PENSAR A IDENTIDADE:
DO MUSEU À ESCOLA COMO EXPERIÊNCIA DO TANGÍVEL

Ricardo Guerreiro Campos

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Artística – Artes Plásticas na Educação

2017

PENSAR A IDENTIDADE:
DO MUSEU À ESCOLA COMO EXPERIÊNCIA DO TANGÍVEL

Ricardo Guerreiro Campos

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Artística – Artes Plásticas na Educação

Orientadora: Prof. Doutora Teresa Matos Pereira

2017

À mão orientadora da profª Teresa,
pelo caminho partilhado.

Ao mestre: artista, professor e amigo,
pela amizade.

E aos alunos de sempre, jovens criadores, que se - e nos – transformam.

Fazer... A memória dos deuses, agora que se nos desfez como forma de um refúgio, de uma justificação, reinventa em nós o sonho do seu poder: criar é afirmar no homem o sonho de divinização. Criar um império, uma obra de arte, um filho, um arranjo de saber, um novo apara-lápis... E à ambição de impor ao mundo uma nova ordem, ao desafio angustiado de nos furtarmos a um domínio universal, de nos afirmarmos únicos, nós juntamos a pequena ambição de sermos eternos.

Vergílio Ferreira, in *Carta ao Futuro*, 2010, pp.79-80.

RESUMO *

O presente estudo debruça-se sobre um projeto de investigação-ação desenvolvido em contexto formal, cujo âmbito se situa no diálogo entre os contextos escolar e museológico.

Apresentar-se-á uma proposta de reflexão, em torno do conceito de identidade, que acompanha o referido projeto de uma turma de 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais em visita ao Museu Coleção Berardo; esse será um processo que acontecerá ao longo do desenvolvimento de três Unidades de Trabalho conseguintes à visita, realizadas em espaço escolar. A interpretação do tema sobre identidade individual, identidade coletiva e o espaço vivencial, culminou numa intervenção *site specifc* onde a escola se transformou num museu transparente, imprevisível e mutável. Ao longo do projeto foram desenvolvidas estratégias para pensar a prática do desenho na disciplina de Desenho A, valorizando o cruzamento com as práticas artísticas contemporâneas, sobretudo a fotografia, a instalação e a performance.

Palavras chave: educação formal e não-formal, desenho, arte contemporânea, identidade, *site specific*

ABSTRACT*

The present study focuses on an action-research methodology project, developed in a formal context, whose demesne is placed in the dialog between scholar and museological contexts. A proposal for reflection will be presented, encompassing the concept of identity that follows the aforesaid project of an 11th grade class from the Scientific-Humanistic course in Visual Arts, while visiting the Coleção Berardo Museum; this will be a process to take place along the development of three Work Units consequent to the visit, held in school ground. The interpretation of the theme concerning individual and collective identities and the existential space culminated in a *site specific* intervention, where the school turned into a transparent museum, unforeseeable and changeable. Throughout the project, strategies were developed to reflect the practice of drawing in the discipline of Desenho A, valuing the crossing with contemporary artistic practices, mainly photography, installation and performance.

Keywords: formal and non-formal education, drawing, contemporary art, identity, site specific

ÍNDICE

1. Introdução 11
2. Perceção, conhecimento e criatividade 14
   2.1.Perceção visual, entendimento e fruição 14
   2.2.Criatividade e processo criativo 16
   2.3.Expressão gráfica e interpretação visual na adolescência 19
3. Educação artística – um horizonte 21
   3.1.Perspetivas sobre educação artística 21
   3.2.Cultura e literacia visual 22
   3.3.Cultura visual e identidade 25
4. Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível 27
   4.1.Projeto de intervenção: Porquê pensar a identidade? 27
      4.1.1.Enquadramento metodológico 28
      4.1.2.Pesquisa baseada na prática 29
      4.1.3.Diálogos entre contextos de educação formal e não-formal 31
      4.1.4.Caracterização do projeto e do grupo 33
      4.1.5.Diagnóstico 34
   4.2.Fases do projeto 40
      4.2.1.Visita – Museu Coleção Berardo 40
      4.2.2.Unidade de Trabalho: O Corpo 45
         4.2.2.1. Desenvolvimento da U.T. 45
         4.2.2.2. Análise das produções plásticas. 51
         4.2.2.3. Avaliação. 60
      4.2.3.Unidade de Trabalho: O Outro 62
         4.2.3.1. Desenvolvimento da U.T. 62
         4.2.3.2. Análise das produções plásticas. 70
         4.2.3.3. Avaliação. 74
      4.2.4.Unidade de Trabalho: O Espaço Vivencial 76
         4.2.4.1. Desenvolvimento da U.T. 76
         4.2.4.2. Análise das produções plásticas. 82
         4.2.4.3. Avaliação. 89
   4.3.Discussão de resultados 91

5. Conclusão 95
Referências 98
Anexos 101
Anexo 1. Pormenor de mapa mental realizado durante a primeira sessão 101
Anexo 2. Transcrição do diálogo da 1ª sessão de diagnóstico 102
Anexo 3. Exemplos de seleção de 5 obras de 5 artistas 113
Anexo 4. Artistas contemporâneos selecionados na atividade de diagnóstico 115
Anexo 5. Visita ao Museu Coleção Berardo 117
Anexo 6. Planificação da visita ao Museu Coleção Berardo 118
Anexo 7. Planificação da 1ª U.T. 119
Anexo 8. Enunciado exercício da 1ª U.T. 122
Anexo 9. Trabalhos realizados para o exercício da 1ª U.T. 124
Anexo 10. Grelha de observação referente à 1ª U.T. 128
Anexo 11. Planificação da 2ª U.T. 129
Anexo 12. Exercício fotográfico de introdução à 2ª U.T. 133
Anexo 13. Exercício performativo de introdução à 2ª U.T. 135
Anexo 14. Enunciado exercício da 2ª U.T. 136
Anexo 15. Processo de trabalho – 2ª U.T. 137
Anexo 16. Trabalhos realizados para o exercício da 2ª U.T. 139
Anexo 17. Grelha de observação referente à 2ª U.T. 146
Anexo 18. Planificação da 3ª U.T. 147
Anexo 19. Espaços da escola para os projetos *site specific* 150
Anexo 20. Enunciado exercício da 3ª U.T. 153
Anexo 21. Processo de trabalho – 3ª U. T. 154
Anexo 22. Trabalhos realizados para o exercício da 3ª U.T. 157
Anexo 23. Cartaz da exposição Os Artistas Morrem de Pé 161
Anexo 24. Grelha de observação referente à 3ª U.T. 162
Anexo 25. Questionário final 163
Anexo 26. Artistas contemporâneos selecionados na 1ª pergunta do questionário 164
Anexo 27. Ideias-chave de resposta à 2ª pergunta do questionário 165

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa mental (síntese) realizado na 1ª sessão de diagnóstico 37
Figura 2. Resultado da análise dos médium referentes às obras escolhidas 38
Figura 3. Resultado da análise da nacionalidade dos autores referentes às obras escolhidas 40
Figura 4. Visita ao Museu Coleção Berardo – Lisboa 41
Figura 5. Obra *Vertical Gradient on the Long Lenght* (1995), de Larry Bell 42
Figura 6. Obra Sem Título (Blood Sign #2/ Body Tracks)(1974), de Ana Mendieta 42
Figura 7. Obras de Helena Almeida no Núcleo de Arte Contemporânea da Coleção (1960-2012) 43
Figura 8. Fotografias da exposição "Fernando Lemos: para um retrato coletivo em Portugal, no fim dos anos 40" 44
Figura 9. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas na 1ª aula 1ª U.T. 45
Figura 10. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas na 2ª aula 1ª U.T. 47
Figura 11. Exemplo de mapa mental desenvolvido pelos alunos no início do desenvolvimento do 1º trabalho 48
Figura 12. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas nas 3ª e 4ª aulas da 1ª U.T. 49
Figura 13. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas na 5ª aula da 1ª U.T. .. 49
Figura 14. Esboços em torno da figura humana – processo de trabalho da 1ª U.T. ... 50
Figura 15. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas na 6ª aula da 1ª U.T. .. 50
Figura 16. Análise das produções plásticas – reflexão sobre o Corpo 51
Figura 17. Trabalho da aluna Maria para o exercício sobre o Corpo 52
Figura 18. Trabalho da aluna Júlia para o exercício sobre o Corpo 53
Figura 19. Trabalho da aluna Filipa para o exercício sobre o Corpo 54
Figura 20. Trabalho da aluna Lara para o exercício sobre o Corpo 55
Figura 21. Trabalho da aluna Susana para o exercício sobre o Corpo 56
Figura 22. Trabalho do aluno Pedro para o exercício sobre o Corpo 56
Figura 23. Trabalho da aluna Bárbara para o exercício sobre o Corpo 57
Figura 24. Trabalho do aluno André para o exercício sobre o Corpo 58
Figura 25. Trabalho do aluno Jaime para o exercício sobre o Corpo 58
Figura 26. Trabalho da aluna Renata para o exercício sobre o Corpo 60
Figura 27. Média dos valores correspondestes a cada indicador de avaliação 61

Figura 28. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas na 1ª aula da 2ª U.T. .. 62
Figura 29. Trabalho do aluno Marcelo para o exercício introdutório da 2ª U.T. 63
Figura 30. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas na 2ª aula da 2ª U.T. .. 64
Figura 31. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas na 3ª aula da 2ª U.T. .. 64
Figura 32. Exercício performativo no recreio da escola – exercício introdutório da 2ª U.T. 65
Figura 33. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas na 4ª aula da 2ª U.T. .. 66
Figura 34. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas na 5ª aula da 2ª U.T. .. 67
Figura 35. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas na 6ª e 7ª aulas da 2ª U.T. 68
Figura 36. Análise gráfica de objetos (esboços) – processo de trabalho da 2ª U.T. ... 69
Figura 37. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas na 8ª e 9ª aulas da 2ª U.T. 69
Figura 38. Análise das produções plásticas – reflexão sobre o Outro 70
Figura 39. Trabalho da aluna Cláudia para o exercício sobre o Outro 71
Figura 40. Trabalho do aluno André para o exercício sobre o Outro 72
Figura 41. Trabalho da aluna Maria para o exercício sobre o Outro 73
Figura 42. Trabalho do aluno Jaime para o exercício sobre o Outro 74
Figura 43. Média dos valores correspondestes a cada indicador de avaliação 75
Figura 44. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas na 1ª aula da 3ª U.T. .. 77
Figura 45. Desenvolvimento de exercícios introdutórios à 3ª U.T. 77
Figura 46. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas na 2ª aula da 3ª U.T. .. 79
Figura 47. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas na 3ª aula da 3ª U.T. . 80
Figura 48. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas na 4ª, 5ª e 6ª aulas da 3ª U.T. 80
Figura 49. Experimentações no espaço - projeto de desenho instalado..... 81
Figura 50. Objetivos específicos e estratégias desenvolvidas na 7ª, 8ª e 9ª aulas da 3ª U.T. 81
Figura 51. Análise das produções plásticas – reflexão sobre o Espaço Vivencial..... 82
Figura 52. Trabalho do aluno Raul para o exercício sobre o Espaço Vivencial 83
Figura 53. Trabalho do aluno Marcelo para o exercício sobre o Espaço Vivencial 83
Figura 54. Trabalho da aluna Rute para o exercício sobre o Espaço Vivencial 84
Figura 55. Trabalho da aluna Mariana para o exercício sobre o Espaço Vivencial ... 85
Figura 56. Trabalho da aluna Júlia para o exercício sobre o Espaço Vivencial 86
Figura 57. Trabalho da aluna Íris para o exercício sobre o Espaço Vivencial 86

Figura 58. Trabalho do aluno Rui para o exercício sobre o Espaço Vivencial 87
Figura 59. Trabalho da aluna Cláudia para o exercício sobre o Espaço Vivencial 88
Figura 60. Média dos valores correspondestes a cada indicador de avaliação 90

1. INTRODUÇÃO

Este projeto de investigação foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Artística – Artes Plásticas na Educação, com alunos do 11º ano do Curso Científico Humanístico de Artes Visuais, na disciplina de Desenho A, e propõe uma abordagem ao desenho através de experiências diferenciadas que partem do contacto com o contexto museológico e pela exploração de metodologias inerentes às práticas artísticas contemporâneas.

Considerando a possibilidade de levar a cabo uma reflexão acerca das construções identitárias de jovens com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, a partir dos seus processos artísticos e discursos visuais, foi proposta a concretização de um projeto que entronca na relação entre as práticas do desenho, a cultura visual e a arte contemporânea. Neste sentido, definiram-se as seguintes questões orientadoras do estudo:

- Qual a relação entre as práticas criativas, a literacia visual e a arte contemporânea nos processos de aprendizagem de jovens estudantes de artes visuais?
- De que forma as construções identitárias integram os contributos das literacias visuais?
- De que modo o contacto com arte contemporânea em contexto museológico pode suscitar nos jovens uma reflexão mais profunda sobre a identidade individual e coletiva enquanto tema para a criação artística?
- Pode o espaço museológico ser transportado e experimentado em contexto escolar, de modo a devolver à comunidade educativa as aprendizagens impulsionadas em contexto não-formal?

O presente estudo desenvolveu-se segundo a metodologia de Investigação-Ação pelo facto de o investigador poder ser agente implicado na mudança de um problema. Ou seja, na prática educativa, o professor é investigador e também ator, orientando a sua intervenção para a transformação e melhoria de uma dada realidade. A intervenção sobre o problema encontrado pelo investigador-professor-ator na sua prática vai sendo conduzido pelo próprio e co-orientado pelos intervenientes, sendo, por isso, um processo cíclico de escuta e de reformulação da prática através da prática de investigação. O processo foi assim constituído por duas dinâmicas distintas: a revisão de literatura e aprofundamento de questões teóricas sobre Educação

Artística, nomeadamente: processos cognitivos de aprendizagem artística, Criatividade, Desenho e Cultura Visual; e a implementação do projeto em contexto escolar que contemplou a visita ao Museu Coleção Berardo e o desenvolvimento de três Unidades de Trabalho (U.T.) em contexto escolar.

No que respeita ao enquadramento teórico do estudo, dividiu-se a sua organização em duas grandes áreas: Perceção, conhecimento e criatividade e Educação artística – um horizonte. A primeira cruza questões que se prendem com a aquisição de conhecimento através da perceção, por via da fruição e/ou da criação artística, convocando o quadro teórico da criatividade e da expressão gráfica e visual. A segunda área prende-se, essencialmente, com o campo de estudo da educação artística, incidindo inicialmente, na sua contextualização, designadamente no caminho até às reflexões sobre cultura e literacia visual. Estes tópicos são colocados lado-a-lado com questões identitárias, que se evidenciam na interação entre cultura visual, indivíduo e sociedade.

Relativamente ao projeto de intervenção, este integra o desenvolvimento de três Unidades de Trabalho: a primeira U.T. correspondeu a uma reflexão sobre o Corpo, identidade individual; a segunda U.T., sobre o Outro, identidade coletiva, e a terceira U.T. sobre o espaço vivencial.

Cada U.T. articulou diferentes dinâmicas em sala de aula e no espaço escolar, sendo que a primeira, dada a proximidade temporal, se vinculou mais à reflexão sobre as referências abordadas na visita. A segunda U.T. concentrou-se na exploração concetual e visual sobre o coletivo, encerrando um espaço íntimo de partilha dentro do próprio *atelier* e a última U.T. experimentou o caráter *site specific* de projetos de desenho instalado em diversos espaços escolares. A última U. T. foi encarada como exercício-síntese de um processo de reflexão sobre o conceito *identidade* e que questiona o espaço museológico fora das quatro paredes do museu.

Com vista à compreensão do domínio sobre os temas centrais do projeto foi implementada uma atividade de diagnóstico, composta por duas partes, uma primeira sobre Cultura Visual e Arte Contemporânea e uma segunda sobre Identidade. Os mesmos conceitos foram sendo analisados ao longo do processo, bem como no final, depois da conclusão do projeto, através de um questionário. A análise permanente, no decorrer do processo, permitiu desenvolver algumas considerações finais. Nestas foi possível observar o desenvolvimento das aprendizagens ao nível da literacia visual e mobilização de conceitos teóricos no âmbito das práticas artísticas, num plano de

cruzamento entre o desenho, a fotografia, a instalação e a performance (refletindo as modalidades da criação artística contemporânea).

Em todas as U.T. possibilitou-se articular a dimensão curricular da disciplina de Desenho A com uma dimensão mais alargada das práticas artísticas contemporâneas, como a fotografia, a instalação e a performance, no sentido de encontrar um território comum de partilha e criação, resultado da escuta sincera e tangível do indivíduo, do outro e do espaço vivencial. De acordo com Matos (2012), a educação artística hoje constitui-se como um desafio para a escola no sentido em que, tendo em conta os tempos conturbados que se vivem, concerne à educação e à arte dialogarem rumo à utopia; a criação de um projeto que valorize a individualidade e a intersubjetividade, com base em valores humanos e estéticos dignos e coerentes:

> Se à utopia está reservada a missão de negar um presente penoso em nome de um futuro desejável e se a arte em todos os tempos sempre se comprometeu com esse desidrato, se sempre lhe coube (...) denunciar toda a ordem humana incompatível com a dignidade de todos, inclusive das crianças e jovens para quem a escola é o último refúgio, então a educação artística pode desempenhar a utopia possível. (Matos, 2012, pp. 132-133)

2. PERCEÇÃO, CONHECIMENTO E CRIATIVIDADE

2.1. Perceção visual, entendimento e fruição

É através do sistema sensorial que qualquer indivíduo perceciona o mundo em seu redor, tornando consciente a informação recebida por via dos sentidos, o que numa fase inicial, tem um carácter experimental e reflexivo, transforma-se, mais tarde, numa construção sustentada por estímulos, categorias e conceitos (Eisner, 2002). Segundo Elliot W. Eisner, o processo cognitivo inicia-se a partir de uma dimensão geral para uma dimensão particular. O indivíduo é capaz de experimentar e analisar a informação decorrente dos estímulos do sistema sensorial à medida que amadurece e que se constrói com base em aprendizagens e experiências vividas. Dada a impossibilidade de apreender e sintetizar toda a informação decorrente de estímulos visuais, tendemos a traduzi-la através de símbolos, selecionando imagens que são simultaneamente construções fruto da perceção, da experiência e da memória. São estes fatores de referência que interferem na perceção visual.

O sistema sensorial é, portanto, um dos fios condutores da construção e desenvolvimento do indivíduo, visto que se constitui como uma base de aquisição de informação acerca do mundo que o rodeia, capaz de ser sujeita a diferentes processos de simbolização de natureza vária, dentre os quais de estetização. Para este autor podem, por esta via, evidenciar-se as seguintes dimensões estéticas na relação com uma obra de arte: i) a dimensão experiencial, que se refere ao efeito produzido pela obra sobre o espetador; ii) a dimensão formal, que se refere quer às componentes estruturais da obra (ponto, linha, forma, textura, cor, volume, luz/sombra), quer à composição e relação entre as partes e o todo, considerando questões como o espaço, o movimento, o ritmo e o tempo; iii) a dimensão simbólica, que respeita à descodificação de significados e símbolos; iv) a dimensão poética, que se refere à intencionalidade do artista quanto à escolha de determinado material e composição da obra que, em última análise, integra a perceção e compreensão da obra por parte do observador; v) a dimensão contextual, que respeita à relação da obra com o envolvimento (histórico social e cultural), compreendendo o modo como surge, afeta a sua época e se dilata no tempo.

Rudolf Arnheim defende que a perceção e o pensamento são indissociáveis. O primeiro reúne, através dos sentidos, o material necessário à apreensão de conhecimento, o segundo apenas trabalha com base nessa recolha e processa a

informação adquirida (1989). De outra forma, um sem o outro seriam inúteis. Para o autor, é impossível estruturar o pensamento como modalidade inteligente, sem recorrer a imagens percetivas, o que faz com que todo o pensamento seja, principalmente, pensamento visual (1989). Neste sentido, acredita que o desafio percetivo corresponde à melhor forma de apreensão de conhecimento, sobretudo nas crianças, no qual a experiência se pode converter em criação quanto maior for o nível de compreensão dessa mesma experiência. Arhnheim defende, portanto, a ideia de que:

> (...) a observação de um ordenamento suficiente deve fazer uma referência visual a algo que, direta ou indiretamente, seja importante com relação à maneira como as crianças conduzem suas vidas. Um meio ambiente deteriorado pode ter sido insuficiente para ensiná-las que as coisas que elas vêem podem revelar fatos relevantes à sua existência, isto é, que há uma relação funcional entre o que os olhos percebem e o que a pessoa deve saber a fim de sobreviver e disfrutar essa sobrevivência. (Arnheim, 1989, p.251)

Deste modo, o processo de estimulação e consciencialização para a relação entre a perceção visual e o conhecimento, leva, desde a infância, à compreensão de que existe uma conexão entre o que pode ser visto e o que, por sua vez, é transformado em objeto de conhecimento.

Nas expressões artísticas, o pensamento (pensamento visual) e a perceção trabalham de mãos dadas, levando a cabo operações cognitivas como a abstração, a análise, a síntese, a comparação, a simplificação, que constituem ações fundamentais na perceção visual (Arnheim,1989). No entanto, o autor defende que o modo como uma imagem é percecionada é influenciado por quatro condicionantes: i) a imposição à percepção da forma estruturalmente mais simples – lei da boa Gestalt; ii) a recordação da forma, da cor, da proporção e do tamanho, e a intencionalidade dos elementos - discerníveis pelo leque de experiências vividas; iii) a conceção sugerida pela finalidade prática dos objetos; iv) a maneira de contemplar e representar, dominante na cultura ocidental (1989). Por esta via, o ato de contemplar não se pode restringir a uma mera relação ou acumulação de associações que gere pensamento, e por conseguinte, conhecimento. Arnheim, a este respeito, refere que:

> (...) na teoria da arte existe a antiga tradição de considerar que a imagem estética é uma cópia fiel do seu referente, uma seleção de partes feita a partir do referente para satisfazer algum critério de gosto, beleza ou essencialidade, ou uma reconstrução de todas ou algumas das partes do referente (...) Assim, contemplar o mundo equivaleria apenas a recolher, selecionar, e reacondicionar os dados. (Arnheim, 1997, pp. 294-295)

A contemplação é, portanto, essencialmente ativa e requer um sentido de questionamento que tira o indivíduo da atitude convencional de espetador, para que numa postura de total entrega ao objeto percecionado, consigamos dialogar, "ouvindo-o falar".

