigar numa visão de heterogeneidade metodológica: "a sua [das artes] expansão serve como um marcador de que a diversidade em metodologia é possível. O pluralismo metodológico em vez do monismo metodológico parece-nos ser de grande virtude" (Barone & Eisner, 2011, p. 4), abrindo novas portas para além da coexistência de modelos (Viadel, 1998, p. 31). A experiência direta questionou a *a/r/tografia* com os seus próprios pressupostos de "revisitar o mundo a partir de uma direção diferente, vendo-o através de novos olhares, e assim colocar em questão um singular, ortodoxo ponto de vista" (Barone & Eisner, 2011, p. 16), e da "artisticidade" relacionada com as experiências pessoalmente significativas (Irwin, 2013c, p. 138). E contribuiu para abrir a *IBA* aos complexos aspetos vocacionais de cada aluno, na aplicação da heterogeneidade investigacional que defende (Hernández, 2008, p. 87).

---

diversas cores do arco-íris sobre papel vegetal envolvendo 100 chocolates, em que cada participante podia escolher a cor da sua preferência (Tereso, 2012a,, pp. 26-27).

Entre/Cores colocou em relação o *novo materialismo* com a materialidade da identidade/subjetividade humana do aluno, considerando a prática contemporânea da autoria de publicações por parte de investigadores em geral (veja-se, por exemplo, a diversidade de ensaios autorais em Bolt & Barret, 2012, pp. 6-12). Considerou-se ainda o conhecimento e a ação como intimamente relacionados com a motivação (Smith & Conrey, 2009: 456. *Cit in* Bolt & Barret, 2012, p. 42), e esta por sua vez com a vocação identitária/subjetiva (Tereso, 2013a). O projeto posicionou-se assim para além do entre humano e não humano do *novo materialismo* (Bolt & Barret, 2012, p. 6), numa perspetiva holística de *continuum* mundo relacional (Bolt & Barret, 2012, p. 42) e de transversalidade (Turin & Dolphijn, 2010, p. 159), mas centrando-se na *multihumanidade* dos alunos como prioridade perante o atual contexto educacional.

Concluindo, uma futura revisão do sistema de ensino poderá contemplar a *multihumanidade* do *artista* em sentido amplo, cujo potencial já se revela em fases precoces como o 8º ano. Os modelos de ensino em artes visuais são exemplos dos quais se pode escolher o que nos motiva, e assim aprender como docentes formandos e dar a aprender coisas novas ao alunos, como aconteceu com os projetos *Claro – Escuro. Sombras. Sonhos* e *Entre/Cores*. A aplicação dos desenhos/pinturas criados pelos alunos, partindo dos seus sonhos e destes novos materiais, poderá ser uma forma de integração transdisciplinar na rede sóciocultural local, como aconteceu através da ilustração de livro e de cronologia, e das exposições finais.

No âmbito da PES, foi possível aprofundar experiências pessoais de educação artística e, através de uma avaliação continua construtiva, melhorar as mesmas ao longo do mestrado, introduzindo as artes visuais como forma de reflexão alternativa, por vezes abstrata ou ao nível da sensibilidade. Procurou-se experienciar a interação das visões pessoais de ensino de artes visuais com as exigências do sistema de ensino atual, planificando, aprendendo com os professores e com os alunos da PES e com as criações. Foram experimentadas práticas procurando novos horizontes no âmbito dos conceitos de *a/r/tografia*, *novo materialismo* e *media imaginários*, e mantendo a aplicação de princípios da *educação pela arte* básicos vivenciados em atividades anteriormente desenvolvidas.

Ao longo das experiências, foram sendo criadas formas de realizar as atividades de ensino de artes visuais mais adequadas às interações que foram surgindo, centradas nos sonhos dos alunos e nas suas vocações. Havendo novos materiais em experimentação, surgiram outras maneiras de estruturar as tarefas inspiradas no crescente conhecimento das metodologias a/r/tográficas de Rita Irwin, variações subtis que tornaram as atividades agradáveis. Simularam-se e experimentaram-se planificações de ensino de desenho/pintura em situações reais, desenvolvendo-se processos originais construtivos de planificar, de intervir e de avaliar para a realização do aluno. Aprendeu-se observando e gerando interações entre os alunos e os materiais, as pessoas, os espaços, e experiências estéticas como a visita à Pousada de Arraiolos e as aulas na arrecadação iluminadas por velas. Bons ambientes. Bem Estar!