2.2. Criatividade e processo criativo

Ao situarmo-nos em torno do conceito de *criatividade*, deparamo-nos com uma abrangente área de compreensão e investigação que vai das neurociências à psicologia, da gestão à filosofia, das artes às tecnologias (Ferreira, 2016). Se por um lado o campo teórico da criatividade tem sido nas últimas décadas fortemente trabalhado e sustentado, existe também alguma tendência para a generalização e banalização do uso do termo, associando-o ao campo restrito das artes, quando a investigação tem demonstrado a sua transversalidade no âmbito da ação humana em geral (designadamente as ciências e tecnologias).

Entende-se, pois, por criatividade a capacidade de criar pensamentos novos, ou seja, uma nova combinação de velhas ideias, no sentido de "produzir trabalho que é ao mesmo tempo novo (original, inesperado) e apropriado (útil)" (Sternberg & Lubart, 1999, p.3). Inês Ferreira entende como criatividade a "capacidade de gerar algo novo e adequado, capacidade essa altamente dependente da atitude e decisão do interveniente, que opera mudança na pessoa, no processo, no contexto envolvente ou num produto" (Ferreira, 2016, p.50).

Mihaly Csikszentmihalyi defende a existência de um sistema composto por três áreas interdependentes, que torna possível que a criatividade se evidencie na relação entre um campo simbólico, um âmbito e a pessoa. Ao campo simbólico dizem respeito as regras e procedimentos que lhe são inerentes. O âmbito inclui os agentes diretamente implicados na validação/legitimação do campo, neste caso, artístico, nas

suas palavras: “todos los indivíduos que actúan como guardianes de las puertas que dan acceso al campo. Su cometido es decidir si una ideia o produto nuevos se deben incluir en el campo” (Csikszentmihalyi, 2015, p.46). Por fim, a pessoa é a responsável pela criação de uma nova ideia que, ao ser aceite como nova pelo âmbito, passa a integrar o campo simbólico em que se insere.

Para o desenvolvimento do pensamento imaginativo e criativo, Teresa Amabile elege três pilares fundamentais: o conhecimento, o pensamento criativo e a motivação. O conhecimento, que pode ser técnico, procedimental ou intelectual, corresponde ao que a pessoa, fruto da educação e da experiência, sabe sobre determinada área em que tenta resolver um problema. O pensamento criativo “determina o quão flexível e imaginativamente as pessoas abordam os problemas – se as soluções que encontram superam o *status quo* e se elas próprias são perseverantes na busca da resolução dos problemas” (Ferreira, 2016, p.54). Por último, a motivação determina uma aplicação prática, ou seja, que pode ser materializado em ações, palavras, e que pode ter a sua força motriz no interior ou exterior do indivíduo. Existem outros modelos de criatividade apresentados que, sustentados pelo modelo de Amabile, defendem a existência de um quarto componente - o pensamento crítico, que funciona como um “sistema de filtragem” capaz de selecionar o resultado das relações entre o conhecimento e o pensamento criativo (Ferreira, 2016).

Csikszentmihalyi defende que a inovação implica duas formas de pensamento: o convergente e o divergente. O primeiro tenta resolver problemas racionais e que, geralmente, direciona o problema para apenas uma resposta correta. O segundo cria uma amplitude imprevisível de possibilidades e respostas. Como refere o autor, “el pensamiento divergente (...) supone fluidez, o capacidad para generar una gran cantidad de ideas; flexibilidad, o capacidad para cambiar de una perspectiva a otra; y originalidad a la hora de escoger asociaciones inusitadas de ideas” (Csikszentmihalyi, 2015, p.83). Desta forma, a classificação da criatividade pode ser feita segundo o tipo de pensamento que envolve. Ou seja, se é flexível – desenvolve uma grande quantidade de perspetivas, fluente – produz um grande número de possibilidades e novas ideias, original – cria um pensamento próprio, personalizado e invulgar, ou elaborativo – desenvolve e consolida ideias.

Durante um processo criativo é maioritariamente utilizado um tipo de pensamento divergente, numa tentativa de chegar a um maior número de respostas. No entanto, o pensamento crítico necessário para a seleção de uma ideia em

detrimento de outra, recorre a um tipo de pensamento convergente. Desta forma, Wallas (1926) apresentou um dos primeiros modelos de diferenciação das etapas implicadas no processo de pensamento criativo, que se inicia com uma primeira fase, i) a *preparação*, na qual o indivíduo recolhe dados, aprende sobre o assunto e equaciona o problema em questão, recorrendo ao pensamento convergente. Numa segunda fase, ii) a *incubação,* respeita a um período de amadurecimento interior dos dados recolhidos, ficando no campo do inconsciente, criando relações e divergindo, durante um menor ou maior período de tempo. Assim, "o pensamento ocupa-se com outros assuntos, enquanto as ideias se misturam internamente, contraditórias, confusas e inquietantes, fazendo germinar e organizar a resposta, que surge de repente – *insight* – a nível consciente" (Sousa, 2003, p.191). Eis, portanto, a terceira fase, iii) a *iluminação*, de surgimento repentino e inesperado, claro e definitivo de uma resposta ao problema levantado na primeira fase do processo. Por fim, interessa perceber, através de testes e experiências, se a possibilidade se adapta realmente à questão colocada. Num período de atividade intelectual consciente e convergente, surge a quarta fase, iv) a *verificação*. Mihalyi acrescenta ainda uma quinta e última fase, que considera ser a mais exigente, v) a *elaboração,* que respeita à integração no campo simbólico e consequente maturação desenvolvida pelo âmbito.

Elliot W. Eisner (2002), relativamente ao processo de criação, salienta que a capacidade de desempenho artístico não é consequência direta do estado de maturação do indivíduo, mas sim das experiências que vivenciou, aliada à capacidade e manuseamento de materiais, de compreensão do contexto e de criação de ordem espacial, estética e expressiva, percebendo que estes fatores são partes integrantes de um todo e que o processo é o momento de articulação e amadurecimento face ao objeto artístico pretendido. No ponto 4 deste estudo, acompanhar-se-á a implementação do projeto de intervenção, no qual se atentará, em pormenor, para as respostas dadas pelos alunos, tendo em conta um determinado enunciado, contexto e processo criativo. É relevante compreender que, dado o tema aglutinador do projeto – identidade - se proporcionou um espaço e tempo de partilha da história individual como elemento integrante e condicionante no processo criativo. Relativamente ao processo e ao diálogo com a construção de um objeto artístico, Eisner refere que:

> (...) in the arts, the individual takes his or her lead from the work. The work so to speak, also speaks, and at times it is the artist who listens. The work in progress begins to look more like a conversation than a lecture. This

> conversational quality is almost literally true in jazz improvisation, in wich musicians do not know prior to performance what their musical conversation will consist of, at least not in precise terms. (Eisner, 2002, p.78)

2.3. Expressão gráfica e perceção visual na adolescência

No espectro das expressões criativas, o desenho surge cedo no desenvolvimento da criança, através de um jogo de linhas espontâneas, sem conexão aparente, mas que revelam fortes relações com experiências interpessoais e com a exteriorização de elementos integrantes da personalidade (Bahia, Trindade, 2010). O desenvolvimento de estratégias gráficas na transição da infância para a adolescência permite que alguns adolescentes construam um universo gráfico próprio, com maior grau de pormenor e de informação quer perspética, quer de claro/escuro, quer de texturas e cores. Neste sentido, o contexto e as experiências vividas são preponderantes para a criação de um universo simbólico através do desenho, constituindo-se como "(...) um importante motor de desenvolvimento na medida em que é um veículo de expressão que facilita o pensamento simbólico, imagens e operações mentais, a manipulação de signos e símbolos e criação de significados" (Bahia, Trindade, 2010, p. 53). No entanto, ao passo da expressão, a interpretação de imagens revela-se também relevante para uma conceção crítica do mundo, visto ser a fruição visual também um mecanismo de produção de conhecimento. O armazenamento de informação visual permite a criação de relações concetuais transversais a diversas áreas, a organização do pensamento e a produção criativa de novas ideias (Bahia, Trindade, 2010).

Rodrigues (2003) associa o desenho ao fenómeno da perceção visual através do reconhecimento, ou seja:

> É precisamente na tal capacidade de o cérebro identificar uma imagem e de reconhecê-la que radica toda a possibilidade de comunicar através de modos de expressão gráfica e plástica (...). Estamos perante um modo de expressão gráfica que, através dos seus elementos plásticos e gráficos livres, consegue representar e transmitir imagens que percebemos como equivalentes às fixadas pela nossa perceção, no mundo real. (Rodrigues, 2003, p. 28)

Interpretar uma imagem que nos chega por via dos sentidos implica fatores integrantes da construção identitária, o que significa que a experiência de um indivíduo é preponderante para a compreensão do mundo e para a criação de imagens novas. O desenho, estabelece-se assim como elemento fundamental de compreensão e análise de imagens, enquanto metodologia educativa estruturante (Bahia, Trindade, 2010). Neste sentido, o papel da escola e da família é preponderante para um acompanhamento equilibrado das diferentes fases de expressão criativa. Se "Os adolescentes progridem, em termos do desenho, do estádio do realismo visual para a repressão e depois para o revivalismo artístico, sendo este último estádio alcançado apenas pelos adolescentes que treinam o desenho" (Bahia, Trindade, 2010, p.53), o adormecimento ou impulso no que toca à expressão gráfica é indissociável do contexto, do sentido de autocrítica e consciência das suas competências. Um contexto favorável à prática do desenho transforma uma atividade espontânea em elemento integrante da personalidade, o que, com o amadurecimento intelectual e técnico, potencia a criação de um universo visual e plástico próprio.

3. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – UM HORIZONTE

3.1. Perspetivas sobre Educação Artística

Assistiu-se no início da década de 60 do século passado a uma mudança no paradigma do ensino das artes. Através da valorização da aprendizagem concetual, por via da experiência empírica, consequência de um caminho aberto durante a década de 50 por Herbert Read, na sua obra *Educação pela Arte*, o ensino artístico deixa de se restringir à mera aprendizagem tecnicista e artesanal para valorizar a criatividade individual, a expressão e autodescoberta. A partir dos anos 70, os modelos propostos viriam valorizar o pensamento e a criação artística como um todo, afastando-se do modelo apresentado por Read, no qual a arte surgia como uma via de apreensão de conhecimento e de autorreflexão. Desde então, inúmeros modelos de educação artística foram propostos e implementados. Nos anos 80 um novo modelo de educação artística, o DBAE (*Discipline Based Art Education,* encabeçado por Arthur Efland e Elliot Eisner), que se organizava curricularmente pela integração de quatro disciplinas: Produção Artística, História da Arte, Crítica e Estética. Para Elliot Eisner, este é um dos modelos mais importantes de educação artística e desenvolve-se em torno de quatro pilares fundamentais: a criação artística, a contemplação e o contacto com a obra de arte, a compreensão do contexto histórico e cultural e o entendimento de questões estéticas.

Ana Mae Barbosa, nos anos 90, apresenta uma abordagem metodológica para o ensino da arte baseada na prática artística e no contacto direto com a mesma. Assim, a sua proposta triangular integrava o fazer arte, o saber ler e ver arte e o conhecer do seu contexto. Numa forte relação entre a aprendizagem de competências teóricas e práticas, este modelo baseava-se, principalmente, em ações, no qual o aluno adquire conhecimento interagindo com o objeto ou a representação de arte com o artista e com o seu professor; adquirindo conhecimentos, fruto da própria prática artística e da investigação proporcionada pelo processo.

A autora refere que o papel da arte na educação tem a capacidade de contrapor as verdades estabelecidas da Educação, e às mais suspeitas ainda, certezas da Escola enquanto instituição. Neste sentido, muitos têm sido os modelos apresentados e os quais permitem uma reflexão sobre o papel que se atribui à arte na educação. Para Eisner, os que ainda hoje continuam operacionais são: i) expressão criativa; ii) estratégias de resolução de problemas; iii) desenvolvimento cognitivo; iv)

cultura visual; v) como disciplina; vi) desenvolvimento de carreira académica; vii) preparação para o trabalho. Embora Eisner afirme que o modelo de educação artística mais presente no imaginário popular é o ligado à expressão criativa, interpretada como algo emocional e não mental, como atividade concreta e não abstrata, como trabalho das mãos e não da mente, a sua repercussão fez-se sentir principalmente nos países ligados ao movimento de Educação pela Arte. Através dele se afirma a eficiência da Arte para desenvolver estratégias de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas. É neste sentido que a educação artística se revela transformadora no modo de ver e compreender o mundo, na relação dependente entre o Eu e o Outro, capaz de proporcionar a formulação de novas ideias, relações e conceções, consequência de um crescente espírito crítico fundamental para apreensão de conhecimento ao longo da vida.

> O objeto artístico estimula os nossos sentidos, a mente, o intelecto, enfim a identidade completa do eu, de modos intensos e com uma poderosa capacidade de desencadear prazer, um prazer estético que é mental e indiretamente físico, mas que se torna imprescindível para a própria vontade de viver. (Rodrigues, 2003, p.12)

3.2. Cultura e literacia visual

Em alguns países europeus, a partir dos anos 60, a integração da arte na educação foi inicialmente sustentada pela ideia de perceção como pensamento visual e construção de conhecimento. Esta conceção sustentou-se nos ideais modernos e na necessidade de explorar o campo visual, analisando as suas características formais e expressivas; no movimento cognitivo da psicologia da arte, que entendeu a perceção como pensamento visual, ou seja, como um tipo de cognição (valorização da aprendizagem conceptual na educação artística, resultado dos estudos percetivos da arte) e na conceção da arte enquanto linguagem simbólica, o que levou a avaliar a atividade artística como uma tarefa essencialmente cognitiva. A partir da anterior conceção, surge no início dos anos 80, uma corrente de pensamento menos preocupada com as regras da linguagem, mas também focada “com a interpretação de discurso; centrada mais no contexto do que nos meios, na compreensão dos

fenómenos da cultura artística e não só favorecedores de uma expressão estética" (Hernández, 2000, p. 48). Este modelo valorizou, portanto, a interpretação em detrimento da perceção, denotando a preocupação de que os objetos artísticos são apresentados para ser compreendidos, mais do que para serem vistos. Nesse sentido:

> (...) interpretar implica relacionar a biografia de cada um com os artefactos visuais em produtos culturais com os quais se relaciona. O que se persegue é o ensino do estabelecimento de conexões entre as produções culturais e a compreensão que cada pessoa, os diferentes grupos, (culturais, sociais) elaboram (...) e começar a estabelecer os 'porquês' dessas representações, o que as tornou possíveis, aquilo que mostram e o que excluem, os valores que consagram, etc. (Hernández, 2000, p. 49)

É com base nos últimos pressupostos apresentados que, no início do séc. XXI, Fernando Hernández abre um novo caminho na educação artística, direcionando-a para a compreensão da cultura visual. Para o autor, "a expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar" (Hernández, 2007, p.22). Neste sentido, entende-se assim como um movimento que compreende as práticas interpretativas do modo de ver e que as relaciona com as representações culturais e identitárias – num fluxo intersubjetivo entre o Eu e Outro.

Vivemos atualmente num mundo em que muito do conhecimento que adquirimos é fruto de experiências visuais. Num período de considerada "voragem pictórica" (Gil, 2011,p. 11), torna-se difícil que as imagens não influenciem a opinião individual, e deste modo a subjetividade, que depura e infere o conhecimento através do que se vê, lê ou ouve. Hernández considera que nas últimas décadas o universo visual ganhou uma força incontrolável pelos meios de comunicação visual que nos envolvem e nos constroem, tendo pois, uma forte interferência no processo de construção de identidades dado o seu poder persuasivo e omnipresente (2007, p.32). "As representações visuais têm a ver com a constituição dos desejos, na medida em que ensinam a olhar e a olhar-se, contribuindo para a construção de representações sobre si mesmo e sobre o mundo (aquilo que constitui a realidade)" (Hernández, 2007, p.32).

Compreendendo a cultura e as representações visuais a que se vinculam os jovens de hoje, é importante prestar atenção às suas formas de apropriação e de

resistência, de modo a proporcionar "Experiências que permitam aos estudantes (...) terem a compreensão de como as imagens influem em seus pensamentos, em suas ações e sentimentos, bem como a refletir sobre suas identidades e contextos sócio-históricos" (Hernández, 2007, p.25). É, por isto, importante que o modelo educativo vigente estabeleça uma relação integrante e compreensiva entre o seu ambiente, que se define pela sua proposta pedagógica e que define o seu *modus operandi* enquanto instituição de ensino, e o que são os contributos desempenhados pelas representações e manifestações da cultura popular com os quais os jovens entram em contacto fora da escola. Deste modo, compreender que as duas realidades têm formas de educar muito distintas é compreender que podem ser colocadas lado-a-lado tendo em conta as suas especificidades, respeitando o modo como as imagens surgem e se geram todos os dias (no cinema, nas artes visuais, na música, nas artes performativas, nos videojogos, na séries televisivas, na internet, nos desenhos animados, na publicidade), bem como a capacidade que a educação deve ter de criar discursos críticos sobre a contemporaneidade.

As artes visuais são particularmente poderosas enquanto formas simbólicas devido à sua (aparente) imediatez e compreensão, e nela estão abrangidas a maioria das formas da cultura visual, que inclui, como referido supra, as belas-artes, o design, a publicidade, o cinema, o vídeo, a arte popular; e é através delas que se dão contributos fundamentais para a formação da identidade dos jovens. Conforme salienta Kerry Freedman:

> An education in the visual arts takes place in and through the realm of visual culture, inside and ouside of schools, at all educational levels, through the objects, ideas, beliefs, and practices that make up the totality of humanly conceived visual experience; it shapes our thinking about the world and leads us to create new knowledge through visual form. (Freedman, 2003, p. 2)

Deste modo, a criação de conhecimento fruto da experiência visual, aliada à prática artística, ao seu estudo, e ao contato direto com obras de arte, impele à capacidade de gerar discursos segundo um novo prisma, original, constituindo assim contributos para a literacia visual.

Segundo Isabel Capeloa Gil, entende-se por literacia visual a capacidade discursiva resultante de uma compreensão e consolidação sobre a cultura visual. A propósito do conceito, a autora reflete e lança uma questão:

> (...) perante a impossibilidade de uma relação direta, unívoca e estável, o que está em causa num termo como literacia visual é afinal como armazenar e fazer uso da informação contida nas imagens. Como interpretamos as imagens, para além das convenções da história de arte, como nos relacionamos com elas, como as lemos? E será que 'ler a imagem' constitui um postulado possível? (Gil, 2011, p. 17)

Neste sentido, sabemos que a herança de visualidade ocidental sempre primou, desde o período clássico, pela representação visual em relação a outros modos de representação. O reconhecimento fruto da perceção visual, situa-se, na visão da autora, perto da ideia em si, "na medida em que a visão é o sentido fisiologicamente mais perto do cérebro, logo da razão" (Gil, 2011, p. 17). O processo de acumulação e processamento de informação ao nível da cultura visual acontece como qualquer processo de alfabetização, no qual são convocados referenciais histórico-culturais e sociais, que restringem, por ação do pensamento crítico, a definição de uma identidade visual individual e coletiva.

3.3. Cultura visual e identidade

Kerry Freedman considera toda a aprendizagem integrante no processo de construção de identidade porque ao aprendermos transformamo-nos e compomos um campo subjetivo individual. Tal acontece numa relação construtiva entre características estruturantes do indivíduo e as relações simbólicas que as exteriorizam e integram (2003). Desta forma, "The effects of images shape an individual's self-concept, even in the ways they shape the notion of individualism. Individuals appropriate characteristics of visual representations, adopting these representations as a description of himself/herself" (Freedman, 2003, p.3).

Freedman considera que as condições atuais da cultura visual nos obrigam a uma reflexão sobre o potencial educativo das imagens no seio da democracia contemporânea. Posto isto, é inevitável o confronto entre o seu poder expressivo e criador e o "espaço comum" no qual confluem e interagem números incalculáveis de produções visuais, tendo em conta que as liberdades, individual e coletiva, ganharam outros contornos, dada a influência da imagem no quotidiano cultural, social e político. Esta democratização, segundo o autor, gera confrontos entre os limites do espaço

pessoal e coletivo: “The new conditions of visual culture illustrate that personal freedoms no longer only involve matters of free speech. They concern freedom of information in a range of visual art forms integral to the creation of individual and group knowledge” (Freedman, 2003, p.3).

Pensar a identidade, enquanto movimento de confluências e misturas, possibilita compreendê-las perante o espaço que ocupam e as marcas que deixam pela passagem do tempo, os cruzamentos que permitem e os discursos que geram. Na contemporaneidade, perante a diversidade de estímulos que o rodeia, o indivíduo tende a assumir uma função performática, moldável a todas as atividades que desempenha, e esta fluidez abrange diferentes práticas, tornando-as algo maioritariamente vivido e não racionalizado, consequência do ritmo das cidades e do quotidiano. Desta forma, os homens e mulheres de hoje constroem-se com base em identidades híbridas, fragmentadas, imersas em relações simbólicas nas quais negoceiam e articulam imposições da sociedade perante a sua identidade.

4. PENSAR A IDENTIDADE: DO MUSEU À ESCOLA COMO EXPERIÊNCIA DO TANGÍVEL

4.1. Projeto de intervenção: *Porquê pensar a identidade?*

Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível, título deste estudo, refere-se a um projeto de investigação, cujo âmbito se situa nas práticas de educação formal, estabelecendo pontos de contacto com as práticas de educação não-formal através da relação com o espaço museológico.

Porquê pensar a identidade? Por inúmeros motivos, e em circunstâncias diversas, é-nos possível constatar, conforme se irá sustentar de seguida, que a fruição estética e a contemplação são, nos dias de hoje, cada vez mais fugazes, superficiais e menos interiorizadas pelas camadas jovens da nossa sociedade. O que se propõe neste projeto é um diálogo entre a compreensão da cultura visual, a arte contemporânea e a possibilidade de estes contribuírem para uma reflexão sobre identidade sustentada por estímulos, referências e práticas. Com vista ao questionamento sobre o potencial educativo, reflexivo e criativo da arte contemporânea em contexto escolar, envolve-se também o estudo da cultura visual na possibilidade de integrar as construções identitárias e assim potenciar a criatividade de jovens. Ao valorizar-se a exploração para a construção de um percurso plástico individual, interessa compreender de que modo a relação dos jovens estudantes de artes visuais com a obra de arte contemporânea, em contexto museológico, impele a uma reflexão sobre identidade individual e coletiva enquanto tema para a criação artística. Mas se o museu é por excelência um espaço de criação de conhecimento, de experiência multisensorial, de que forma pode este posteriormente ser experienciado em contexto escolar, devolvendo à comunidade educativa as aprendizagens impulsionadas em contexto não-formal?

É tendo em conta os objetivos anteriormente apresentados que se entende como relevante compreender a criação artística na adolescência dentro das fases de criação no processo de desenvolvimento humano, e sendo a escola o principal responsável por esta valorização, parece-nos desafiante proporcionar estratégias de mediação entre contextos formais e não-formais de educação. Fernando Hernández interpreta o conceito de mediação apresentado por Vygotsky, no qual se pressupõe que “o signo é possuidor de significado”. É desta forma que a arte e os meios de cultura visual contribuem para que seres humanos interpretem e construam as suas

relações de representação com determinado objeto simbólico de cultura: “A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como nos olhamos e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente, e para que a sua experiência dos objetos e dos fenómenos que constituem a realidade seja por meio desses objetos mediacionais que denominamos artísticos” (Hernández, 2000, p. 52).

4.1.1. Enquadramento metodológico

Tendo em conta os pressupostos práticos e teóricos que foram sendo definidos durante a implementação do projeto de intervenção, considerou-se que uma metodologia de investigação baseada em processos mistos seria a mais adequada a um contexto educativo, conforme as especificidades do projeto acima mencionadas. Neste sentido, a metodologia de Investigação-Ação, é considerada por diversos investigadores em metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas como a metodologia de teor mais interventivo e transformador no campo da investigação em educação. Como o nome indica, são operacionalizadas famílias metodológicas que congregam a ação (e que pressupõem a mudança) e a investigação, com vista à compreensão e transformação de um problema encontrado na prática educativa profissional. Segundo Clara Coutinho, “O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho, 2016, p.364). Assim, o processo desenvolve-se numa linha contínua em espiral, no qual a prática reflexiva acrescenta e modifica a cada ciclo de planificação, seguida de ação e observação (avaliação), e consequente reflexão (teorização) (Coutinho, 2016). A relação dinâmica entre a investigação, a ação e a formação permitem, no seio da investigação em educação, a restruturação de estratégias de aprendizagem “... experimentando aproximações integradas de aprendizagem em vez do estilo unilinear de transmissão de conhecimentos” (Coutinho, 2016, p.372).

Com vista a compreensão e transformação do problema detetado, articularam-se diferentes estratégias pedagógicas e artísticas para a recolha de dados e que passaram, principalmente por: técnicas baseadas na observação – observação em direto na visita e sala de aula/atelier; e análise de documentos – a partir das

produções gráficas, visuais e textuais desenvolvidas ao longo do processo. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram preponderantes para um acompanhamento rigoroso e intenso do processo criativo. Foi criado um diário de bordo para registos de observação e ocorrências e foram aplicadas fichas de registo de observação. As fichas integravam os critérios de avaliação definidos para cada aula, permitindo fazer um registo imediato do desempenho dos alunos. Tendo em conta o âmbito do projeto, recorreu-se ao registo fotográfico ao longo do processo e nos produtos finais; ao registo videográfico da exposição que integrava os trabalhos da terceira U.T. e ao registo sonoro, na primeira sessão de diagnóstico.

O registo do processo e dos produtos finais através destes meios possibilitam uma compreensão concreta de dinâmicas de aula e de estratégias, com vista à sua melhoria. O registo fotográfico permanente e o registo videográfico do último trabalho procuraram valorizar os trabalhos no sentido de documentar e, simultaneamente, de criar um olhar interpretativo sobre as peças. Esta prática, reforça a relação metodológica entre a prática artística e a prática da investigação de modo a criar um processo cíclico de reflexão e implementação, baseado na prática.

É, porventura, relevante destacar que a presente metodologia criou espaço operacional, conceptual e relacional para a concretização de experiências únicas, pensadas e partilhadas no coletivo, no qual todos os intervenientes foram co-autores. Por isso, "(...) a inclusão da componente ideológica confere à I-A uma individualidade própria que não pode ser menosprezada e que justifica que a consideremos como uma modalidade de planos de investigação "pluri" ou "multi" metodológicos, por isso também designados como planos mistos" (Coutinho, 2016, p.365).

Em suma, a escolha da metodologia de Investigação-Ação revelou-se profundamente orgânica com a operacionalização dos conteúdos e das práticas, no sentido em que cada fase do projeto foi sendo construída com base na observação e na reflexão realizadas.

4.1.2. Pesquisa baseada na prática artística

Existem consideráveis relações que aproximam a prática artística e a prática de investigação em estudos qualitativos. Segundo Patrícia Leavy (2015), ambas participam do meio em que estão inseridas e procuram um retrato sensível de pessoas, acontecimentos, permitindo compreender o mundo através da experiência

daqueles que a vivem, a fim de transformar "narrativas sociais dominantes". Tal processo é desenvolvido com recurso a estratégias metodológicas que se inscrevem no campo das artes – literatura, cinema, performance, artes visuais, e que imprimem à prática de investigação um foco no processo e nas aprendizagens daí extraídas. Neste sentido, o investigador gere, organiza, desconstrói o processo tendo em conta os acontecimentos, o que coloca o num papel de investigador-ator: "(...) the researcher is the instrument in qualitative research as in artistic practice. Moreover, both practices are holistic and dynamic, involving reflection, description, problem formulation and solving, and the ability to identify and explain intuition and creativity in the research process" (Leavy, 2015, p.17). Deste modo, as práticas artísticas contribuem com diferentes estratégias de investigação, muitas vezes disruptivas em relação à investigação processualmente mais convencional, permitindo uma compilação coerente de material a colecionar, analisar, criando uma paisagem heterogénea, capaz de renovar a educação e as ciências sociais de forma mais ampla (Cahnmann-Taylor, 2008). A pesquisa baseada nas artes (PBA) tem, para além do campo da educação, dado contributos significativos para outras áreas das Ciências Sociais como a antropologia, a sociologia e a psicologia.

Hernández (2008), a partir de Barone e Eisner, aponta três pilares que sustentam a pesquisa baseada nas artes, e que respeitam a: i) utilização de elementos artísticos e estéticos – ao contrário da maioria das Ciências Sociais, a IBA integra elementos não-linguísticos, como as artes visuais e performativas; ii) representar a experiência e o cruzamento de novas de novas perspetivas, de modo a chegar a novos territórios de investigação e iii) compreender aquilo de que não se fala, potenciando uma prática disruptiva em relação a políticas educativas normatizadas. Deste modo, entende-se que podem ser integrados no campo da investigação baseada na artes, i) ensaios visuais, nos quais as imagens falam por si ou dialogam, complementando, o texto apresentado; ii) ensaios utilizando diferentes formas de narrativa literária, permitindo que o leitor estabeleça relações com o texto e iii) investigações que apresentem o processo e o resultado utilizando formas não-convencionais de investigação, especialmente aquelas com recursos visuais ou performáticos. Estes possíveis caminhos (Hernández, 2008) de investigação permitem que a prática artística aproxime o investigador do seu objeto de estudo e que clarifique aspetos difíceis de elucidar com recurso a outras metodologias, criando e respondendo a necessidades iminentes a um processo de pesquisa em constante mutação:

> “Se a pesquisa se constrói durante o processo de pesquisar, seria oportuno que o pesquisador se reconhecesse como alguém que se constrói na investigação. Daí decorre que: nem o sujeito pesquisador nem a metodologia “precedem” a investigação, mas ambos se constituem em e com o seu desenvolvimento. A distinção entre pesquisador e pesquisado nesse tipo de abordagem metodológica torna-se enfraquecida e dissipada” (Oliveira, Charreu, 2016, p.374).

Finalmente, face à tipologia processual apresentada, Patricia Leavy (2015) sustenta a pesquisa baseada nas artes em alguns pilares fundamentais: i) emergência de novas ideias e aprendizagens; ii) possibilidades de descrever, explorar, descobrir, resolver problemas; iii) visão holística da realidade; iv) sentido provocador; v) sentido crítico, sensibilidade e empatia; vi) desconstrução de estereótipos e mudança de paradigmas; vii) caráter participativo, integrador e útil e viii) sentido de justiça social.

4.1.3. Diálogos entre contextos de educação formal e não-formal

A visível lacuna no que toca ao domínio de referências visuais e artísticas, por parte de jovens estudantes de Artes Visuais (ver ponto. 4.1.4.), aliada a uma desvalorização sobre a relação entre o processo criativo, a cultura visual e a identidade, definiram as linhas de intervenção de um projeto que cruza o museu de arte contemporânea e o contexto escolar, como meio de reflexão sobre identidade.

O Museu Coleção Berardo - Arte Moderna e Contemporânea é o espaço apropriado para a compreensão ampliada e profunda da criação artística a partir de 1900, até ao momento presente. Neste sentido, o Museu é responsável por recuperar o passado e perspetivar o futuro, dando espaço aos artistas de hoje. O objetivo de colocar em diálogo dois espaços de contextos educativos diferentes prendeu-se essencialmente com a possibilidade de compreender em que medida as referências apreendidas no museu poderão contribuir para a construção de uma identidade artística nos jovens estudantes de artes visuais.

Deste modo, procurou conhecer-se a articulação entre a cultura visual e identidades em processo de construção na adolescência, com as aprendizagens no âmbito das artes visuais, a partir do contacto com a obra de arte contemporânea.

O projeto foi desenhado e estruturado na sua possibilidade de contribuir para uma reflexão sobre os diálogos entre contextos de educação formal e não-formal. Todavia, o contexto predominante foi o espaço escolar. Interessou efetivamente que, depois da visita ao museu realizada no início do projeto, existissem contributos das práticas de educação não-formal que transitassem para o contexto formal. Por motivos de racionalização das visitas de estudo ao longo do ano letivo, a turma só pôde dirigir-se uma vez ao museu. Tal contingência foi preponderante para a necessidade de continuar a refletir sobre o espaço museológico em contexto escolar. Nesse sentido, a planificação das atividades para cada unidade de trabalho correspondeu à preocupação de estabelecer pontos de contacto entre os conteúdos curriculares da disciplina de Desenho A com as referências visuais e concetuais abordadas na visita e com o espaço escolar. Ao longos das três unidades de trabalho, recorreu-se a diferentes estratégias pedagógicas que se inscrevem em técnicas inspiradas nas práticas artísticas contemporâneas (por exemplo, focalização-concentração, improvisação, pesquisa de materiais, experimentação, *brainstorming*, carácter *site specific*) e que permitiram o surgimento de uma dinâmica de aula mais próxima da prática de *atelier*, e do estúdio enquanto espaço e terreno livre de criação, partilha e crítica. Estes diálogos interdisciplinares entre as artes visuais e as artes performativas, são de extrema importância na valorização e reflexão sobre o papel e presença do corpo do aluno no ato de criar. Como salienta Aldara Bizarro, ex-bailarina e coreógrafa:

> A utilização do corpo no máximo da sua amplitude e energia deixa de fazer parte do quotidiano a partir de uma certa altura da infância, e na idade adulta passa a ser encarada como uma especialização, no campo do lazer, com exceção dos casos em que a profissão exija diretamente a utilização do corpo, como nos bailarinos, desportistas, estivadores, operários das obras, agricultores, etc. (Bizarro, 2017, p. 43)

É neste sentido que a escola poderá desempenhar um papel fundamental na valorização da presença do corpo, enquanto elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem. Efetivamente, a conceção do projeto valorizou a experiência concreta do corpo como impulsionador para a reflexão em torno do conceito identidade, bem como para a relação indissociável entre corpo e desenho. Os exercícios propostos permitiram experimentar metodologias práticas que envolviam

diretamente o corpo enquanto agente ativo e atento à concetualização e concretização. É relevante destacar que a abertura e flexibilidade em recorrer a diversos saberes e recursos de ordem estética e educativa, possibilitada pelas opções de natureza metodológica i.e. a pesquisa baseada na prática, proporciona uma compreensão mais eficaz das interseções entre áreas distintas e os respetivos contributos na criação de formas integradas de conhecimento. Na verdade, cruzar diferentes áreas do saber em contexto de aprendizagem é uma estratégia que sustenta o caminho da criatividade e permite que novas relações se criem e se materializem. Na possibilidade de convocar a memória sensorial, cognitiva e afetiva, tornou-se relevante, para este grupo de adolescentes, perceber a presença e a ideia do corpo do artista enquanto corpo – ator. Impulsionador de gestos, vontades e pensamentos, o corpo presente disponibiliza-se no seu todo para o ato de desenhar, para o ato de criar, e assim, "(...) admitir que o ato criador põe em ação uma mecânica diretamente instalada nas pulsações do organismo, que a expressão é a melodia das fibras no interior do ser" (Stern, 1974, p. 22). Desta forma, todo o processo criativo é já por si o próprio trabalho: uma performance plástica contínua em que o corpo está implicado. Hernández, enquadra a pesquisa baseada nas artes com uma forte componente performativa, o que no presente estudo, valoriza e reforça conteúdos da prática de ensino-aprendizagem do desenho e da própria investigação:

> Si los educadores reconocen la importancia del cuerpo para facilitar el aprendizaje, resulta relevante reconocer que el propio estudio, como cualquier otro tipo de investigación, es una empresa corporeizada. No somos ideas, sino seres de carne y huesos que aprendemos a través de nuestros sentidos. Los métodos visuales ayudan a los investigadores a tener en cuenta sus cuerpos y los de los estudiantes y a tratar de elaborar análisis y teorizaciones más elaboradas que consideren el aprendizaje y la enseñanza como experiencias corporeizadas. (Hernández, 2008, p.110)

4.1.4. Caracterização do projeto e do grupo

A turma G do 11º ano do Curso Científico Humanístico de Artes Visuais de uma escola da região de Lisboa e Vale do Tejo (Setúbal) foi escolhida para o desenvolvimento do projeto, tendo recebido a implementação do mesmo entre os dias

14 de Novembro de 2016 e 31 de Março de 2017. A escola está inserida numa zona habitacional da cidade, composta por famílias de classe média a classe média-alta. É uma turma mista composta também por alunos do ensino articulado da Música, em parceria com o Conservatório Regional de Música de Setúbal. Tendo em conta as especificidades do projeto, optou-se pela sua articulação com os conteúdos programáticos e desenvolvimento na disciplina de Desenho A, criando-se, desta forma, uma parceria com o professor que a lecciona. O número de alunos inscritos na disciplina era de 17, dos quais se contam 11 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos: André, Bárbara, Cláudia, Filipa, Íris, Jaime, Júlia, Lara, Maria, Marcelo, Mariana, Pedro, Raul, Renata, Rui, Rute e Susana. Os nomes mencionados são fictícios, de modo a manter o anonimato dos participantes no estudo.

Definidos os pressupostos conceptuais e pedagógicos, estruturou-se a exploração do tema *identidade* em três tempos, ou seja, em três Unidades de Trabalho (U.T.) diferentes. Correspondendo, respetivamente, a três possibilidades de reflexão sobre o tema, subdividiu-se o projeto em 1ª U.T.: O Corpo – incidindo sobre a identidade individual; 2ª U.T.: O Outro – direcionado para a identidade coletiva e a 3ª, última, articulando as duas unidades anteriores com o Espaço Vivencial.

As três U.T. foram desenvolvidas em contexto de aula, quer no espaço de *atelier*, quer no espaço escolar num sentido mais abrangente, consecutivamente à visita realizada ao Museu Coleção Berardo em Lisboa.

4.1.5. Diagnóstico

Num primeiro contacto com o grupo, foi importante aferir o domínio de conteúdos sobre os quais se iria refletir. Tendo em conta as grandes áreas temáticas que congregam conceptualmente o projeto, desenvolveram-se duas atividades de diagnóstico: uma em relação à conceção de identidade e outra em relação à cultura visual, que abrange, contextualmente, a arte contemporânea; estas correspondem, respetivamente, aos seguintes objetivos gerais: compreender as possibilidades de definição acerca do tema identidade e entender a importância da arte contemporânea na reflexão acerca da identidade individual e coletiva.

Desta forma, no dia 14 de novembro de 2016, deu-se o primeiro contacto através de uma dinâmica de grupo realizada na biblioteca escolar, cujos objetivos

específicos eram analisar o conceito de identidade, aferir os conhecimentos pré-existentes relativamente ao tema e compreender as possibilidades de definição do tema apresentado. Para tal, dispuseram-se as cadeiras necessárias em círculo fechado, ao centro um pedaço de papel de cenário que cobria o diâmetro da circunferência e alguns materiais riscadores. A cada aluno foi entregue um pedaço de papel branco, de tamanho A5, sobre o qual iria escrever a primeira palavra que lhe ocorresse assim que visse escrita no papel de cenário a palavra aglutinadora do projeto. Ao ver escrita a palavra *identidade*, o grupo registou no papel o seu primeiro intuito. Em seguida, trocaram os papéis com quem estava sentado exatamente em frente e, à vez, cada um escreveu em torno da palavra-chave o contributo do colega. Desta forma, surgiram como ramificações/interpretações as seguintes palavras/expressões: "caraterização pessoal", "pessoa", "personalidade", "personalidade", "indivíduo", "personalidade", "personalidade", "personalidade da pessoa", "única", "personalidade", "o meu ser", "eu como um todo", "nós próprios", "pessoa", "existência", "aquilo que nos define" e "personalidade".

A dinâmica da atividade regeu-se pela espontaneidade na colaboração de todos os intervenientes e que, impulsionados pela nuvem de palavras associada à palavra-chave, geraram uma conversa sobre o tema, na qual se iam registando no papel avanços e recuos, ora acrescentando palavras e criando relações, ora eliminando e riscando as que se repetiam ou não eram significativas para a reflexão.

"Todos nós possuímos uma identidade" foi a expressão automática do aluno Marcelo ao ler os contributos dos colegas, dando assim início ao diálogo - impulsionando a escrita de *Expressão*, *Comunicação com os Outros* no diagrama. Discorreram a partir deste ponto, acrescentando que a perceção que cada um tem do outro é diferente da perceção que o outro tem de si próprio, e desta forma, escreveram Interpretação, salientando que é na compreensão do outro, que se gera a identidade individual. No entanto, "A nossa vivência só existe na comunidade" afirmou o Raul, apoiado pelo André, que logo sustentou: "Tudo nos constrói – tudo o que nos é transmitido e tudo em que acreditamos".

Desta forma, chegou-se a uma ideia de ciclo: um movimento de algo que é transmitido de um Eu para um Outro, é reformulado com base nas características identitárias, e é redirecionado por via da expressão (escreveram *transformação/relação simbiótica*), reforçando "o que os outros acrescentam à nossa identidade" – André. A personalidade existe em constante transformação e a sua construção molda-se através de uma relação simbiótica entre indivíduo, o Outro e o

contexto (sendo que os outros se integram nesse contexto). “O mundo muda e nós mudamos com ele, mas por vezes a mudança tem que partir de nós próprios” – Rute. Ainda assim, “Podemos não aceitar o que os outros nos ‘dão’ ”, contrapôs André. Ter a capacidade de aceitar, de escolher, revela consciência da sua identidade e uma forte capacidade ao nível do *pensamento crítico* (escreveram).

Quando questionados acerca das diferenças entre expressão e comunicação, Rui respondeu que “A comunicação é constituída por muito mais do que a expressão”. “Expressão vem primeiro que comunicação: é a necessidade de expressão que nos leva a criar vários tipos de comunicação”, acrescentou Raul, completando também que a comunicação acontece através de palavras, conceitos e imagens. Segundo Rute, o ser humano tem a “Necessidade de comunicar para viver em comunidade”, o que reforça a ideia de reciprocidade e de transformação constante do Eu e do contexto.

No encadeamento da conversa, foram abordadas pela primeira vez as expressões artísticas como consequência da reflexão sobre o conceito de comunicação que, segundo o grupo, tem através da originalidade e da criatividade, um veículo para a circulação da individualidade. Para Marcelo, a criatividade evidencia-se “Para que a mensagem que estamos a comunicar seja única”. Ao associar o surgimento de novas ideias a espontaneidade, o grupo rapidamente percebe que é muito difícil a criação de ideias absolutamente novas e únicas, concebendo, desta forma, que a criatividade ocorre da transformação de conceções que já existem: “A criatividade é uma espécie de reciclagem porque já está tudo criado e tu pegas numa coisa antiga e mudas um bocadinho” – Júlia; “A mistura de conceitos existentes com a nossa identidade leva à criatividade” - Rui. Posto isto, o grupo concluiu que o pensamento crítico integra a criatividade, no sentido em que só se conseguem criar ideias novas porque cada indivíduo tem o discernimento de escolher por empatia/semelhança ou contraste/choque as referências com as quais se identifica e molda, construindo por isso, uma identidade.

Ao terminar o tempo estipulado para a atividade, os alunos são questionados se concordaram com o caminho conceptual feito até ao momento ou se faz sentido acrescentar/retirar algum elemento. Perante o silêncio, Jaime, cujos contributos até ao momento apenas se tinham restringido à seleção da expressão, afirma: “Faz-me confusão como é que do conceito de identidade saímos de nós próprios, da nossa identidade, e partimos tanto para os outros e para a comunicação com os outros, e não gira tudo mais em torno da pessoa e do ser”. Perante isto, Raul termina a

discussão sublinhando que “Se calhar percebemos que muito da nossa identidade não é nosso mas é sim retirado dos outros”.



Figura 1. Mapa mental (síntese) realizado na 1ª sessão de diagnóstico. Fonte: Própria

Na imagem acima, apresenta-se o diagrama que resultou do decorrer da reflexão, e para o qual foram sistematizados conceitos que se repetiam ou que foram rejeitados por opção dos alunos (muitas das palavras escritas no início da atividade foram rasuradas pelos alunos, dada a aproximação e redundância de significados – consultar Anexo 1).