No futuro, serão continuadas e aprofundadas as metodologias desenvolvidas na PES para descobrir e co-investigar as potencialidades vocacionais específicas de cada aluno, na sua relação com os materiais locais, combinações sinergísticas da variação como riqueza identitária.

6. BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE, Imanol (2006). *Modelos formativos en educación artística: imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Bogotá/Pamploná: Universidad Pública de Navarra.

BARONE, Tom & EISNER, Elliot (2006). Arts-based educational research. *In* Judith L. Green, Gregory Camilli & Patricia B. Elmore (eds.), *Handbook of complementary methods for research in education*. Washington: American Educational Research Association.

BARONE, Thomas E. & EISNER, Elliot W. (2011). *Arts-Based Research*. London: SAGE Publications.

BEER, Ruth & IRWIN, Rita L. (2010). Research and creation – Socially-engaged art in *The City of Richgate Project*. *International Journal of Education though Art* 6(2), p. 213-227.

BICKEL, Barbara, SPRINGGAY, Stephanie, BEER, Ruth, IRWIN, Rita L., GRAUER, Kit & XIONG, Gu (2010). A/r/tographic collaboration as radical relatedness. *International Journal of Qualitative Methods* 10(1), pp. 86-102.

BOLT, Barbara & BARRET, Estelle (2012). *Carnal Knowledge: Towards a 'New Materialism' Through the Arts*. New York: Tauris & Co.

BRAIDOTTI, Rosi (2000). Teratologies. *In* Ian Buchanan & Claire Colebrook (eds.), *Deleuze and Feminist Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 156-172.

BRAIDOTTI, Rosi (2002). *Metamorphoses: Towards a Materialist Theory of Becoming*. Cambridge: Polity Press.

BRAIDOTTI, Rosi (2006). *Transpositions: On Nomadic Ethics*. Cambridge: Polity Press.

CARTER, Mindy R. & IRWIN, Rita L. (2014). Between signification and illumination – Unfolding understandings of an a/r/tografical turn on practicum. *International Journal of Education and the Arts* 15(3), pp. 1-19.

CHARRÉU, L. (2013). Métodos alternativos de pesquisa na universidade contemporânea - Uma reflexão crítica sobre a/r/tografia e metodologias de investigação paralelas. *In* Raimundo Martins & Irene Tourinho (coords.), *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editoraufsm, pp. 97-113.

DELANDA, Manuel (1996). The Geology of Morals: A Neo-Materialist Interpretation. *In* www.t0.or.at/delanda/geology.htm consultado em 29-09-2008.

DIAS, Belidson (2013). A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. *In* Belidson Dias & Rita L. Irwin (orgs.), *Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, pp. 21-26.

DELANDA, Manuel (1996). The Geology of Morals: A Neo-Materialist Interpretation. *In* www.t0.or.at/delanda/geology.htm consultado em 29-09-2008.

FREEDMAN, Kerry (2003). Interpreting Visual Culture: constructing concepts for *curriculum*. In *Teaching Visual Culture: The social life of art*. New Cork: Teachers College Press.

HERNÁNDEZ, Fernando (2008). La investigación baseada en las artes - Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI* 26, pp. 85-118.

HEIDEGGER, Martin (1977). *The question concerning technology and other assays*, trad. W. Lowitt. New York: Garland.

HUHTAMO, Erkki & PARIKKA, Jussi (2011). Introduction – An Archaeology of media archaeology. *In* Erkki Huhtamo & Jessi Parikka (eds.), *Media archaeology – Approaches, applications and implications*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, pp. 1-21.

IRWIN, Rita L. (2004). A/r/tography: a metonymic métissage. *In* Rita L. Irwin & Alex de Cosson (eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press, pp. 27-38.

IRWIN, Rita L. (2006). Walking to create an aesthetic and spiritual currere. *Visual Arts Research* 32(1), pp. 75-82.

IRWIN, Rita. L., BEER, Ruth, SPRINGGAY, Stephanie, GRAUER, Kit, XIONG, Gu, & BICKEL, Barbara (2006). The rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education* 48(1), pp. 70-88.

IRWIN, Rita. L. & O' DONOGHUE, Dónal (2012). Encountering pedagogy through relational art practices. *International Journal of Art and Design Education* 31(3), pp. 221-236.

IRWIN, Rita L. (2013a). A/r/tografia. *In* Dias, Belidson & Irwin, Rita L. (orgs.), *Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, pp. 27-35.

IRWIN, Rita L. (2013b). Visões e entrevisões – Por uma estética de desdobramentos do currículo. *In* Belidson Dias & Rita L. Irwin (orgs.), *Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, pp. 183-195.

IRWIN, Rita L. (2013c). The creation of mind through art education. *Journal of Curriculum and Pedagogy* 10(2), pp. 136-139.

KAROLAK, Wieslaw (2004). *Mandalas, Your Mandalas*. Łódź: The Academy of Humanities and Economics in Łódź.

KIND, Sylvia, COSSON, Alex de, IRWIN, Rita L. & GRAUER, Kit (2007). Artist-teacher partnerships – The in/between spaces of artist-teacher professional development. *Canadian Journal of Education* 30(3), pp. 839-864.

KLUITENBERG, Eric (2011). On the archaeology of imaginary media. *In* Erkki Huhtamo & Jussi Parikka (eds.), *Media archaeology – Approaches, applications and implications*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, pp. 48-69.

KLUITENBERG, Eric, ZIELINSKI, Siegfried & STERLING, Bruce (2007). *The book of imaginary media – Excavating the dream of the ultimate communication medium*. Rotterdam: NAi Publishers, Pap/ DvD Editions.

LEGGO, Carl, GRAUER, Kit, IRWIN, Rita L., & GOUZOUASIS, Peter (2004-2006). Arts-based Research in Education - Contentious Compromise or Creative Collaboration? Summary of UBC Hampton Funded Research Grant 2004-2006 (http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography consultado em 23-03-2015).

MARCINKOWSKA, Beata (2006). Methodology of working with a subject in AHE in Łódź. *In* Makary Krzysztof Stasiak & Jan Buijs (eds.), *Transformations*. Łódź: The Academy of Humanities and Economics in Łódź/The European Association for Creativity and Innovation.

MARSHAL, Julia (2010). Five ways to integrate: using strategies from contemporary art. *Art & Education Journal* 63(3), pp. 13-19.

PLA, Alfred Porres (2012). Conversações na aula de cultura visual. *In Relações pedagógicas em torno da cultura visual dos jovens*. Barcelona: Octaedro Editorial, pp. 153-180.

SALDANHA, Nuno (1996). Catálogo da exposição *Antoni Tàpies – Uma antológica*. Lisboa: Fundação das Descobertas/Centro Cultural de Belém.

SANTOS, Arquimedes da Silva (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SARDELICH, Maria Emília (2006). Leitura de imagens e cultura visual - desenredando conceitos para a prática educativa. *Educar* 27: 203-219. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná.

SEDLEY, David (2005). Epicureanism. *In* E. Craig (ed.), *Routledge Encyclopedia of Phylosophy*. London: Routledge.

SINNER, Anita, LEGGO, Carl, IRWIN, Rita L., GOUZOUASIS, Peter & GRAUER, Kit (2006). Arts-based educational research dissertations - reviewing the practices of new scholars. *Canadian Journal of Education* 29(4), pp. 1223-1270.

SOUSA, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação, Volume I – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Piaget Editora.

SPRINGGAY, Stephanie, IRWIN, Rita L. & KIND, Sylvia (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), pp. 897-912.

STACK, George (1998). Materialism. *In* Edward Craig (ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge.