Da análise do conteúdo desta primeira atividade de diagnóstico (Anexo 2), podem evidenciar-se alguns aspetos que importa ter em consideração, sobretudo: das dezassete palavras selecionadas e escritas no papel de cenário, todas elas se direcionam para uma interpretação de identidade estritamente focada na individualidade (palavras/expressões escolhidas: caracterização pessoal, pessoa, personalidade, personalidade, indivíduo, personalidade, personalidade, personalidade da pessoa, única, personalidade, o meu ser, eu como um todo, nós próprios, pessoa, existência, aquilo que nos define e personalidade*)*, sendo que apenas *existência* permite encontrar pontos de descentralização da conceção de identidade estritamente baseada no Eu. Perante o leque de palavras escolhidas pelos alunos, o professor orientador do projeto viu-se forçado a moderar a discussão, introduzindo e articulando ideias, a fim de proporcionar uma abordagem mais ampla ao tema; no entanto, é relevante sublinhar que, dada a faixa etária do grupo, é natural que as suas preocupações recaiam sobre as suas próprias conceções de identidade, criadas tendo em conta a fase do desenvolvimento humano em que se encontram. O mesmo é

visível no comentário final do aluno Jaime. Ainda que as palavras iniciais tenham surgido absolutamente focadas no Eu, o facto de a conversa ter congregado outros conceitos como outro, a comunidade, transformação, pensamento crítico, comunicação, entre outros, tal foi interpretado como uma via de valorização do outro, em detrimento do Eu. Destacaram-se positivamente, pela qualidade dos comentários e pela pertinência dos contributos realizados, os alunos: Júlia, Raul, Rui, Rute, Marcelo e André. Os restantes, participaram pontualmente no decorrer da discussão ou apenas na seleção de palavras/ expressões: Bárbara, Cláudia, Filipa, Íris, Jaime, Pedro, Lara, Maria, Renata e Susana.

Concluída a primeira abordagem ao conceito de identidade, no dia 18 de Novembro de 2016 realizou-se a segunda atividade de diagnóstico, com vista a uma aproximação à compreensão da cultura visual. Os objetivos específicos da atividade seriam, deste modo, perceber as formas de identificação estabelecidas com as áreas das artes visuais/design/arquitetura, considerando os seus protagonistas; percecionar o entendimento dos alunos acerca do tema das artes visuais e relacionar a criação artística com as questões da identidade individual e coletiva. Para o devido efeito, a aula decorreu na biblioteca escolar, para que se desenvolvesse com recurso a uma pesquisa na internet, necessitando por isso de computadores. Desta forma, foi pedido aos alunos que, em enunciado digital devidamente partilhado por todos, fizessem uma seleção de cinco obras de cinco artistas contemporâneos diferentes (Anexos 3 e 4), entendendo o espectro da arte contemporânea e o seu cruzamento disciplinar. No decorrer da atividade de pesquisa e seleção das cinco obras foi possível observar que muitos alunos fizeram a pesquisa de diferentes formas: introduzindo no motor de busca expressões como “arte contemporânea”, “artes contemporâneas”, “artistas contemporâneos”, “fotografia contemporânea”, “escultura contemporânea”, “arquitetura contemporânea”, etc.; pesquisando através de artistas que seguem em plataformas digitais de partilha de imagens como o *pinterest*, o *tumblr* e o *instagram*; e procurando uma obra específica de um artista com a qual já tinham tido contacto.

Da análise do conteúdo das escolhas efetuadas por cada aluno, tornou-se possível analisar a frequência de duas variáveis: o *médium* correspondente a cada obra e a nacionalidade do autor, e os resultados são visíveis, respetivamente, nas imagens abaixo.

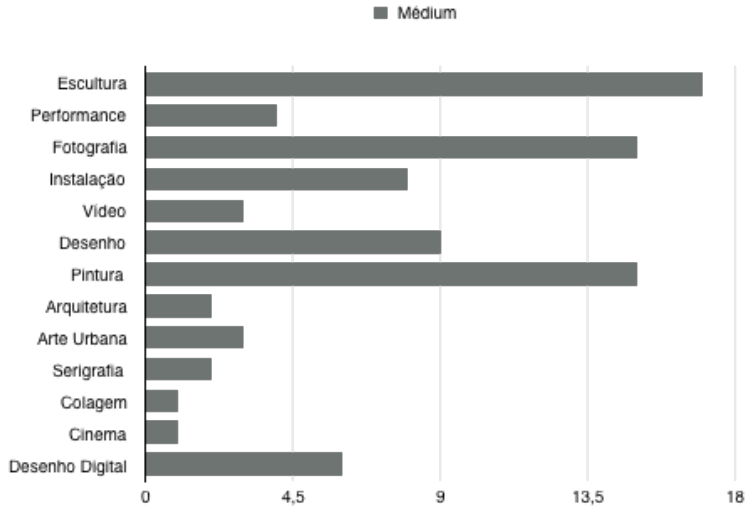


Figura 2. Resultado da análise dos *médium* referentes às obras escolhidas. Fonte: própria.

Observando a Figura 2, referente aos médium artísticos, pode observar-se que as obras selecionadas representam, na sua maioria, uma relação com as denominadas Belas-Artes, sendo a Escultura, a Fotografia e a Pintura as que maior presença registam. É importante frisar que a arte contemporânea vive de relações híbridas entre as chamadas "disciplinas artísticas", mesmo que a maior parte das vezes seja difícil compreender os "limites" de cada uma das áreas; e é com base na interdisciplinaridade que se desenvolveu toda a planificação deste projeto. No entanto, optou-se por analisar a frequência da escolha de determinado médium, como possibilidade de compreensão de áreas de maior interesse e domínio concetual. Evidenciando maior conhecimento de obras de escultura, fotografia, pintura, parece-nos importante destacar o facto de estas escolhas evidenciarem, como já havia sido referido anteriormente, uma relação às artes plásticas, através da escultura e da pintura, em oposição à fotografia, que ocupa na cultura visual um lugar preponderante, dada a velocidade de criação e circulação da imagem fotográfica. Este fator aproxima-se do ritmo frenético de construção de imagens, no qual os jovens, através da integração em *blogs*, redes sociais e plataformas digitais, estão intimamente ligados.

No que diz respeito à nacionalidade dos autores das obras escolhidas, podemos observar que este domínio corresponde a um conhecimento vinculado à tradição e cultura ocidentais, encabeçando a lista, com maior frequência, autores de países europeus ou norte-americanos. Em oposição, a escolha de artistas africanos e portugueses, foi das que verificou menor frequência. É importante também sublinhar este dado e que denota um considerável desconhecimento e/ou falta de interesse em acompanhar o percurso de artistas portugueses contemporâneos. Foram escolhidas

sete obras de seis artistas portugueses, provavelmente os nomes com maior divulgação mediática e por isso mais facilmente reconhecíveis, como Joana Vasconcelos, Helena Almeida, Vhils, Rui Chafes, Nadir Afonso e Paula Rego, no entanto, é vago e escasso o conhecimento de outros artistas portugueses contemporâneos que desenvolvem trabalho regular e expõem no circuito de museus e galerias nacionais e internacionais.

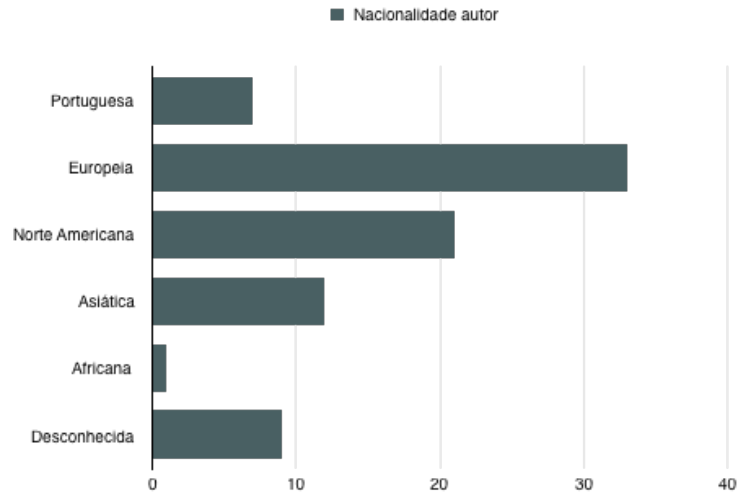


Figura 3. Resultado da análise da nacionalidade dos autores referentes às obras escolhidas. Fonte: própria.

4.2. Fases do projeto

4.2.1. Visita Museu Coleção Berardo

Sediado no Centro Cultural de Belém, em Lisboa, desde 2007, o Museu Coleção Berardo compreende a maior coleção de arte moderna e contemporânea em Portugal, cujo hiato temporal abarca obras de 1900 a 2010. A visita ao museu realizou-se no dia 23 de Novembro de 2016 (Anexo 5) e foi estruturada em duas partes: uma direcionada para a temática do corpo (identidade individual) e outra direcionada para um compreensão sobre o outro (identidade coletiva). Para a primeira parte foram selecionadas obras de três artistas pertencentes ao núcleo de arte contemporânea (1960-2010): Larry Bell, Ana Mendieta e Helena Almeida, que congregam explorações formais e conceptuais sobre o corpo e as suas possibilidades

de reflexão. A segunda-parte focou-se na exposição “Fernando Lemos: para um retrato coletivo em Portugal, no fim dos anos 40”, que expande uma visão do corpo individual para o coletivo.



Figura 4. Visita ao Museu Coleção Berardo - Lisboa. Fonte: própria.

A escolha dos três artistas que integraram a primeira parte da visita, prendeu-se, essencialmente, com a necessidade de responder aos seguintes objetivos específicos:

- Analisar, a partir da obra de Larry Bell, o conceito de fragmentação do corpo no espaço;
- Interpretar e discutir a presença do corpo como vestígio, na obra de Ana Mendieta;
- Compreender o conceito de presença e materialidade do corpo, na obra de Helena Almeida;
- Estabelecer relações visuais e concetuais entre obras do mesmo núcleo da coleção.

A primeira parte da visita iniciou-se, portanto, com a obra *Vertical Gradient on the Long Length*, de 1995, de Larry Bell (EUA, 1939), que desenvolve um jogo discursivo entre o corpo do espetador e o seu reflexo numa escultura em vidro espelhado cruzado. Colocando-se em frente, ou atravessando a obra, a perceção que o público tem do seu corpo e do espaço envolvente perante a peça, transforma-se, fragmentando-se, criando um espaço ilusório no qual o corpo se multiplica.



Figura 5. Obra *Vertical Gradient on the Long Length* (1995), de Larry Bell. Fonte: Museu Coleção Berardo.

Ana Mendieta (Cuba, 1948-1985), em *Sem título (Blood Sign #2/ Body Tracks)* de 1974, questiona o corpo numa performance "não fora do corpo, mas dentro do corpo, do corpo em si, enquanto palco" (Rito, 2009, p. 20). Por via do registo vídeo, vê-se um corpo que se aproxima de uma parede branca, estende os braços na sua direção e, deslizando para o chão, deixa um rasto de sangue na parede por onde os braços tocaram. Perto do chão, o corpo afasta-se da parede, virando-lhe costas. É assim comum, no seu trabalho, a referência à condição humana, através de performances de carácter sacrificial, expondo-se um corpo que conquista um território através da marca deixada pelos seus próprios fluidos corporais, como o sangue e o suor. Estamos, portanto, no campo do trauma, do vestígio, em que o corpo se manifesta entre dor e ascese: corpo é matéria - o corpo como linguagem (Rito, 2009).



Figura 6. Obra *Sem título (Blood Sign #2/ Body Tracks) (1974),* de Ana Mendieta. Fonte: Museu Coleção Berardo.

No conjunto de obras expostas de Helena Almeida (Portugal, 1934) integram-se *Estudo para Dois Espaços*, de 1977, e *Entrada Azul*, de 1980, que problematizam questões transversais à obra da artista, e que se radicam na possibilidade de refletir sobre a pintura e os seus suportes, compreendendo "o corpo/objeto da pintura e a pintura como um corpo/objeto" (Rito, 2009, p. 26). Desta forma, o seu corpo, presta-se à obra enquanto matéria, textura, coisa, numa dualidade transmutável em que o corpo pode conter todos os Outros, num jogo contínuo pela *poética do gesto* e pela *arquitetura do corpo*.



Figura 7. Obras de Helena Almeida no Núcleo de Arte Contemporânea da Coleção(1960-2012). Fonte: Museu Coleção Berardo

Depois do percurso mediado (duração aproximada de 60 minutos) pelas obras dos três autores, os alunos foram convidados a escolher a partir do mesmo núcleo da coleção, obras que estabelecessem relações formais ou concetuais com as visualizadas até então, e que concretizassem alguns registos gráficos (rápidos) sobre papel.

A segunda parte da visita foi dirigida à exposição temporária de Fernando Lemos, cujo título, de antemão, nos incita a uma reflexão sobre o coletivo, e cujos objetivos específicos correspondiam a:

- Analisar a obra fotográfica de Fernando Lemos;
- Relacionar conceitos inerentes à estética surrealista com a prática fotográfica do autor;
- Discutir a relação entre o retrato individual e a imagem coletiva da sociedade;
- Compreender o espaço comum aos conceitos: corpo individual e corpo coletivo;

— Estabelecer a ligação entre a prática fotográfica e o conceito de arquivo e compreender a importância do arquivo fotográfico na formulação do conceito de identidade coletiva.

"Fernando Lemos: para um retrato coletivo em Portugal, no fim dos anos 40" refere-se a um conjunto de fotografias realizadas em Portugal entre 1949 e 1953, antes de o artista ter emigrado para o Brasil. 1952 havia sido o ano de término do movimento surrealista em Portugal, que tinha tido em 1940 as suas primeiras manifestações em obras de António Pedro e António Dacosta; no entanto, a prática fotográfica surgiu para Fernando Lemos como meio de entendimento sobre a realidade. A fotografia surrealista assumia-se, por via da experimentação, como uma concretização de manifestações interiores através de procedimentos fotográficos (sobreposição, solarização, etc.), que lhe conferiam um carácter abstrato, mais plástico, num diálogo próximo com a pintura. A série de retratos fotográficos que compunham a exposição permitem fazer o mapeamento de uma geração intelectual, na qual se realça o individual fazendo também sobressair o todo, que se evidencia complexo e melancólico, de um país pobre e triste. Nesse Portugal do fim dos anos 40, a experimentação fotográfica do artista revelou-se profundamente ligada à ideia de isolamento (sintoma do fechamento do país), de solidão, partilhada por todos os retratados: figuras habitadas pelos próprios fantasmas.



Figura 8. Fotografias da Exposição "Fernando Lemos: para um retrato coletivo em Portugal, no fim dos anos 40". Fonte: Museu Coleção Berardo

Concluída a segunda parte da visita, proporcionou-se um momento de reflexão e partilha, em círculo, sobre a experiência mediada. Grande parte dos alunos nunca

havia estado no Museu Coleção Berardo e foi notório o grau de empatia e compreensão (que se denota na criação de discurso) em torno das obras de Ana Mendieta e Helena Almeida. Tal fator, será preponderante e visível na análise de produções gráficas e plásticas realizadas após a visita.

4.2.2. Unidade de Trabalho: O Corpo

4.2.2.1. Desenvolvimento da U.T.

A primeira U.T., desenvolvida segundo o subtema *O Corpo*, foi estruturada de acordo com os seguintes objetivos gerais:

- Refletir sobre a problemática do corpo na criação artística contemporânea;
- Mobilizar o conhecimento adquirido sobre a obra dos artistas analisados no museu;
- Criar um trabalho bi ou tridimensional sobre as diferentes possibilidades de perceção do Eu.

Considerando estes objetivos e a necessidade de pôr em prática um leque específico de conceitos e metodologias, este primeiro trabalho desenvolveu-se num total de seis aulas de 90 minutos, iniciadas a 25 de Novembro de 2016 e concluídas a 12 de Dezembro (Anexo 7).

AULA 1



Figura 9. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 1ª aula da 1ª U.T. Fonte: própria.

Na primeira sessão em sala de aula (Figura 9), depois da visita ao museu, iniciou-se um processo de maturação e discussão de conceitos abordados no contato com as obras de Larry Bell, Ana Mendieta e Helena Almeida, potenciado também pela análise das produções gráficas realizadas no museu. Conforme mencionado anteriormente, os alunos foram convidados, a determinada altura da visita, a desenhar, no diário gráfico, obras de outros artistas pertencentes ao núcleo de arte contemporânea da coleção, que dialogassem concetual e formalmente com os três abordados inicialmente. Já em aula, foram então apresentados e partilhados os esboços realizados, e que convocaram as obras de Michelangelo Pistoletto, Anish Kappoor, Christian Boltansky, Nan Goldin, James Turrel, Art&Language, Pedro Cabrita Reis, Julião Sarmento e Rocha de Sousa. Tal permitiu que se alargasse o território de compreensão em torno do tema *O Corpo*, consolidando a relação entre os conceitos representação/autorrepresentação e retrato/autorretrato.

Foi com base nesse esteiro concetual, que se envolveram os alunos na leitura de um excerto da obra literária de Luigi Pirandello "Um, Ninguém e Cem Mil". Na obra, publicada em 1926, o Sr. Moscarda, protagonista, apercebe–se um dia, ao espelho, que a perceção que tem do seu corpo é diferente da que outros têm e, a partir daí, tece algumas considerações sobre as possibilidades de perceção do Eu:

> Tinha vinte e oito anos e, até então, sempre considerara o meu nariz se não propriamente belo, pelo menos muito decente, como todas as outras partes da minha pessoa (...) Nesse momento, enraizou-se em mim a ideia de que eu não era para os outros aquele que até então, dentro de mim, pensara ser: 1ª - para os outros eu não era aquele que, para mim, tinha até então julgado ser; 2ª - não podia ver-me viver; 3ª - não podendo ver-me viver, permanecia estranho a mim mesmo, ou seja, alguém que os outros podiam ver e conhecer, cada qual à sua maneira, e eu não; 4ª - era impossível colocar-me diante desse estranho para o ver e conhecer; eu podia ver-me, mas não vê- lo; 5ª - para mim o meu corpo, se o observava de fora, era como uma aparição, uma coisa que não sabia que vivia e ficava ali, à espera de alguém que pegasse nela; 6ª - tal como eu pegava no meu corpo para ser, por vezes, como me queria e me sentia, também qualquer um podia pegar nele para lhe dar uma realidade à sua maneira; 7ª - finalmente, aquele corpo, por si mesmo, era de tal forma nada e de tal forma ninguém que um fio de ar podia, hoje, fazê-lo espirrar, amanhã, levá-lo consigo. (Pirandello, 1989, p.15-29)

Tendo em conta o conteúdo do texto analisado em conjunto, encontraram-se pontos comuns com as conceções aprofundadas nas obras analisadas na visita ao Museu Coleção Berardo. Em seguida, foi apresentado à turma a proposta (Anexo 8) de exercício, cujo intuito era criar um trabalho bi ou tridimensional que explorasse a ideia de narrativa visual sobre as diferentes possibilidades de perceção do Eu, convocando as questões abordadas em pelo menos um dos artistas. Os trabalhos poderiam refletir sobre o corpo na obra de arte, sobre o corpo com a obra e o corpo como obra, assumindo a forma de um objeto ou de uma série, com recurso total ou parcial aos materiais propostos: barra de carvão vegetal, borracha-pão, papel, imagens impressas e espelho.

AULA 2

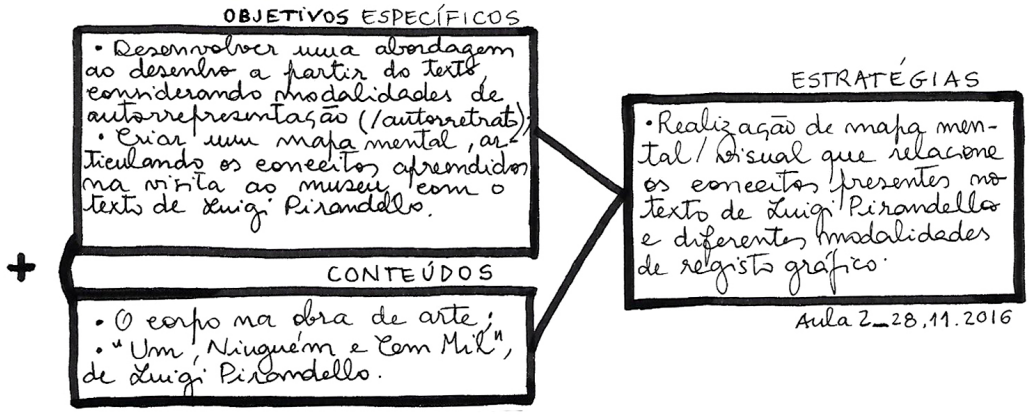


Figura 10. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 2ª aula da 1ª U.T. Fonte: própria.

Os alunos receberam bem a proposta; no entanto, foi importante, na aula seguinte, possibilitar estratégias de organização do pensamento divergente. Desse modo, foi sugerida a criação de um *mapa mental* como instrumento facilitador de relações concetuais, formais e materiais. Efetivamente, pôde constatar-se que na maioria dos casos esta estratégia foi benéfica e impulsionadora dos primeiros esboços, sustentando a articulação entre conceção e teorização, concretização e experimentações gráficas e plásticas. Um dos objetivos específicos desta sessão, conforme se pode depreender da análise da figura acima, corresponde ao desenvolvimento de uma abordagem ao desenho a partir do texto, considerando modalidades de autorrepresentação (/autorretrato). É importante ressalvar que, para

este trabalho da primeira U.T., apesar de dizer respeito a uma interpretação sobre o corpo, não nos pareceu coerente dirigi-lo para o desenho apenas enquanto representação, quer do corpo humano, quer de objetos/ambientes que reflitam sobre a identidade individual. Em suma, partiu-se do princípio de que o ato de desenhar pode ser ele próprio potenciador e esclarecedor de conexões gráficas e plásticas, e cujo ímpeto poderia ser dado através de um exercício de autorrepresentação.