TERESO, Susana (2007a). Modeling environmental education through art in the Natural Reserve of Sado Estuary. *Proceedings* do Congresso Internacional *Education Through Art* em Toruń, Polónia, 19-20 Outubro.

TERESO, Susana (2007b). Art Photography joins Nature Tourism in the Natural Park of Serra de São Mamede – Project To Feel the Mountain!. *Proceedings* do Congresso Internacional *Art Therapy*, Łódz, Polónia, 15-17 Novembro.

TERESO, Susana (2008). Educação Ambiental pela Arte em Áreas Protegidas. *Proceedings* do Congresso Nacional *Encontro de Zonas Húmidas - Desafios para uma gestão sustentável*, Águeda, Portugal, 1-2 Fevereiro.

TERESO, Susana (2010). Art and nature as model of well-being: From Protected Area to city. *Proceedings* do Congresso Internacional *Spaces and Flows: an International Conference on Urban and Extraurban Studies*, Los Angeles, E.U.A., 4-5 Dezembro.

TERESO, Susana (2011). Catálogo da exposição *Parques Urbanos!*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.

TERESO, Susana (2012a). Environmental Education Through Art. *The International Journal of Environmental Education Through Art* 8(1), pp. 23-48.

TERESO, Susana (2012b). Folheto da exposição *Pintura Sustentável – da Pintura Sumi-e à Pintura Ocidental.* Sesimbra: Câmara Municipal de Sesimbra.

TERESO, Susana & VALENTE, Luís (orgs.) *et al*. (2012). Catálogo da exposição *Fascínio das Plantas*. Lisboa: Instituto de Tecnologia Química e Biológica da Universidade Nova de Lisboa.

TERESO, Susana (2013a). *Da multiculturalidade à multihumanidade no ensino das artes visuais* (artigo realizado no âmbito da unidade curricular *Sociologia da Educação* do presente mestrado, não publicado. *In* www.saatchionline.com/profile/428063 consultado em 29-12-2014).

TERESO, Susana (2013b). *Educação Ambiental pela Arte*. Alcochete: Editora Alfarroba.

TERESO, Susana (2013c). Catálogo da exposição *Da materialidade à natureza humana - Pintura orgânica*. Arronches: Galeria Municipal de Arronches.

TERESO, Susana (2014a). Catálogo da exposição *Pintura e Sustentabilidade – Fotografia – Pintura*. Portalegre: Galeria Municipal de Portalegre.

TUIN, Iris van der & DOLPHIJN, Rick (2010). The transversality of new materialism. *Women: A Cultural Review* 21(2), pp. 153-171.

TUIN, Iris van der (2011). New feminist materialism. *Women's Studies International Forum* 34, pp. 271-277.

VIADEL, Ricardo Marín (1998). Clasificaciones, etapas y modelos en la história de la educación artística. *In* Fernando Hernandéz & Marta Ricart (Comp.), III Jornades d' História de L' educació artística. Barcelona: Facultat de Belles Arts.

VIEIRA, Ana, PEREIRA, Catarina, MALÉ, Eduardo, VALENTE, Luís, RABLACI, LALANDA, Ricardo & TERESO, Susana (2012). Catálogo da exposição *Land Art Cascais 2012*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais/Fundação D. Luís I.

WIEBE, Sean, SAMESHIMA, Pauline, IRWIN, Rita L., LEGGO, Carl, GOUZOUASIS, Peter & GRAUER, Kit (2007). Re-imagining Arts Integration - Rhizomatic Relations of the Everyday. *The Journal of Educational Thought* 41(3), pp. 263-280.

ZIELINSKI, Siegfried (2006). *Deep time of the media – Toward an Archeology of Hearing and Seeing by technical means*. Cambridge, MA/London: The MIT Press.

ZIELINSKI, Siegfried & WAGNERMAIER, Silvia (2007). Depth of subject and diversity of method – An introduction to variantology. *In* Siegfried Zielinski & Silvia Wagnermaier (eds.), *Variantology I: On deep time relations of arts, sciences and Technologies*. Cologne: König, pp. 8-9.

ZIELINSKI, Siegfried (2010). To Discover New Things in the Old. *In Miao Xiaochun — The Last Judgement in Cyberspace.* Evanston, IL: Walsh Gallery.

7. APÊNDICES

(3) *Powerpoint* de apresentação oral da Aula 1 da turma 8º A

O *powerpoint* de apresentação desta primeira aula de diagnóstico foi iniciado pelo *slide 1*, criado de acordo com a temática desta aula - o contraste entre o claro e o escuro, e as sombras -, e ilustrado com obra pessoal afim. Trata-se de um desenho/pintura usando a grafite aguarelável *Viarco*, partindo de uma fotografia de reflexos de luz do Sol na água, recriando a paisagem à semelhança do que Rita Irwin descreve no seu artigo (Irwin, 2013b). Tendo este *slide* como fundo, foram colocadas aos alunos questões como "Sabem o que significa claro - escuro?"; "E o que são sombras?"; "Conhecem exemplos de obras de artes visuais sobre estas temáticas?". Não obstante a ausência de resposta por parte dos alunos – o que de alguma forma era esperado devido ao ensino predominantemente unidirecional de transmissão de indicações do professor para aluno favorecido pelo currículo oficial -, estas questões interagiram com o imaginário dos alunos.

O índice apresentado no *slide 2* permitiu aos alunos ficarem com uma visão panorâmica de todo o percurso que iriam realizar nesta aula, de modo a evitarem possíveis medos suscitados pelo desconhecido,[66] tornando-a assim mais agradável. Este *slide*, que concorda com a estética contrastante e minimalista da apresentação *powerpoint* em geral, procurou focar-se no essencial – contribuir para que os alunos criassem uma estrutura mental sobre a aula que iriam realizar, favorecendo a sua organização durante as atividades. No ponto 1. Introdução salientaram-se as principais referências visuais desta aula - entre a obra de Caravaggio (ca. 1571-1610) e a de Cézanne (1839-1906) -, como representantes do percurso que os alunos iriam realizar, entre a representação do real e do imaginário. Apresentaram-se os principais conceitos-chave desta aula – a *educação baseada nas artes* e o *novo materialismo* -, sem os introduzir neste momento para suscitar a curiosidade e

[66] Esta necessidade de desfazer o medo pelo desconhecido da atividade proposta foi salientada pela responsável pelos Serviços Educativos do Centro de Arte Moderna (CAM) da Fundação Calouste Gulbenkian, Susana Gomes da Silva, no âmbito da formação informal em duas sessões que realizou neste mestrado (comunicação pessoal).

o imaginário dos alunos. O ponto 2. Criação de Desenho-Pintura foi sintetizado com base no foco prático desta aula - a materialidade e a ação humana -, que se traduziu nos materiais aguareláveis a experimentar, e nas Atividades 1 e 2 que os alunos iriam realizar com os mesmos. No final, apresentou-se a Conclusão da aula, incluindo a recolha de materiais e dos desenhos/pinturas realizados pelos alunos nas Atividades 1 e 2, a identificação dos mesmos, e a resposta à grelha de avaliação final da aula.

O *slide 3* apresentou a Introdução da aula de acordo com um imaginário pessoal de apresentação de um filme de cinema, como uma película de filme imaginária em suspensão no tempo, para poder ser contemplada.

Tendo como fundo o *slide 4* com a obra *Cupido a dormir* (1595-1596) de Caravaggio (ca.1571-1610), esclareceram-se os alunos sobre o artista e a obra, referindo-se que se tratava de um artista internacionalmente reconhecido pela sua pintura, que pretendia representar o real. Salientou-se que este artista da época Barroca viveu nos séculos XVI-XVII, sendo muito conhecido pela sua pintura de claro/escuro, numa altura em que se trabalhava à luz de velas ou candeias. Destacaram-se aspetos da pintura de Caravaggio apresentada no *slide*. Cupido era um deus romano que representava o amor e a paixão. Sendo filho de Vénus e de Marte, seria um menino alado que andava sempre com o seu arco pronto para atingir com as suas flechas o coração de homens e de deuses. Júpiter, sabendo das perturbações sentimentais que iria provocar, tentou desfazer-se do deus Cupido, e a mãe deste para protegê-lo escondeu-o num bosque, onde se alimentava de leite de animais selvagens. Em geral era conhecido pela felicidade que dava aos casais, mortais e imortais. Focou-se ainda a importância do sonho nesta pintura – o cupido está deitado, de olhos fechados, em repouso, a composição da imagem consiste na divisão horizontal do espaço em claro e escuro – e há uma grande gradação de valores de cor desde a luz direta até à sombra.