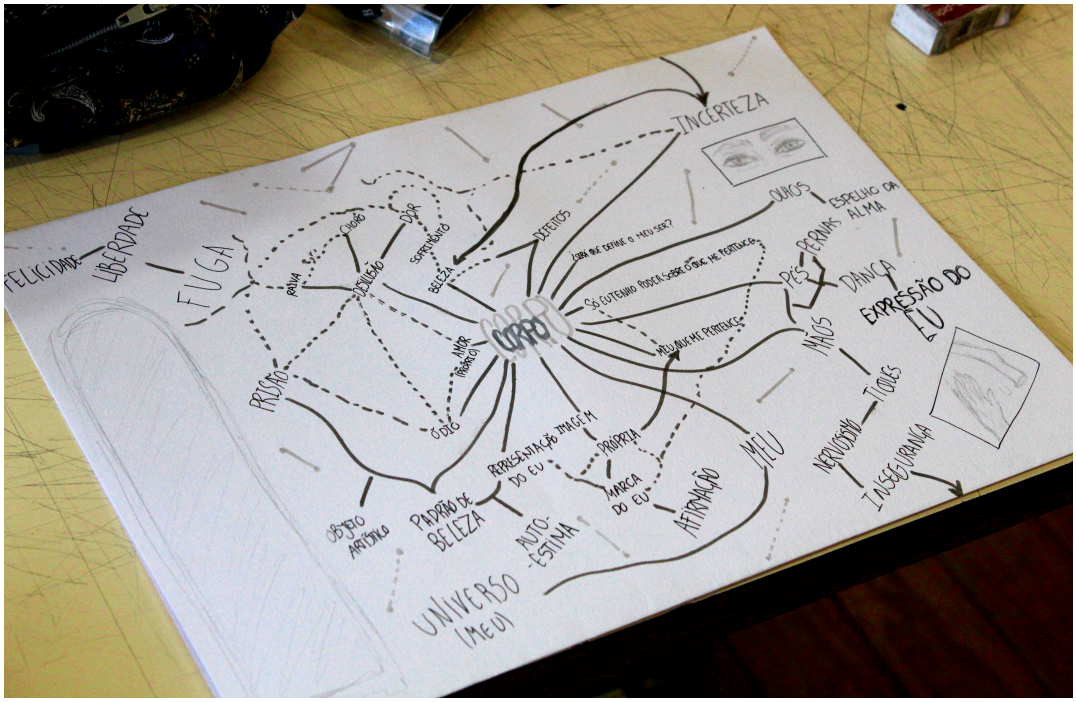


Figura 11. Exemplo de *mapa mental* realizado pela aluna Rute no início do desenvolvimento do primeiro trabalho. Fonte: própria

Desta forma, as aulas seguintes (Figura 12) pautaram-se pelo desenvolvimento de esboços e experimentações gráficas e plásticas para a concretização da narrativa visual, através dos materiais sugeridos.

AULAS 3 A 6

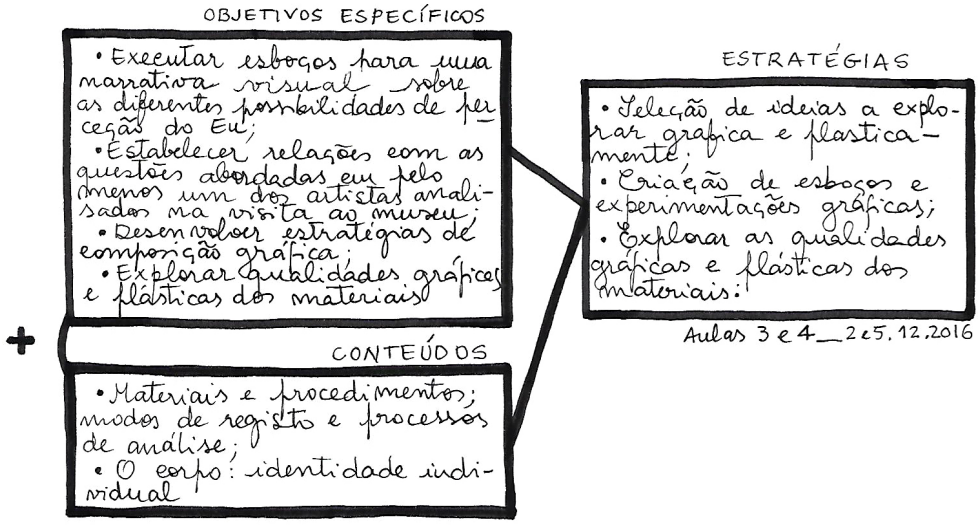


Figura 12. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 3ª e 4ª aula da 1ª U.T. Fonte: própria.

Com o processo de experimentação e esboços em progressão, aula após aula, cada aluno, a seu ritmo, iniciou uma fase de tomada de decisões em relação à concretização do trabalho final (Figura 13). Cada situação específica envolveu o desenvolvimento de estratégias para criação da narrativa visual, sendo que, em casos pontuais, houve necessidade de recuperar o registo e processo de análise em torno da figura humana (Figura 14).

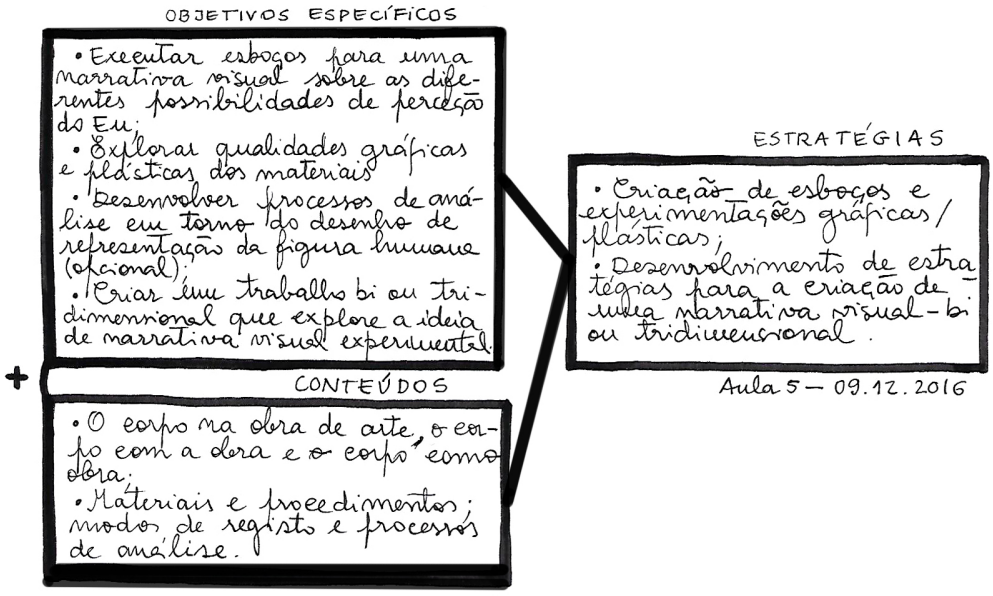


Figura 13. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 5ª aula da 1ª U.T. Fonte: própria.



Figura 14. Esboços em torno da figura humana – processo de trabalho da 1ª U.T. Fonte: própria

Na última aula (Figura 15) destinada à realização, a maioria dos alunos tinha já o trabalho perto da sua finalização, pelo que a sessão foi aproveitada para montar as peças que exigiam uma instalação no espaço ou afinar determinados pormenores. Foi neste momento que se tornou possível ver materializada a articulação de conceitos e de referências visuais no objeto estético criado e compreender uma coerência discursiva. Ao mesmo tempo a exposição dos desenhos colocou em jogo a articulação entre as peças e o espaço e possibilitou uma chamada de atenção para as ligações que são fundamentais no ato de comunicar os resultados do trabalho realizado.

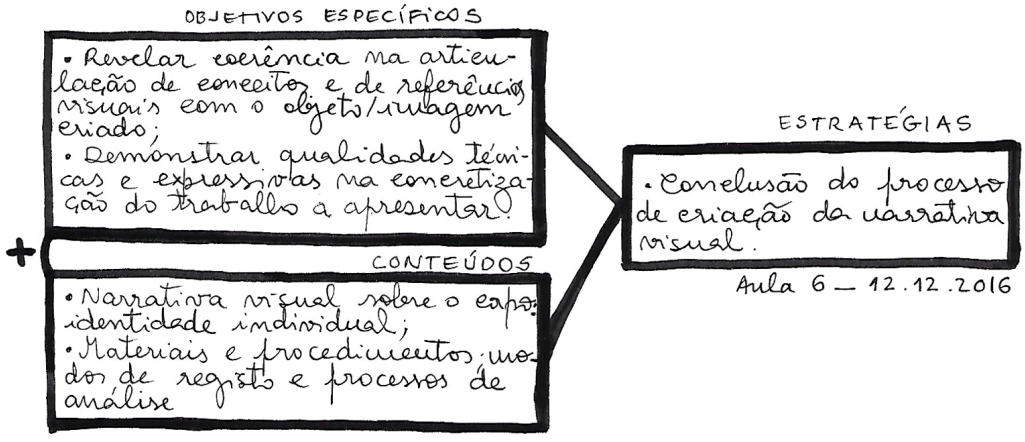


Figura 15. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 6ª aula da 1ª U.T. Fonte: própria.

4.2.2.2. Análise das produções plásticas

Tendo em conta as premissas dadas para a criação de uma narrativa visual sobre as diferentes possibilidades de perceção do Eu, as propostas apresentadas pela turma no final desta U.T., permitem confrontar o enunciado, os objetivos gerais e específicos com inferências feitas a partir da análise de conteúdo das produções plásticas. Desta forma, tornou-se possível encontrar territórios comuns nas diferentes abordagens e categorizar as propostas de reflexão sobre *o Corpo*, para as quais atentaremos em seguida. No entanto, é importante salientar que estes aspetos se cruzam, sobrepõem e que muitas vezes são indissociáveis. Optou-se assim por articular as categorias com exemplos significativos e enriquecedores para a compreensão de cada proposta plástica.



Figura 16. Análise das produções plásticas – reflexão sobre o Corpo. Fonte: própria.

Uma das primeira elações prende-se com a intensidade comunicativa da obra de Ana Mendieta, abordada no museu, e com a ideia de corpo enquanto vestígio, enquanto linguagem. A presença é relevante no sentido performativo, mas o que sobrevive à sua passagem é a gramática do corpo. Veremos, pois, as possibilidades interpretativas e discursivas a partir desta referência. Na Figura 17 abaixo, observamos a instalação da aluna Maria e apercebemo-nos de que há um gesto primordial que ressalta de um movimento de procura intenso sobre uma superfície pura. O nosso olhar encontra, na imagem, sinais indicadores de uma eventual presença feminina, numa possível tentativa de autorrepresentação; no entanto, muito rapidamente se desprende na agitação fervorosa de um corpo em luta, que deambula entre a inocência quase infantil da cor (magenta) e a animalidade sanguinária.



Figura 17. Trabalho da aluna Maria para o exercício sobre *O Corpo*. Fonte: Própria

Sobre a dualidade representação/vestígio, A. Rodrigues reflete que:

> Embora não seja possível demonstrá-lo, é provável que o facto de o nosso cérebro identificar formas que são o vestígio de coisas que lá não estão, isto é, marcas de outras criaturas deixadas no chão como pegadas, ou perceber que os riscos feitos na areia tinham origem nos movimentos das ondas de água, desencadeasse a ideia de reproduzir vestígios. Tenha a motivação sido a de declarar uma presença ou iludir outras criaturas, ou fazer marcas que permanecem para lá do momento presente (...), é provável que a habilidade crescente da mão humanoide aliada à capacidade de identificação tenha desencadeado a tendência para registar formas observadas e mais tarde formas desejadas. O facto de as formas desenhadas conterem não só o registo, em vestígio, do que as definiu, mas também conterem latentes os movimentos feitos, provoca no olhar do observador tanto um reconhecimento desse vestígio, quanto, sobretudo, um identificação física do gesto realizado. (Rodrigues, 2003, p.29)

Este fenómeno de identificação com o reconhecimento do vestígio do corpo pode estar presente na capacidade discursiva gerada pela força da performance de Ana Mendieta e pelo tratamento do corpo enquanto matéria pictórica, na obra de Helena Almeida.

De outro modo, no trabalho da aluna Júlia (Figura 18) entendemos uma interpretação sobre a ideia de marca, que surge numa superfície pictórica negra e na qual se pode ver a modelação, em negativo, da marca de dois braços - cada um desde o cotovelo à ponta dos dedos. Centrado entre as duas mãos vê-se um pequeno espelho tapado por algumas linhas de carvão e aceitamos o convite, enquanto observadores, de nos revermos, mas logo percebemos que tal nos é impossibilitado. Conforme foi mencionado pela própria aluna em conversas durante o processo, e registado em caderno de campo, interessou-lhe explorar o conceito de identidade enquanto simbiose: "...Nós somos o espaço que ocupamos", ou seja, a ideia de marca também como aquilo que os outros deixam em cada um que tocam; "Se se retirar a presença do outro deixamos de existir por completo ou em parte; deixando de ser aquele que já se foi", referiu. A marca do outro é, aqui, simultaneamente anulada pela impossibilidade de este se ver no pequeno espelho, anulando-se e, por conseguinte, anulando indiretamente o Eu subjacente.



Figura 18. Trabalho da aluna Júlia para o exercício sobre *O Corpo*. Fonte: Própria

A conceção de corpo enquanto vestígio e relação simbiótica, explorada pela aluna Júlia, permite-nos chegar a outra categoria, que corresponde à exploração sobre singularidades identitárias, isto é, o que é próprio de cada ser humano e o que nos distingue, e que simultaneamente nos impele a uma complementaridade na relação com o Outro. Certamente, é-nos possível inferir sobre este aspeto na maioria das produções plásticas, dada a projeção de construções identitárias sobre um trabalho

com esta natureza. No entanto, há casos em que essa exploração é mais notória. Atente-se, por exemplo, no trabalho apresentado pela aluna Filipa (Figura 19):

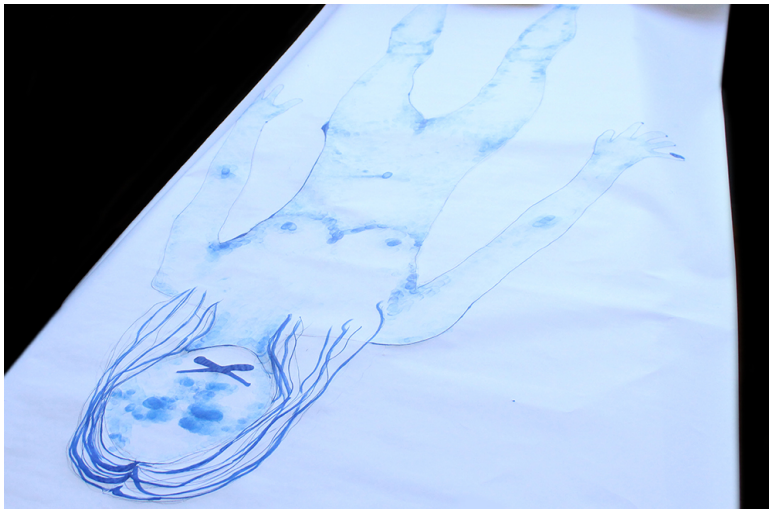


Figura 19. Trabalho da aluna Filipa para o exercício sobre *O Corpo*. Fonte: Própria

Numa folha por terminar, vemos a representação, à escala, de um corpo feminino preso ao papel, cru, tão nu na sua bidimensionalidade. A impressão digital com o azul reconhecível da tinta de carimbo é utilizada para definir formas e volumetrias, marcas que se sobrepõem e que se intercalam com escassas linhas, seguras, certeiras. No lugar da boca, uma cruz encerra a possibilidade de libertação do corpo, deitado e frio, numa limpeza hospitalar, simultaneamente misterioso e incómodo. Sabendo que o corpo da aluna foi a referência para a exploração gráfica desenvolvida, este é um dos exemplos na qual a autorrepresentação foi explorada para "dar voz" a uma condição física e psicológica absolutamente marcada pelo isolamento e pela angústia.

Na proposta da aluna Lara (Figura 20), encontram-se congregadas duas referências que sustentam concetual e visualmente um discurso estético no qual a obra de Helena Almeida e Fernando Pessoa se revelam preponderantes. A aluna posiciona-se perante a ideia de pluralidade e constrói um díptico no qual a imagem fotográfica se destaca. Segundo os esboços e as notas realizadas pela aluna no diário gráfico, a imagem da esquerda refere-se à fluidez, que é explorada através do movimento do corpo e das suas linhas curvas preponderantes, e que corresponde à capacidade individual de transformação e adaptação a diferentes contextos, e a uma procura, inquietude e desassossego permanentes. A ideia de questionamento e busca individual é transportada para a imagem da direita, na qual a imprecisão surge pela

anulação do rosto através da mancha de tinta e que denota um processo de construção identitária com o qual a aluna (e modelo) ainda não se revê. Esta exploração, ao convocar a pluralidade presente na obra literária de Fernando Pessoa, congrega também a possibilidade de refletir sobre as singularidades identitárias enquanto fator de heterogeneidade e diferenciação no território do Eu, ou na relação com o Outro.



Figura 20. Trabalho da aluna Lara para o exercício sobre *O Corpo*. Fonte: Própria

De outro modo, a proposta da aluna Susana (Figura 21, abaixo) reflete sobre singularidades identitárias através de um jogo compositivo sobre o que nos diferencia e o legado que partilhamos. Observamos uma composição de crânios (e crânio e torso), frente-a-frente, separados por passepartout, alinhados na direção de quem se observa e se confronta com as respetivas diferenças. Segurando cada um, respetivamente, surge uma forma volteante, volátil que se assemelha a um lenço ou mesmo à camada cutânea, que simultaneamente confere personalidade e tenta agarrar-se ao esqueleto. Ao assumir esta opção compositiva ensaia-se também o olhar sobre o outro: diferente do que o próprio tem de si.

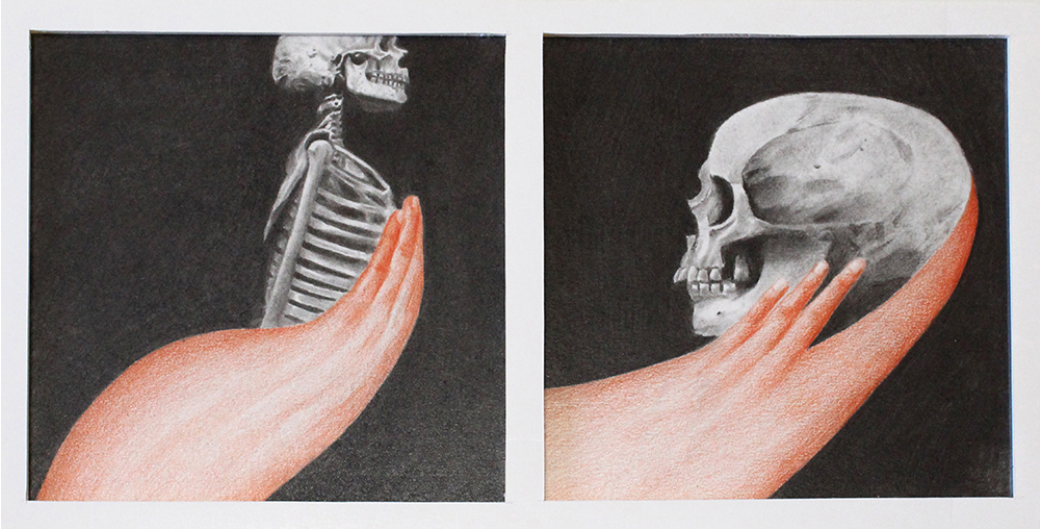


Figura 21. Trabalho da aluna Susana para o exercício sobre *O Corpo*. Fonte: Própria

Esta proposta cruza-se simultaneamente com uma possibilidade de refletir sobre a relação dualística entre corpo exterior e corpo interior, entre a existência física do corpo e a abstração do espírito. Analisando o trabalho do aluno Pedro (Figura 22), observamos uma série de seis desenhos, que constitui uma narrativa visual sobre a ação de censura do corpo sobre o "espírito". Através de uma exploração simbólica forte, na herança da estética surrealista, o corpo exterior, esfera que se vai tornando transparente, dá a ver um corpo interior, o espírito, que cresce disformemente e com espinhos, tentando rasgar a camada exterior de um corpo aparente.



Figura 22. Trabalho do aluno Pedro para o exercício sobre *O Corpo*. Fonte: Própria

Esta dualidade concetual pode assumir diferentes veículos e estratégias de comunicação; no entanto, a relação entre corpo exterior e corpo interior, tornou-se também visível na referência à máscara, ou seja, na qual o corpo exterior é criado para e segundo o Outro. Na Figura 23, a série fotográfica da aluna Bárbara revela um corpo feminino coberto de tinta vermelha, camuflado, escondido, que tentando reencontrar-se, limpa os vestígios da camada exterior, falsa, criada para o Outro. As imagens revelam um sentido de procura, de regresso a uma construção identitária entretanto perdida. À medida que o corpo se toca, limpando, os olhos abrem-se e descobrem o interior. Nesta abordagem, os olhos são a via de comunicação com o interior e que permitem a relação com uma ideia de corpo puro, primeiro.



Figura 23. Trabalho da aluna Bárbara para o exercício sobre *O Corpo*. Fonte: Própria

O jogo concetual e formal em torno da ideia de máscara foi também explorado na produção gráfica do André, no qual, ao centro, surgem diferentes simulações de perfis (máscaras), e que remetem para uma imagem exterior aparente (Figura 24, abaixo). O desenho a carvão revela a predominância da linha, no qual, em torno do rosto, se vêm corpos estilizados em diferentes posições que remetem para o movimento coreográfico e para uma ideia de libertação interior latente, criando uma auréola dinâmica que se refere a um desejo interior.



Figura 24. Trabalho do aluno André para o exercício sobre *O Corpo*. Fonte: Própria

Como já havia sido referido anteriormente, o espelho foi um dos materiais propostos como recurso para a criação da narrativa visual. A possibilidade de integrar, tanto o Eu, como o Outro, através do jogo compositivo do reflexo no espelho, revelou-se surpreendente nas estruturas concetuais e formais de cada narrativa. Atentemos no projeto do aluno Jaime, que criou uma instalação constituída por sete peças na parede, em espelho e fotografia, definindo um percurso cíclico de descoberta e conhecimento da identidade individual.



Figura 25. Trabalho do aluno Jaime para o exercício sobre *O Corpo*. Fonte: Própria

Segundo uma nota escrita no diário gráfico do aluno, e transcrita para o caderno de campo, esse ciclo materializa-se na relação com a cor branca, tendo em conta a neutralidade e diversidade nas diferentes camadas de questionamento, que são cíclicas e que constituem, de cada vez, uma nova realidade. Essa realidade a cores é refletida no espelho e corresponde à visão que o Outro tem sobre o próprio aluno. O próprio descreve o ciclo salientando que "(...) depois da dúvida passa-se ao desespero, ao sofrimento de nos depararmos estranhos a nós mesmos, percebendo que existe mais do que uma realidade para o mesmo Eu, não tendo passado de um corpo sem qualquer realidade que se julgava certo". A ingenuidade e sentido de humor estão bem presentes na última de três frases correspondentes às diferentes fases do ciclo e na qual se lê: "Um dinossauro de papel roubou-me a identidade". O espelho da frase está estalado e completamente pintado de branco, o que impossibilita encontrar-se o reflexo. Neste jogo de questionamento e autoconhecimento, o espetador é envolvido enquanto ator, presente no processo de construção identitária entre o Eu e o Outro.