No *slide 5* apresentou-se uma segunda referência visual da temática do contraste entre claro/escuro – a obra *Les Grandes Baigneuses* (ca.1894-1905) de Paul Cézanne (1839 -1906), artista conhecido pelo seu domínio da luz e pela presença do negro nas suas pinturas. Referiu-se que foi um pintor francês que viveu entre os séculos XIX-XX, que representava as impressões do real na época impressionista, e mais tarde geometrizando e abstraindo o real. Na obra apresentada salientou-se a metamorfose ou transformação que o artista realizou sobre o real, realçando o

contraste entre os tons amarelos que iluminam e os tons negros de escuridão, e as texturas que traduzem a natureza humana em si.

O *slide 6* permitiu mostrar uma imagem da obra de vídeo *Dreamwork* do artista Tscherkassky (2001), como exemplo do *novo materialismo*, envolvendo a reutilização de filmes antigos, e defendendo o sonho e a materialidade criadora no cinema, com grande contraste entre o branco e o negro das sombras. Da mesma forma, no *slide 7* introduziu-se a *a/r/tografia* aos alunos associando uma imagem de pintura da a/r/tógrafa Rita Irwin com palavras-chave como "contemplar", "imaginar" e "sonhar" usadas pela mesma no seu artigo que serviu de inspiração para esta apresentação oral (Irwin, 2013b). Apresentou-se um exemplo inspirado nos *media imaginários*, construído como uma "massa" de fotografias à lupa de obras de pintura pessoais (*slide 8*; Fig. 1).

Em relação à criação de desenho/pintura, no *slide 9* salientou-se que a natureza humana pessoal, em interação com os materiais e tecnologias de artes visuais disponíveis, se poderia traduzir numa relação específica entre pessoa/material/tecnologia. A apresentação do *slide 10* foi acompanhada por uma declamação pessoal como aplicação prática da metodologia descrita no artigo de Rita Irwin (Irwin, 2013b), dedicada às energias e texturas:

> "Grafite aguárelavel.
> Pinceladas japonesas.
> Energias.
> Fino – grosso – fino.
> Texturas.
> Papel texturado."

Dando continuidade à aplicação da declamação pessoal na prática da metodologia de *a/r/tografia* de Rita Irwin, apresentaram-se exemplos de como criar paisagens com os novos materiais (*slide 11*):

> "Grafite aguarelável.
> D'Arcy Albuquerque.
> Criar paisagens.
> A luz solar.
> A sua sombra."

Da mesma forma se apresentou um segundo exemplo de como criar paisagens, passando do exterior para o interior (*slide 12*), acompanhada pela declamação do texto que se segue:

> "Grafite aguarelável.
> D'Arcy Albuquerque.
> Criar paisagens.
> O claro e o escuro no fundo.
> A luz e a sombra na face."

Este processo aplicou-se uma quarta vez, agora aplicado à recriação da paisagem (*slide 13*):

> "Recriar paisagens.
> Do real ao nosso imaginário."

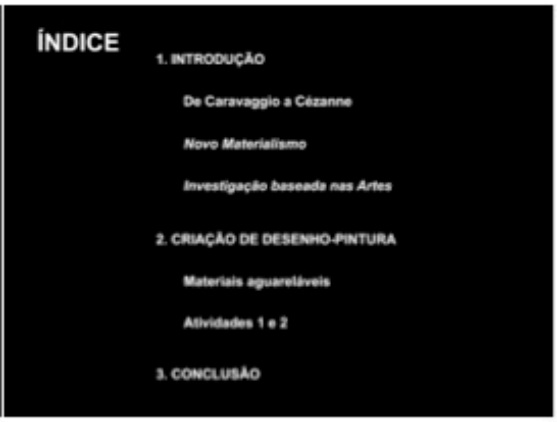
Por último, e continuando a aplicar a metodologia de Rita Irwin, mostrou-se e declamou-se a seguinte frase do livro *A Metamorfose* de Kafka (*slide 14*):

> "A luz das luzes elétricas da rua brilhava palidamente aqui e ali no teto e topos da mobília, mas abaixo, onde Gregor se encontrava, estava escuro." (Kafka, (1918) 2009, p. 19).

Após a entrega do enunciado aos alunos, apresentaram-se as propostas de Atividade 1 e Atividade 2 disponíveis no texto do documento (*slides 15* e *16*, respetivamente).



Slide 1



Slide 2



Slide 3



Slide 4



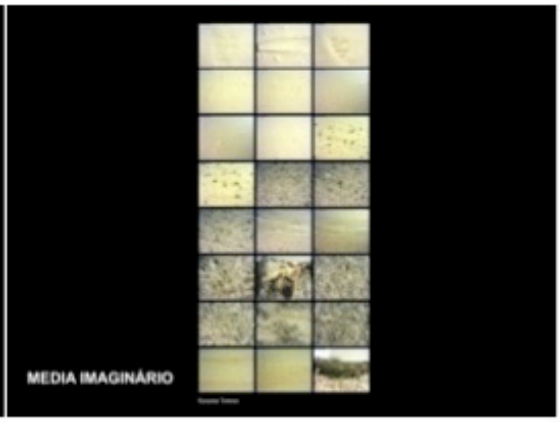
Slide 5



Slide 6



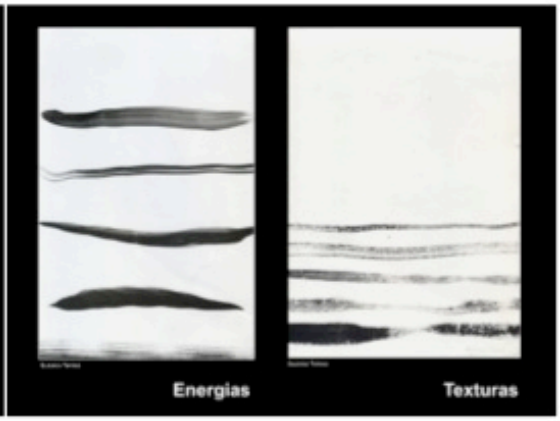
Slide 7



Slide 8



Slide 9



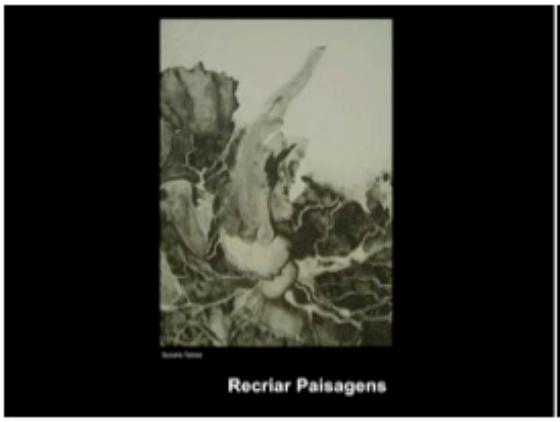
Slide 10



Slide 11



Slide 12



Recriar Paisagens

Slide 13

"A luz das luzes elétricas da rua brilhava palidamente aqui e ali no teto e topos da mobília, mas abaixo, onde Gregor se encontrava, estava escuro."

A Metamorfose (Kafka, (1918) 2009: 19)

Slide 14

ATIVIDADE 1:

"Faça um desenho-pintura a grafite e carvão aguareláveis e giz, representando os cubos e a sua sombra." (30 minutos)

Slide 15

ATIVIDADE 2:

"Faça um desenho-pintura a grafite e carvão aguareláveis e giz, imaginando a metamorfose da sombra dos cubos." (25 minutos)

Slide 16