É relevante destacar que, evidenciados através de diferentes estratégias, quer concetuais, quer compositivas ou expressivas, é possível extrair da análise das produções plásticas pontos de contato com as obras dos artistas abordados na visita ao museu. Conforme referido anteriormente, a obra de Ana Mendieta é citada de forma mais explícita (e por isso se consegue verificar com maior frequência), no entanto, a utilização do espelho em diferentes projetos (como é o exemplo da Figura 25), que convocam a obra de Larry Bell, possibilitam a integração e o questionamento do espetador, enquanto elemento ativo na construção da obra-de-arte. De outro modo, o trabalho da aluna Lara, referido anteriormente, dialoga com a obra de Helena Almeida abrindo também possibilidades de interpretação de um percurso plástico absolutamente marcante na conceção do corpo enquanto matéria pictórica.

A análise de produções plásticas (Anexo 9) demonstrou que, para a maioria dos alunos da turma, foi difícil criar uma narrativa visual sobre o corpo e a identidade individual sem recorrer a estratégias referenciais figurativas. Revelou-se, portanto, mais frequente o recurso à representação gráfica ou plástica do corpo, ou o apelo à participação do corpo através da utilização do espelho, do que o recurso a estratégias formais não-figurativas. No entanto, a narrativa visual desenvolvida pela aluna Renata é um exemplo relevante desse aspeto. Através da exploração da organicidade do papel, cria um discurso em torno da metamorfose de um corpo, que lembra a fisionomia do coração e que se transforma ao longo do percurso. As janelas em tons

de cinza, constantes, marcam simbolicamente a realidade de um tempo (do passado) e a partir das quais se ramificam linhas, símbolo da vida e do sangue que pulsa nas veias.



Figura 26. Trabalho da aluna Renata para o exercício sobre *O Corpo*. Fonte: Própria

4.2.2.3. Avaliação

A partir da análise dos trabalhos realizados, é possível colocá-los lado-a-lado com as metodologias de avaliação utilizadas e respetivos critérios. Ambos foram definidos previamente, aquando da realização da planificação da U.T. As metodologias de avaliação desenvolvidas contemplaram observação direta em sala de aula ou no exterior, registo da observação, avaliação formativa (que inclui enquanto elementos de avaliação os registos do processo, o mapa mental, bem como o trabalho final) e auto e hetero-avaliação, tendo por base os seguintes indicadores de avaliação:

- Execução de esboços para uma narrativa visual;
- Estabelecimento de relações conceptuais e formais com os artistas estudados na visita ao museu;
- Desenvolvimento de estratégias de composição gráfica;
- Exploração de qualidades gráficas e plásticas dos materiais;

— Desenvolvimento de registos gráficos a partir da figura humana;
— Coerência na articulação de conceitos e de referências visuais com o objeto criado;
— Domínio técnico e plástico do trabalho final;
— Concretização de trabalho bi ou tri-dimensional capaz de explorar a ideia de narrativa visual sobre o corpo.

Os critérios implementados estão, inevitavelmente, em conformidade com os objetivos específicos para cada fase do processo. Conforme mencionado anteriormente, foram utilizadas grelhas de observação com os respetivos critérios. A grelha (Anexo 10) foi sendo preenchidas, numa escala de 0 a 20, à medida que os alunos iam respondendo a cada fase do processo e, a par do diário de bordo, permitiam um registo imediato do desempenho. Na Figura 27, abaixo, apresenta-se a média dos valores correspondentes a cada critério de avaliação.

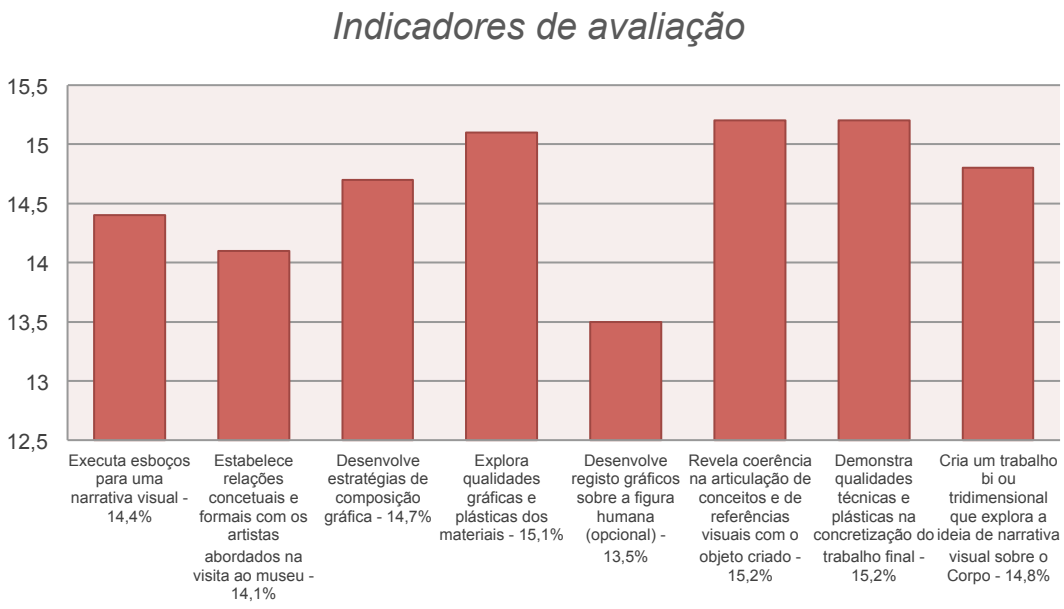


Figura 27. Média dos valores correspondentes a cada indicador de avaliação. Fonte: Própria

Da sua observação podemos concluir que o resultado do trabalho desenvolvido na primeira U.T. é bastante satisfatório, tendo a maioria dos alunos demonstrado empenho, dedicação e, sobretudo, vontade de experimentar novas metodologias que permitiram um questionamento mais profundo sobre questões de identidade.

4.2.3. Unidade de Trabalho: O Outro

4.2.3.1. Desenvolvimento da U.T.

A segunda U.T., desenvolvida segundo o subtema *O Outro*, foi estruturada de acordo com os seguintes objetivos gerais:

- Discutir a relação com o Outro como possibilidade de questionamento individual e social;
- Compreender de que forma a inserção do indivíduo num determinado contexto o impele a criar artisticamente sobre essa temática;
- Refletir sobre as singularidades relacionais entre o Eu e o Outro, através da criação de um Arquivo Poético.

Considerando estes aspetos e a necessidade de pôr em prática um leque específico de conceitos e metodologias, este segundo trabalho desenvolveu-se num total de nove aulas de 90 minutos, iniciadas a 6 de Janeiro e concluídas a 3 de Fevereiro e 2017 (Anexo 11).

AULA 1



Figura 28. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 1ª aula da 2ª U.T. Fonte: própria.

Direcionada para a compreensão sobre a identidade coletiva e sobre o Outro, houve a necessidade de desenvolver dois exercícios de caráter introdutório para a reflexão sobre o Eu no coletivo, recuperando a obra de Fernando Lemos analisada na visita ao museu. Nesse sentido, na primeira aula desta segunda U.T. (Figura 28), foi pedido aos alunos que, recorrendo à câmara fotográfica dos telemóveis,

fotografassem o primeiro trabalho a fim de criar uma série composta por seis imagens, a preto e branco (Anexo 12). O intuito seria interpretar o objeto fotografado com vista à sua desconstrução, enquanto estratégia compositiva e interpretativa, recorrendo às potencialidades técnicas e expressivas da fotografia. Desta forma, promoveu-se a criação de imagens novas, a partir de um objeto estético intimamente conhecido, na possibilidade de criar diálogos entre um coletivo fotográfico. As opções tomadas na conceção deste curto exercício prenderam-se essencialmente com a recuperação de questões abordadas na obra de Fernando Lemos no espaço da sala de aula. Ao observar-se, na Figura 29, abaixo, a série de seis imagens apresentadas pelo aluno Marcelo, compreendemos a capacidade discursiva gerada pela experimentação de questões formais e a sua complementaridade - ideia fundamental no desenvolvimento desta U.T.

AULAS 2 E 3

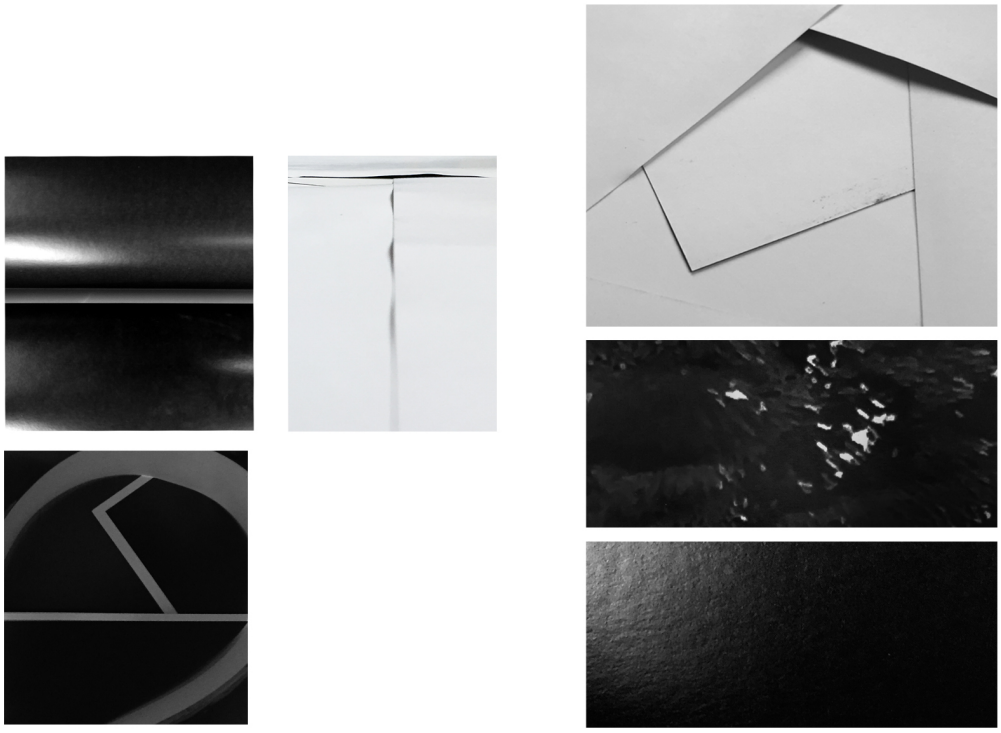


Figura 29. Trabalho do aluno Marcelo para o exercício introdutório da 2ª U.T. Fonte: Própria

Na segunda aula (Figura 30), cada aluno apresentou as imagens criadas na aula anterior e, à medida que iam sendo mostradas, gerou-se um espaço de partilha e conversa para a qual se congregaram referências e conceitos, sobretudo, articulando com a obra fotográfica de Fernando Lemos.

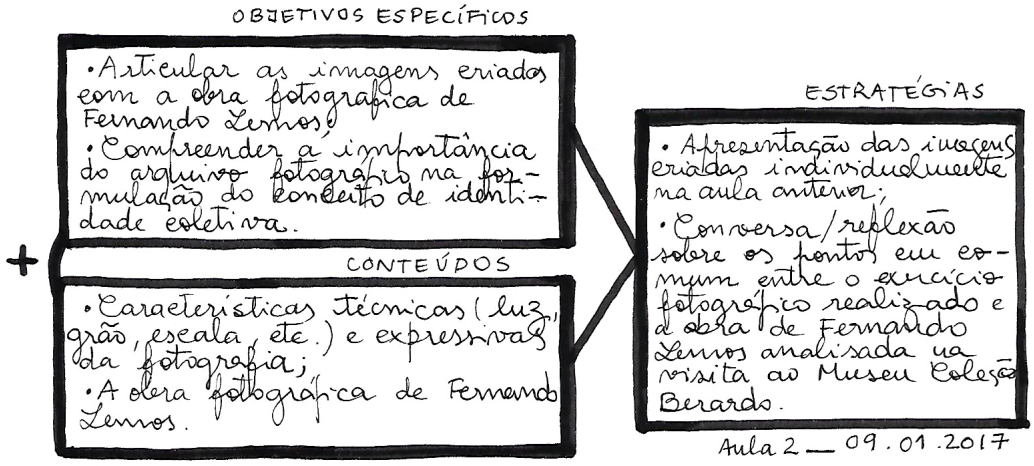


Figura 30. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 2ª aula da 2ª U.T. Fonte: própria.

A par da relação com a obra de Fernando Lemos, tornou-se relevante pensar sobre o coletivo num sentido de proximidade com a realidade dos alunos. A relação com o Outro pode ser convocada através de inúmeras possibilidades; no entanto, refletir sobre a comunidade e o contexto teria, necessariamente, que incluir um forte sentido de pertença. O segundo exercício, dinamizado na terceira aula (Figura 31), foi pensado a fim de potenciar uma experiência física concreta, impulsionadora de reações e conceções que valorizassem a presença e a relação com o corpo do Outro enquanto relação livre, poética e transformadora.



Figura 31. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 3ª aula da 2ª U.T. Fonte: própria.

Deste modo, os alunos realizaram um exercício de cariz performativo (Anexo 13) para o qual lhes foi sugerido percorrer em silêncio a área do recreio escolar,

andando para trás. Para tal, foi necessário que o nível de concentração e foco aumentasse, criando uma espécie de bolha, na qual a respiração e a energia estavam congregadas em recolher informação do espaço vazio que ficava na passagem dos corpos andando para trás. Ao invés do que acontece quando se anda para a frente, deslocar-nos em marcha no sentido contrário permite que a consciência do corpo aumente consideravelmente. Dada a falta de hábito na concretização deste movimento, o corpo é obrigado a proteger-se (ativando o sentido de visão periférica), concentrando-se e atentando na relação com os restantes - integrando assim uma massa humana que respira em uníssono.



Figura 32. Exercício performativo no recreio da escola - exercício introdutório da 2ª U.T. Fonte: Própria

De um modo geral, todos os alunos aceitaram o desafio com algum grau de surpresa, que foi rapidamente interiorizado e compreendido, mantendo ao longo do percurso o nível de entrega e reflexão. O exercício teve uma duração aproximada de quinze minutos, ao qual se sucedeu, em sala de aula, um momento de partilha sobre a experiência. Nessa conversa de reflexão vários alunos referiram que se sentiram inicialmente desconfortáveis com o caminhar em retaguarda e com fato de terem centrado a atenção de outros alunos e funcionários. No entanto, assumiram que se sentiram bem em ser o foco das atenções enquanto alunos de artes, sem medo de por em prática uma postura pouco convencional no espaço escolar, quebrando com convenções e estereótipos.

AULA 4

Na aula seguinte (Figura 33), foram referenciados os dois exercícios introdutórios no sentido de contextualizar o enunciado do projeto sobre o Outro. Através do exercício fotográfico, cada aluno criou uma série que ensaiava uma reflexão sobre identidade coletiva e desenvolveu estratégias que correspondem à prática do arquivo enquanto processo criativo. De outro modo, o exercício performativo permitiu presenciar a relação entre os corpos da turma no espaço coletivo e refletir sobre as subtilezas relacionais entre cada um. O que os une enquanto coletivo? – foi a pergunta lançada à turma aquando da entrega do enunciado (Anexo 14) para a criação de um Arquivo Poético. A partir da construção de imagens que constituíssem um leque de compreensão sobre um elemento de união entre o grupo, cada aluno desenvolveria estratégias concetuais, gráficas e plásticas adequadas à conceção e construção de um arquivo.



Figura 33. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 4ª aula da 2ª U.T. Fonte: própria.

O enunciado entregue continha algumas linhas orientadoras para a criação do Arquivo Poético, e que correspondiam a fases sequenciais do processo:" Depois de teres realizado dois exercícios em aula, através da prática fotográfica e performativa, nos quais exploraste conceitos associados à identidade individual inserida num coletivo, reflete sobre o contexto de turma no qual estás inserido: *O que vos une*?; A partir desta reflexão da turma enquanto entidade coletiva, tenta encontrar uma problemática de interesse, que inclua questões do quotidiano, do espaço vivencial;

Encontrando essa problemática, reúne/coleciona imagens e objetos que criem um diálogo entre si e com o tema estabelecido; Recorre ao desenho de observação para registares cada um dos elementos reunidos. Criarás, portanto, um Arquivo Poético; Organiza-o, considerando a melhor forma de expor, selecionando apenas desenhos de observação e um número limitado de imagens fotográficas. O arquivo pode assumir uma forma bi ou tridimensional: ser um livro, um cartaz/placard (bidimensional) ou uma caixa, estrutura expositiva (tridimensional)". Para este exercício da segunda U.T. não foram dadas especificações relativamente ao material a utilizar, somente que se explorasse uma forte relação entre desenho, fotografia e objetos. Apresentou-se a obra de alguns artistas que desenvolvem, ou desenvolveram, o seu percurso com preocupações em torno da ideia de arquivo, como Aby Warburg, Vija Celmins, Gerhard Richter, Pedro Saraiva, Daniel Spoerri, Vasco Araújo (Projeto *Botânica*) e Paula Rego (Projeto *Oratório*).

AULAS 5 A 7

Na aula seguinte, Figura 34, abaixo, os alunos começaram a desenvolver estratégias de sustentação concetual, recorrendo alguns, por opção própria, à criação de mapa mental, a fim de facilitar relações concetuais e gráficas, e compreender um ponto de partida para a recolha de objetos e imagens. Outros, optaram por iniciar a recolha de objetos em sala de aula, os quais foram registados graficamente durante a aula e nas aulas seguintes (Anexo 15).

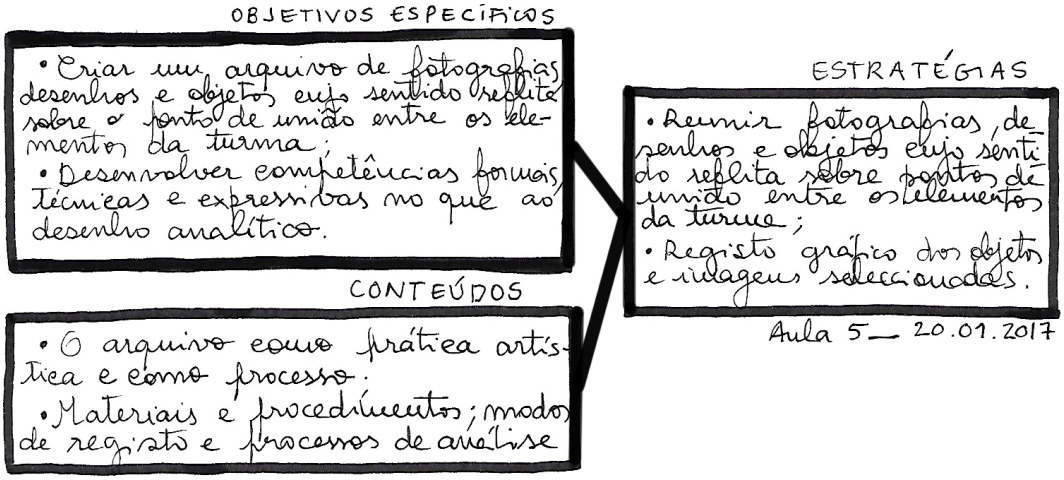


Figura 34. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 5ª aula da 2ª U.T. Fonte: própria.

Nas duas aulas seguintes (6 e 7, Figura 35), o trabalho continuou a ser desenvolvido, na maioria, ainda no processo de registos gráficos, que incluíam o desenho de observação do objetos selecionados (Figura 36), bem como a realização de esboços para a construção do arquivo. A intensificação do processo de reconhecimento dos objetos através do desenho, segundo A. Rodrigues:

> (...) obriga a uma observação disciplinada e organizada e estabelece uma diferença clara entre o olhar distraído sobre as coisas e o olhar ativo sobre o que se desenha, sobre o que se quer ver. Nesta medida, desenhar é adquirir conhecimento, mas também investigar. Aquilo que se desenhou despiu-se, sob os olhos, da névoa que funde tudo no todo e adquiriu a presença de uma identidade definida. (Rodrigues, 2003, p.31)

É neste sentido que todo o processo em torno da prática do desenho é um processo de reflexão sobre a sua própria prática e, neste caso, também sobre uma conceção de união entre os elementos da turma.

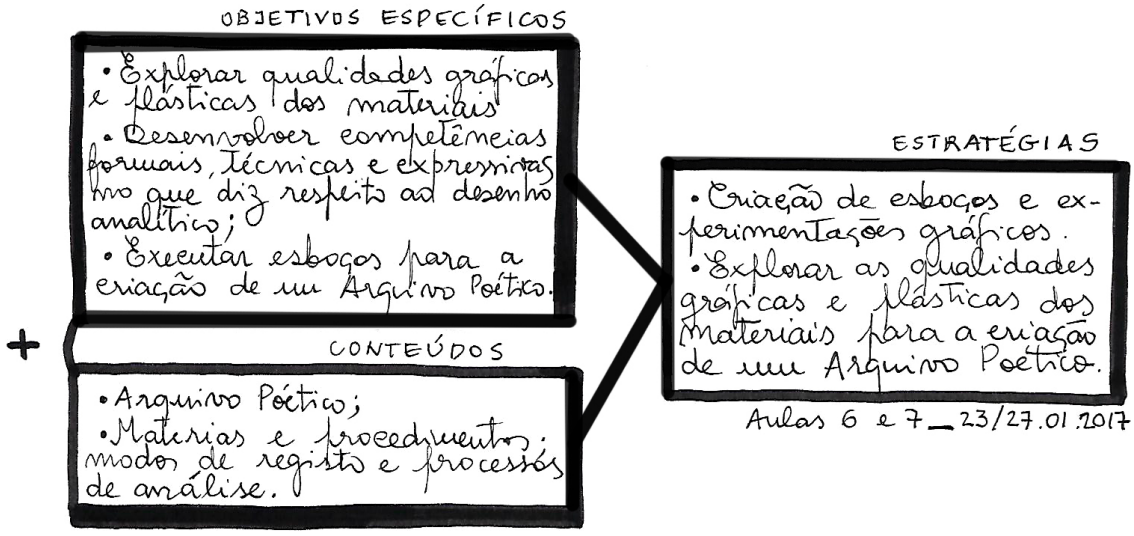


Figura 35. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 6ª e 7ª aulas da 2ª U.T. Fonte: própria.

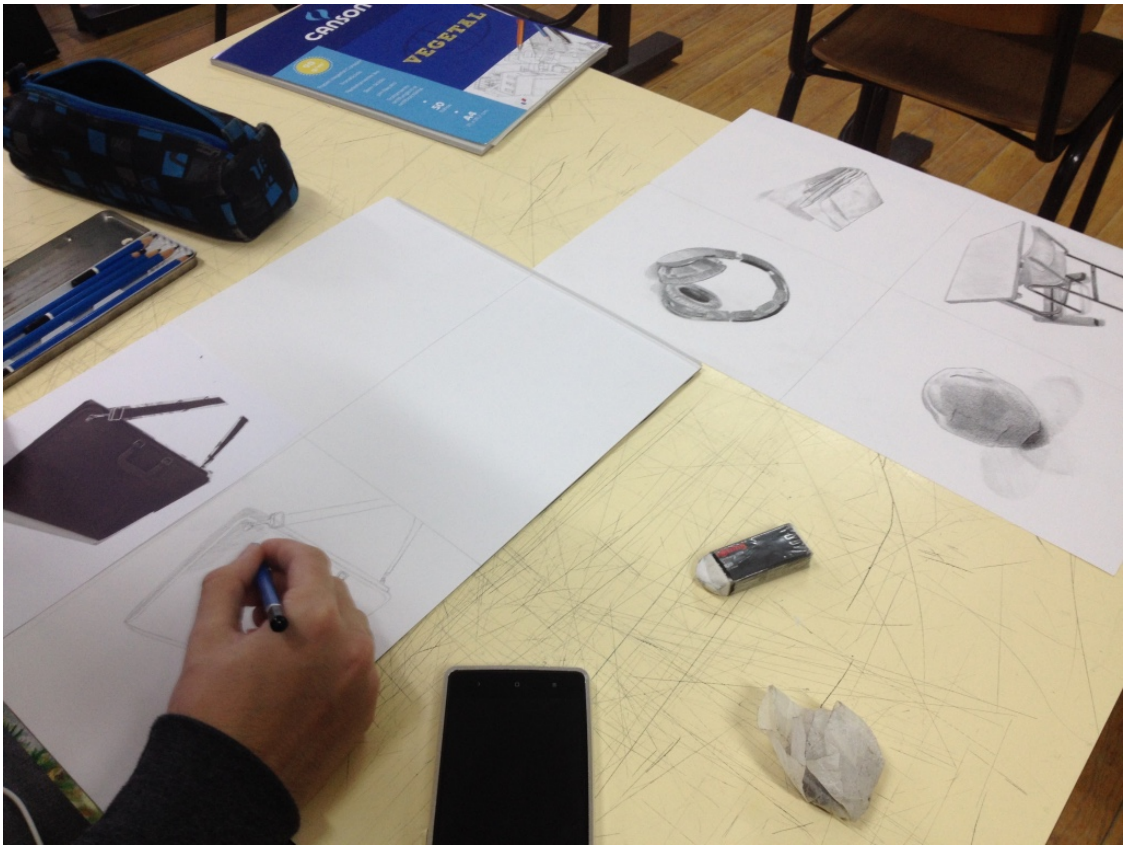


Figura 36. Análise gráfica de objetos (esboços) – processo de trabalho da 2ª U.T. Fonte: própria.

AULAS 8 E 9

As duas últimas (8 e 9, Figura 37) aulas ficaram marcadas pela definição dos elementos definitivos a incluir no projeto, bem como no desenvolvimento de estratégias formais e técnicas para apresentar/expor o Arquivo Poético.

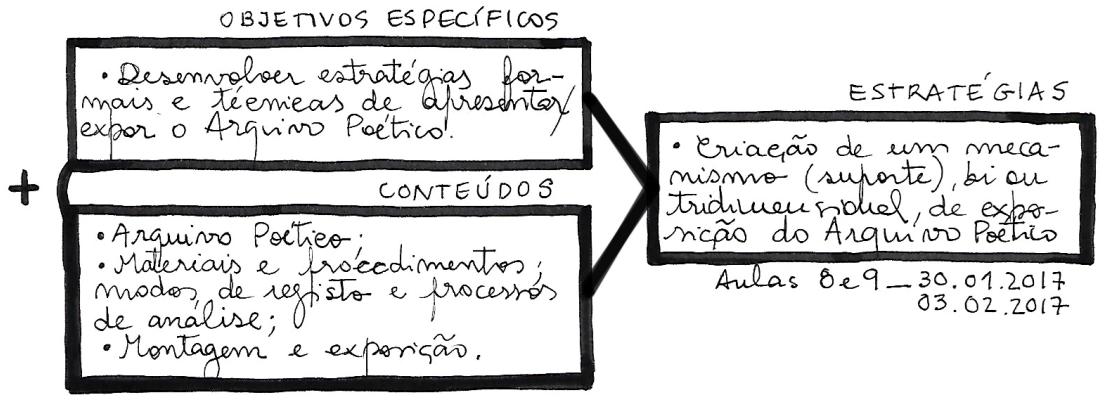


Figura 37. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 8ª e 9ª aulas da 2ª U.T.

4.2.3.2. Análise das produções plásticas

Refletir sobre o Outro tendo em conta um contexto específico implica mergulhar na sua compreensão e explorar vontades, desejos, conflitos, pormenores. Tal como na obra fotográfica de Fernando Lemos, atinge-se um olhar sobre o coletivo a partir do fragmento, do individual. De acordo com a análise de conteúdo das produções plásticas, é-nos possível extrair algumas categorias que se referem à frequência de conceitos, estratégias e respostas apresentadas no final da realização do projeto da segunda U.T.



Figura 38: Análise das produções plásticas – reflexão sobre o Outro. Fonte: própria.

A criação de um Arquivo Poético podia ser materializada de diferentes formas, materiais e suportes e, desse modo as propostas apresentadas corresponderam à diversidade possível (Anexo 16). No entanto, cerca de um terço das produções plásticas foram concretizadas em formato de livro/portefólio. O registo fotográfico e documental destes trabalhos torna mais difícil a compreensão do seu todo, mas ainda assim, tentar-se-á corresponder a uma via eficaz de comunicação relativamente ao conteúdo destes trabalhos.

Dado que o grupo diz respeito a uma turma de Artes Visuais do Ensino Secundário, pressupõe-se que foi feita uma escolha, e que de certa forma existe uma relação com a prática artística, neste caso direcionada para as diferentes vertentes das artes visuais. Na maioria das propostas apresentadas, este elemento agregador é visível no sentido em que para muitos alunos o que os une é o facto de gostarem da área artística e por estarem rodeados por colegas que também partilham desse

interesse. Um exemplo é o trabalho da aluna Cláudia (Figura 39), que fez um levantamento fotográfico de pessoas, ações e objetos e que procedeu à sua catalogação através de intervenções gráficas sobre as imagens. A atribuição dos nomes corresponde à categoria e a um número aleatório de catalogação, por exemplo: Osório#17 (apelido de um colega e número). O conceito explorado é simples e claro e a conceção do arquivo revela qualidades visuais e gráficas. A estratégia de inventariar objetos ligados à prática artística ou aos materiais favoritos de cada elemento da turma, revelou-se recorrente, como se pode constatar na análise dos trabalhos dos alunos: Filipa, Íris, Lara, Pedro, Raul, Renata, Rui e Susana.



Figura 39. Trabalho da aluna Cláudia para o exercício sobre *O Outro*. Fonte: Própria

Numa outra via de exploração concetual, ao atentarmos no Arquivo Poético apresentado pelo aluno André (Figura 40), percebemos, à partida, que há algo que nos parece familiar. O aluno desconstruiu e voltou a construir um antigo álbum fotográfico destinado a registo de informação e imagens relativamente ao casamento dos pais. Decidiu apropriar-se de um objeto que não tinha sido utilizado e que lhe tinha sido oferecido, para falar sobre si, a partir da relação com o Outro. Neste caso, o aluno optou por integrar, como fio condutor, um texto poético escrito por si, ao qual intercalou o desenho com a imagem fotográfica e a impressão digital de alguns colegas e professor. A coerência do objeto criado prende-se, principalmente, com o grau de intimidade que lhe foi conferido. O longo poema que o atravessa dirige-se a

um colega da turma com o qual estabelece uma relação afetiva e emocional muito próxima. Deste modo, dá continuidade a uma reflexão sobre a identidade individual baseada na relação com o Outro, não chegando a efetivar um envolvimento com o coletivo, dado que se dirige maioritariamente a um elemento (integrante do coletivo). O aluno André tinha ficado pouco satisfeito com o resultado final do trabalho da primeira U.T. e, assumiu, em aula, que utilizara algumas das suas fragilidades e medos como impulso para a criação deste arquivo. O grau de empenho e o sentido de pertença estabelecido com o projeto evidenciou-se na capacidade de convocar referências, crenças e metodologias que lhe são profundamente caras. É neste sentido que Eisner sublinha que "Students bring with them individual life stories that interact with what is taught, and the meanings they construct from these interactions inevitably both exceed and fall short of our educational aims" (Eisner, 2002, p.70).

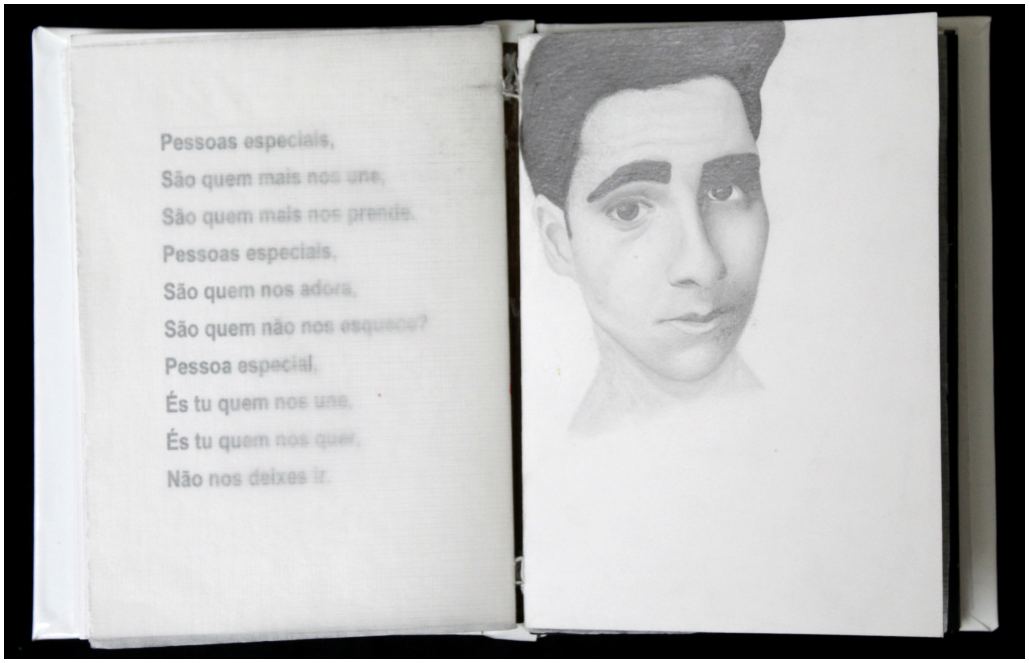


Figura 40. Trabalho do aluno André para o exercício sobre *O Outro*. Fonte: Própria

No entanto, outros trabalhos focaram o Outro de uma forma não tão individualizada, revelando pormenores diferenciadores entre os elementos da turma. Detalhes, recantos, gestos, caracterizam a composição visual que constrói o Arquivo Poético da aluna Maria (Figura 41). Com uma máquina fotográfica instantânea de pequeno formato criou uma dinâmica quase obsessiva de documentação da prática em aula e registou fragmentos do corpo, pormenores de materiais. Simultaneamente, na mesma linha de exploração gráfica do trabalho desenvolvido na primeira U.T.,

desenvolveu uma série de desenhos com um forte caráter impressionista, ligados à marca do corpo, e que colocou lado-a-lado com as fotografias, impulsionando um discurso enérgico, mas intimista. É importante destacar a forte componente diarística do trabalho que, colocando no mesmo plano as vivências do quotidiano e as preocupações estéticas, intensifica a sua poética.



Figura 41. Trabalho da aluna Maria para o exercício sobre *O Outro*. Fonte: Própria

Se nos exemplos anteriores, de uma forma ou de outra, se verificou uma predominância da identificação com o coletivo, também houve alunos que optaram por refletir sobre a não identificação com a turma. O projeto apresentado pelo aluno Jaime, Figura 42, abaixo, exposto enquanto instalação, convocou objetos, desenhos e fotografias. A partir de um jogo formal com a palavra alegoria, apresenta o seu significado: "figura de retórica que consiste na representação de uma realidade abstrata através de uma realidade concreta, por meio de analogias, metáforas, imagens e comparações; representação simbólica" e expõe numa parede diferentes elementos referentes à prática artística, sobretudo ao desenho, e a referências visuais. Tendo em conta o acompanhamento ao projeto, e observando o dispositivo final, há uma questão que se levanta: de que forma pode uma criação deste cariz, que recorre a objetos do dia-a-dia, absolutamente reconhecíveis, falar do que não está lá? - do

processo criativo, dos outros que nos constroem e das marcas que imprimem em nós. Percebemos através das referências artísticas convocadas, do jogo concetual engendrado e das fotografias com colegas da turma em poses exuberantes, que há uma tentativa de afirmação por um determinado sentido de gosto, que é diferente do resto da turma. Neste sentido, pode entender-se que o aluno tenha vontade de falar sobre um universo que é exterior ao da escola e com o qual deseja estabelecer-se. O conceito de coletivo, neste caso, pode ser interpretado como a vontade de pertencer ao meio artístico e de integrar os seus códigos, práticas e desejos.



Figura 42. Trabalho do aluno Jaime para o exercício sobre *O Outro*. Fonte: Própria

4.2.3.3. Avaliação

À semelhança do que aconteceu com a primeira U.T., tanto as metodologias de avaliação como os respetivos indicadores, foram definidos previamente, aquando da realização da planificação da U.T. As metodologias de avaliação desenvolvidas contemplaram observação direta em sala de aula ou no exterior, registo da observação, avaliação formativa (que incluiu, enquanto elementos de avaliação, os exercícios introdutórios, os registos do processo, bem como o trabalho final) e auto e

hetero-avaliação. Os indicadores implementados estão em conformidade com os objetivos específicos para cada fase do processo e foram os seguintes:

- Estabelecimento de um sentido lógico entre imagens e objetos;
- Criação de um arquivo de fotografias, desenhos e imagens, cujo sentido reflita sobre o ponto de união entre os elementos da turma;
- Desenvolvimento de competências formais e técnicas no que diz respeito ao desenho (de observação);
- Exploração de qualidades técnicas na análise e sínteses gráficas;
- Realização de esboços para a criação de um Arquivo Poético;
- Desenvolvimento de estratégias formais e técnicas de apresentar o Arquivo Poético;
- Criação de um trabalho bi ou tridimensional que explore a ideia de Arquivo Poético sobre os elementos de união de um coletivo.

A grelha de observação (Anexo 17), com os respetivos critérios, foi sendo preenchida, numa escala de 0 a 20, à medida que os alunos iam respondendo a cada fase do processo e, a par do diário de bordo, permitiam um registo imediato do desempenho. Na Figura 43, abaixo, pode observar-se o gráfico referente à frequência da média dos valores correspondentes a cada critério de avaliação.

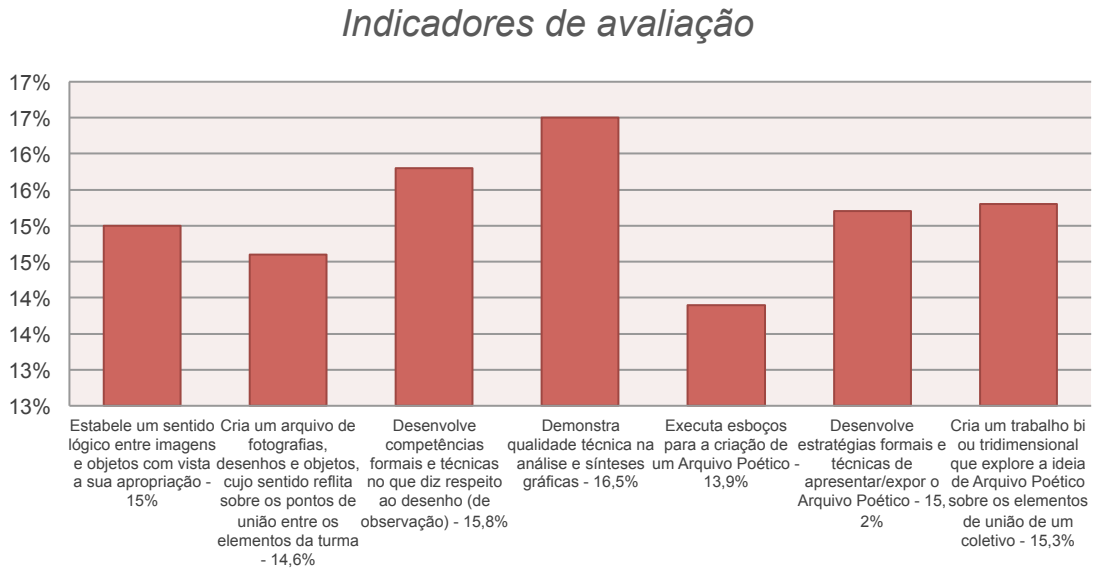


Figura 43. Média dos valores correspondentes a cada indicador de avaliação . Fonte: Própria

Tendo em conta os valores atribuídos conforme o grau de desempenho de cada aluno, podemos concluir que os objetivos da U.T. foram alcançados satisfatoriamente. É importante referir que houve uma preocupação acrescida no momento de planificação desta U.T. no que diz respeito à prática do desenho analítico e à sua relação com o Programa de Desenho A para o 11º ano. Na primeira U.T. os materiais sugeridos permitiram que a liberdade na sua utilização se afastasse do desenho analítico, visto que alguns alunos recorreram também à fotografia e à instalação/escultura enquanto linguagens de reflexão sobre identidade individual. Nesta segunda U.T., a relação entre o desenho e outros meios aconteceu de forma mais articulada e complementar, enfatizando a sua prática enquanto linguagem transdisciplinar e iminentemente contemporânea.

4.2.4. Unidade de Trabalho: O Espaço Vivencial

4.2.4.1. Desenvolvimento da U.T.

A terceira U.T., desenvolvida segundo o subtema *O espaço vivencial*, foi desenhada enquanto exercício de síntese sobre a reflexão continuada em torno da ideia de identidade, e estruturada de acordo com os seguintes objetivos gerais:

- Compreender de que forma o espaço museológico pode ser experimentado e vivenciado em espaço escolar;
- Refletir sobre identidade individual e coletiva num projeto *site specific* de desenho instalado.

Neste sentido, interessou congregar as duas U.T. anteriores tendo como elemento aglutinador a memória e experiência de um espaço vivencial. De modo a pôr em prática um leque específico de conceitos e metodologias, este terceiro trabalho desenvolveu-se num total de nove aulas de 90 minutos, iniciadas a 13 de Fevereiro e concluídas a 20 de Março de 2017 (Anexo 18).

AULA 1

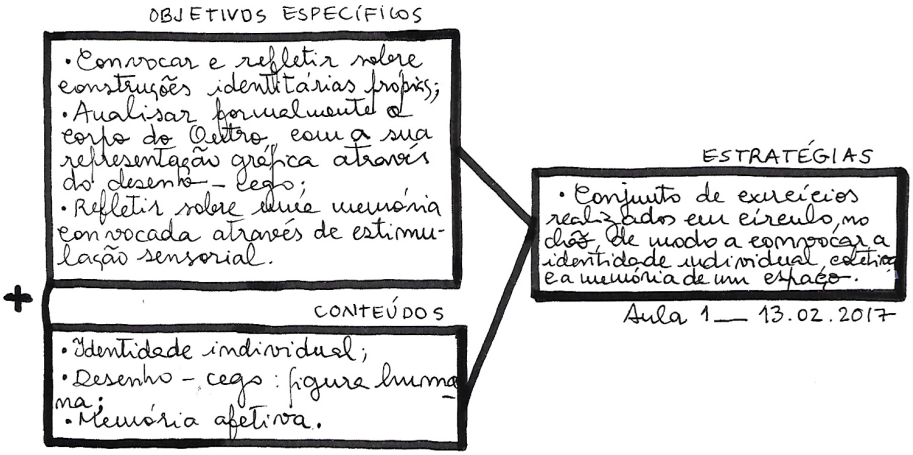


Figura 44. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 1ª aula da 3ª U.T. Fonte: própria.

Na primeira aula, da mesma forma que no início da segunda U.T. se potenciaram experiências concretas sobre a relação com o Outro, foi importante dinamizar uma sessão focada em convocar, tornando presentes, reflexões em torno da identidade individual e da identidade coletiva, desenvolvidas anteriormente (Figura 44). Assim, quando os alunos chegaram à sala para dar início à aula, o espaço tinha sido organizado de outra forma, criando uma área livre, na qual se colocou, no chão, um lençol. Sobre o lençol foi colocada uma caixa de cartão com alguns materiais, sobretudo folhas, materiais riscadores, envelopes e fotografias. Os alunos sentaram-se ou deitaram-se criando um círculo e deu-se início a uma sequência de três exercícios.



Figura 45. Desenvolvimento de exercícios introdutórios à 3ª U.T. Fonte: própria

No primeiro, o professor orientador do projeto começava uma frase em que cada aluno tinha que repetir o início e concluir conforme entendesse, passando em círculo por todos os elementos, até regressar ao professor e ser dado um novo início de frase. Utilizaram-se, assim, os seguintes trechos: Sou igual à minha mãe em...; O último som que ouço antes de adormecer é...; Se o meu corpo fosse de outro material seria de...; e por fim: Se pudesse visitaria o *atelier* de... . Depois da última frase foi entregue a cada aluno um pedaço de papel com todos os inícios de frase escritos, no qual cada um pôde escrever as respostas que tinha dado. O objetivo deste exercício prendeu-se essencialmente com a possibilidade de convocar e refletir sobre construções identitárias próprias, registando-as.

Para o segundo exercício, foi entregue a cada aluno uma folha branca A4 e um material riscador e pediu-se que focassem a sua atenção no colega posicionado exatamente em frente, na roda. Assim, colocando o lápis/esferográfica no papel, não poderiam levantá-lo durante o registo gráfico e o olhar deveria manter-se focado no referente, e não no papel. Este exercício, denominado de desenho cego exige um nível elevado de concentração no ato de compreender o que se observa, neste caso, o corpo do Outro, para que o registo seja o mais próximo do referente.

No terceiro exercício, pediu-se aos alunos que encontrassem uma posição confortável para o corpo, que fechassem os olhos e que se concentrassem nos cinco sentidos. Neste momento, circulou por todos os elementos um livro antigo para que sentissem o seu cheiro e para que pensassem num lugar da memória convocado através do estímulo. Depois de todos o terem sentido, já de olhos abertos, distribuiu-se papel de carta e um envelope por cada aluno, tendo sido pedido que escrevessem uma carta a esse lugar do passado, despoletado pelo estímulo olfativo.

Deste modo, os alunos terminaram a sessão com três elementos resultantes dos três exercícios, permitindo i) convocar aspetos integrantes de construções identitárias, ii) olhar pormenorizadamente sobre o outro através do desenho-cego e iii) escrever uma carta a um lugar da memória, guardando-os dentro do envelope. Assim, no final da sessão, foi oferecida a cada aluno uma fotografia de um espaço que colocariam também dentro do envelope. A imagem dizia respeito a um espaço da escola previamente escolhido e atribuído a cada aluno. Sem dar mais explicações sobre o espaço, pediu-se que na aula seguinte trouxessem o envelope com os seus elementos, pois esses estariam na base do enunciado do exercício da terceira U.T..

AULAS 2 E 3

Na aula seguinte (Aula 2, Figura 46), foi entregue o enunciado (Anexo 20) referente ao exercício sobre o Espaço Vivencial, contendo algumas linhas orientadoras que correspondiam a fases sequenciais de conceção do projeto de desenho instalado, como é possível analisar: “Depois dos exercícios realizados em círculo e que te permitiram refletir novamente sobre o Eu e o Outro, foi convocado o conceito de Espaço, que te fez agregar num envelope o material que produziste e no qual colocaste uma fotografia que te foi oferecida; Abre o envelope e retira os elementos criados, o desenho cedo, a carta ao lugar da memória e a fotografia. Estes elementos serão os impulsionadores de um projeto de desenho instalado a realizar no espaço da escola. Terás, portanto, que te apropriar de um lugar, criando uma instalação *site specific*. A fotografia oferecida diz respeito ao espaço a partir do qual terás que trabalhar; De que forma pode o desenho habitar um espaço arquitetónico? De que forma podemos desconstruir a bidimensionalidade de um registo gráfico dando-lhe corpo num espaço?; Reflete sobre estas questões convocando o material indutor e, caso tenha interesse, alguns aspetos dos dois trabalhos anteriores; Os materiais e as dimensões são livres”.

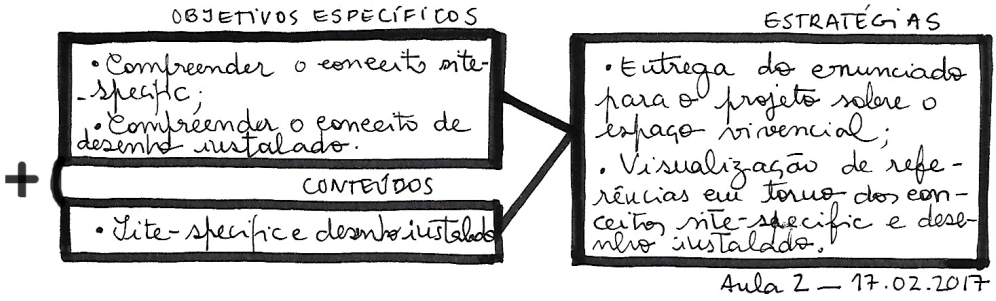


Figura 46. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 2ª aula da 3ª U.T. Fonte: própria.

Na mesma aula, foram apresentados alguns autores cuja obra gráfica e plástica reflete sobre questões a desenvolver no projeto, sobretudo: Matt Woodward, Mauro Giaconi, Vhills, Monika Grzymala, Matt Bryans, Lenka Burdová, Cornelia Parker, Catherine Lane e Mia Pearlman.

Na aula seguinte, (Aula 3, 47) cada aluno visitou o espaço atribuído (Anexo 19) e iniciou o desenvolvimento de estratégias de análise gráfica, interpretando concetual e formalmente os exercícios anteriores, na relação com o espaço. As estratégias

incluíram, em alguns casos, a criação de mapa mental, conforme havia sido explorado na primeira e segunda U.T.

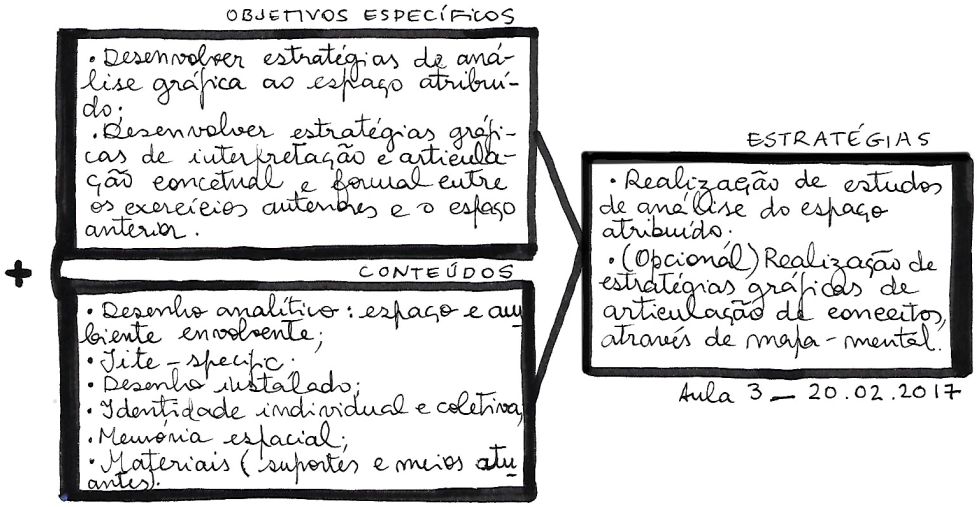


Figura 47. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 3ª aula da 3ª U.T. Fonte: própria.

AULAS 4 A 9

As aulas seguintes (Figura 48) ficaram marcadas pela realização de esboços que refletissem sobre o desenho e a desconstrução da sua bidimensionalidade através da exploração espacial da linha e da mancha. A dinâmica das aulas fluiu entre o espaço atribuído e a sala de aula (Figura 49), numa atmosfera estimulante de apropriação e aproximação em relação ao espaço escolar (Anexo 21).

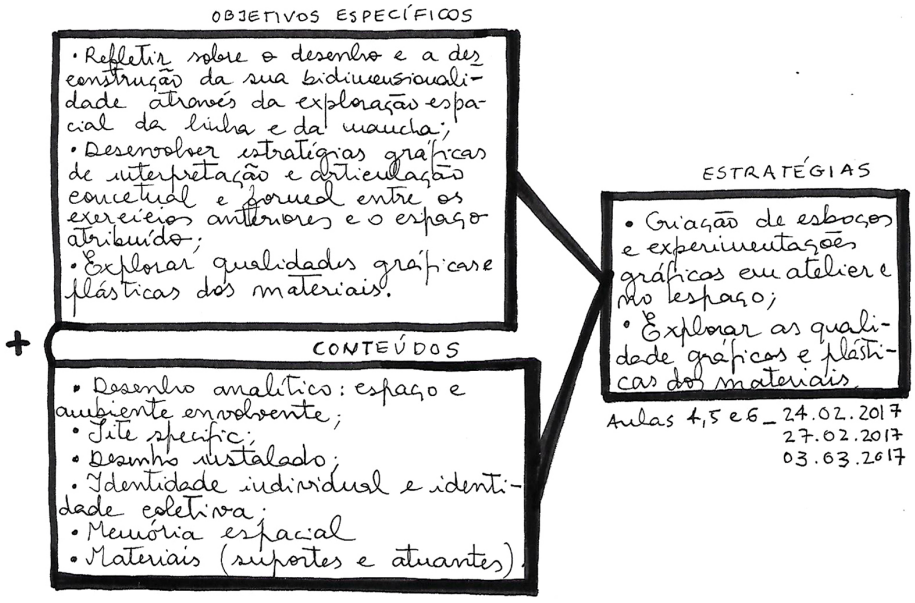


Figura 48. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 4ª, 5ª e 6ª aulas da 3ª U.T.



Figura 49. Experimentações no espaço - projeto de desenho instalado. Fonte: própria.

Nas três últimas aulas (Aulas 7, 8 e 9, Figura 50), o projeto fixou-se na relação com o espaço e, por conseguinte, no desenvolvimento de estratégias metodológicas de intervenção e apresentação da instalação *site specific*, sobretudo no que disse respeito a questões de montagem.

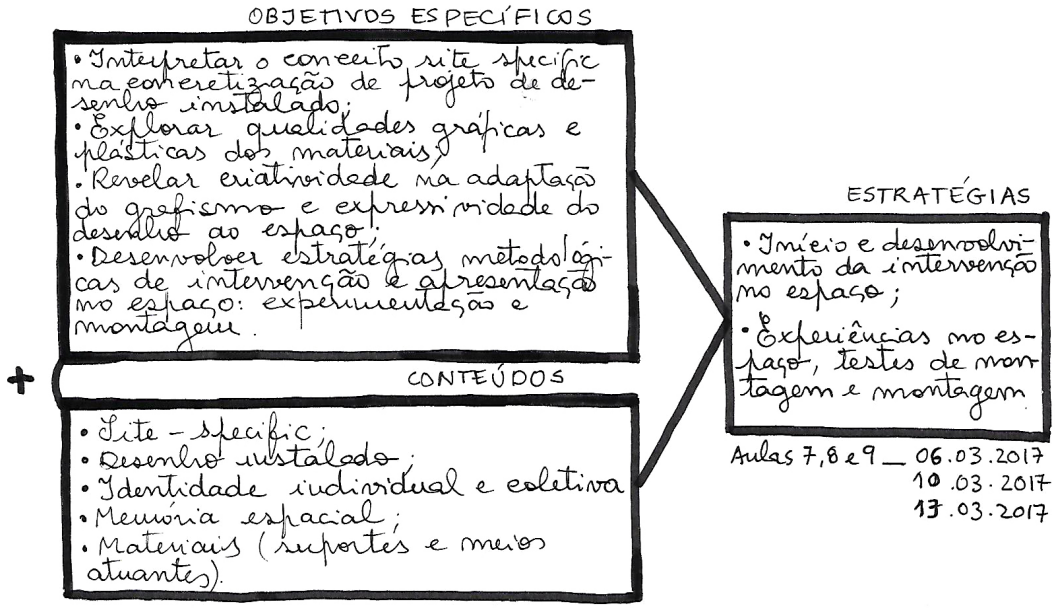


Figura 50. Objetivos específicos, conteúdos e estratégias desenvolvidas na 7ª, 8ª e 9ª aulas da 3ª U.T. Fonte: própria.

4.2.4.2. Análise das produções plásticas

Na linha de pensamento e de pesquisa iniciada nos primeiros exercícios interessou, seguidamente, alargar a reflexão para relação com o espaço vivencial e, por conseguinte, sobre o espaço museológico. Desta forma, foi proposto à turma que, levando o processo criativo para fora do espaço de sala de aula/ *atelier*, realizasse um projeto de desenho instalado em diversos espaços da escola, exteriores e interiores. Assim, articulando conteúdos curriculares da disciplina de Desenho A, que se prendiam essencialmente com a desconstrução bidimensional dos elementos estruturais da linguagem plástica, os alunos iriam intervir no espaço escolar com instalações *site specific*, ou seja, criadas para um lugar concreto, com determinadas características arquitetónicas, capazes de convocar referências identitárias, o Outro e a memória do lugar. Seria este um espaço e um tempo de congregação, reavivando a tangibilidade aquando da visita ao museu.



Figura 51. Análise das produções plásticas – reflexão sobre o Espaço Vivencial. Fonte: própria.

Deste modo, ao analisar o conteúdo das produções plásticas (Anexo 22), constata-se uma regularização de respostas, tendo em conta o enunciado apresentado e os objetivos específicos (Figura 51, acima). Enquanto exercício síntese de um processo, era relevante refletir sobre a apropriação de conceitos, referências artísticas e materiais respeitantes aos dois primeiros exercícios e, se atentarmos na proposta do aluno Raul (Figura 52, abaixo), compreendemos que existe uma reincidência na exploração concetual e formal em torno da ideia de representação. Assistimos, assim, a uma decomposição de camadas de interpretação sobre a memória através de um jogo de representação e fixação de uma imagem.

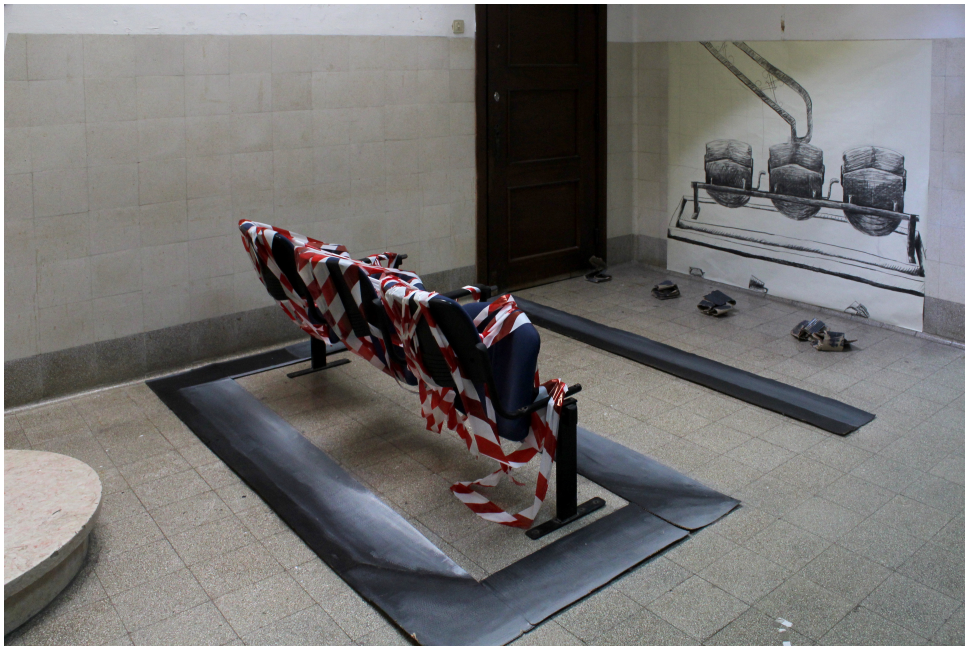


Figura 52. Trabalho do aluno Raul para o exercício sobre *O Espaço Vivencial*. Fonte: Própria

Se no primeiro exercício a representação surgia ligada à ideia de teatro e de comunicação aparente no cruzamento de ideias geradas individualmente, e moldadas segundo o Outro, aqui surge enquanto verdade, referente e veículo de permanência na memória.



Figura 53. Trabalho do aluno Marcelo para o exercício sobre *O Espaço Vivencial*. Fonte: Própria

A proposta do aluno Marcelo (Figura 53), realizada num dos corredores principais da escola, recorria aos elementos naturais de decoração (vasos e canteiros de interior) para criação de um ambiente – falso, de relação e comunhão com a natureza. A articulação de flores e plantas naturais e artificiais na parede e no teto, convocavam a linha e a mancha, que se multiplicavam pela incidência da luz e projeção de sombras no espaço. O recurso ao potencial expressivo de materiais orgânicos foi bastante notória também nos trabalhos anteriores, tendo no primeiro, trabalhado a procura de identidade na relação com a tinta enquanto máscara, e no segundo, a busca pelo sublime em registos gráficos realizados com carvão vegetal. Deste modo, o aluno manifesta uma linha estética que procura a depuração e que se manteve ao longo das três U.T. Já a aluna Rute também demonstrara ao longo dos três exercícios, uma forte relação com a natureza, integrando elementos, e questionando a criação artística em paralelo com a criação livre e espontânea da mãe-natureza (Figura 54).



Figura 54. Trabalho da aluna Rute para o exercício sobre *O Espaço Vivencial*. Fonte: Própria



Figura 55. Trabalho da aluna Mariana para o exercício sobre *O Espaço Vivencial*. Fonte: Própria

O conceito *site specific* foi interpretado por cada aluno de forma diferente, manifestando-se em alguns trabalhos mais próximos da vivência do espaço e suas memórias, e outros, numa linha de exploração formal e concetual que dá continuidade às duas primeiras U.T. No projeto de desenho instalado da aluna Mariana (Figura 55), é dada continuidade à exploração do ritmo da linha (do carvão vegetal) na definição do corpo e da palavra, iniciado na primeira U.T. Com uma relação coerente com a dinâmica espacial das paredes, a aluna conseguiu desconstruir e articular os elementos da composição de modo a enfatizar a frase IS SOMETHING MISSING. É neste sentido que a interpretação do conceito *site specific* é preponderante para a coerência na criação de discursos narrativos e visuais. Do mesmo modo, as propostas apresentadas pelos alunos André, Bárbara, Filipa, Lara, Maria e Rute, correspondem a experimentações consequentes a um processo concetual e formal iniciado nas duas primeiras U.T., e que, nuns casos mais visíveis do que noutros, estabelece uma relação discursiva com o espaço e com a prática artística do aluno.



Figura 56. Trabalho da aluna Júlia para o exercício sobre *O Espaço Vivencial*. Fonte: Própria

As instalações *site specific* apresentadas potenciaram uma reflexão em torno da exploração do desenho enquanto matéria gráfica e plástica no espaço, possibilitando também uma leitura tridimensional dos elementos estruturais da linguagem plástica. Tal é visível, por exemplo, na Figura 56, acima, na qual a linha estabelece uma relação quase performativa entre o corpo negro de uma cadeira, e o espetador. Ou no corpo desenhado com recurso ao arame e instalado ao abrigo de uma árvore, no projeto da aluna Íris, Figura 57, abaixo – um corpo camuflado, quase invisível, como prolongamento da textura da madeira e do jogo figura-fundo das folhas.



Figura 57. Trabalho da aluna Íris para o exercício sobre *O Espaço Vivencial*. Fonte: Própria

No trabalho do aluno Rui (Figura 58), a linha dá lugar à mancha, na qual uma negra estrutura metálica nos remete para a prática do desenho e para os seus materiais, como se uma barra de carvão se interpusesse entre o gesto e o espaço, a memória e a contemporaneidade.



Figura 58. Trabalho do aluno Rui para o exercício sobre *O Espaço Vivencial*. Fonte: Própria

É importante destacar também que um exercício desta natureza, pelas diferenças processuais inerentes a um projeto *site specific*, impeliu à integração do fracasso como instrumento intrínseco à criação artística contemporânea. Deste modo, o controlo absoluto sobre o processo, os materiais, a relação com o espetador (até então inquestionável), transformou-se num jogo de adaptações e provocações que discutem o sentido da criação artística contemporânea nos seus diferentes contextos. O processo de criação da instalação da aluna Cláudia, na Figura 59, abaixo, é um exemplo significativo da integração de imprevistos relativos ao domínio dos materiais para a valorização estética de uma mensagem surrealizante, na qual se evidencia uma relação orgânica entre o espaço e o corpo branco. Um corpo que é como uma folha em branco, com cabeça de flor e coração nas mãos, e que anuncia uma decomposição e putrefação latentes.



Figura 59. Trabalho da aluna Cláudia para o exercício sobre *O Espaço Vivencial*. Fonte: Própria

Os Artistas Morrem de Pé foi o nome escolhido pelos alunos para a exposição dos trabalhos realizados na última U.T. e que, disseminada pelo espaço escolar, se assumiu enquanto *statement*, uma provocação, um grito, num olhar que tenta atravessar a memória, o momento presente e alcançar o futuro. Através desta exposição-percurso, qualquer elemento da comunidade educativa pôde construir um discurso singular que resulta da apreensão de um conjunto de propostas que interpretam a própria experiência do espetador num dado lugar. É desta forma que surge a tangibilidade entre territórios, numa dimensão que transgride as expectativas da escola, a experiência estética do museu, e se aproxima de quem, possivelmente, nunca visitara um museu de arte contemporânea e assiste a uma reflexão situada no tempo e no espaço.

"As expectativas da escola são, regra geral, inflexíveis, e o que não for ao encontro delas é tido como desviante. Neste contexto, a criatividade e a arte da contemporaneidade são desviantes porque a escola carece de agentes informados e preparados lidar com o improviso e com a incerteza" (Almeida, Azevedo, Miguel, 2012, p.17) e é neste sentido que, lançado o desafio final e aglutinador de um processo, observou-se um saudável crescente sentido de pertença dos alunos em relação ao espaço escolar, no qual se poderiam interpor eventuais barreiras e/ou preconceitos. Houve, indubitavelmente, um sentido imersivo nesta experiência, potenciado pela

força do gesto e pelo assumir da presença do sujeito criador no espaço de exposição. As fronteiras aparentemente indeléveis entre as convenções de um espaço escolar e de um espaço museológico fizeram com que uma escola-casa-museu se erguesse entre vãos, esquinas, pátios e bancos. As instalações *site specific* apresentadas pelos alunos na exposição *Os Artistas Morrem de Pé* (Anexo 23) foram o culminar de um processo de reflexão em torno de identidade, para as quais foram congregados conceitos, referências, metodologias e práticas, desenvolvidos ao longo das três unidades temáticas.

4.2.4.3. Avaliação

As metodologias de avaliação utilizadas para esta terceira U.T. contemplaram observação direta em sala de aula e no exterior, registo da observação, avaliação formativa (que inclui enquanto elementos de avaliação os registos do processo, bem como o trabalho final) e auto e hetero-avaliação. O processo de utilização da grelha de observação (Anexo 24) e do diário de bordo foi semelhante ao das unidades temáticas anteriores, considerando os seguintes indicadores de avaliação:

- Articulação concetual e formal do material criado nos dois primeiros exercícios (1ª e 2ª U.T.);
- Reflexão sobre o desenho e a desconstrução da sua bidimensionalidade através da exploração espacial da linha e da mancha;
- Realização de esboços a partir do material previamente produzido bem como da visita ao local atribuído para a intervenção;
- Exploração das qualidades gráficas e plásticas dos materiais;
- Interpretação e mobilização do conceito de *site specific* na concretização de um projeto de desenho instalado;
- Originalidade na adaptação do desenho ao espaço.

Conforme se pode observar na Figura 60, em baixo, também o nível de desempenho foi muito semelhante ao dos trabalhos apresentados nas unidades temáticas anteriores. Ainda assim, algumas das propostas apresentadas, com indiscutível valor estético, revelaram-se mais frágeis pela falta de diálogo com o espaço atribuído, tanto a nível concetual como formal.

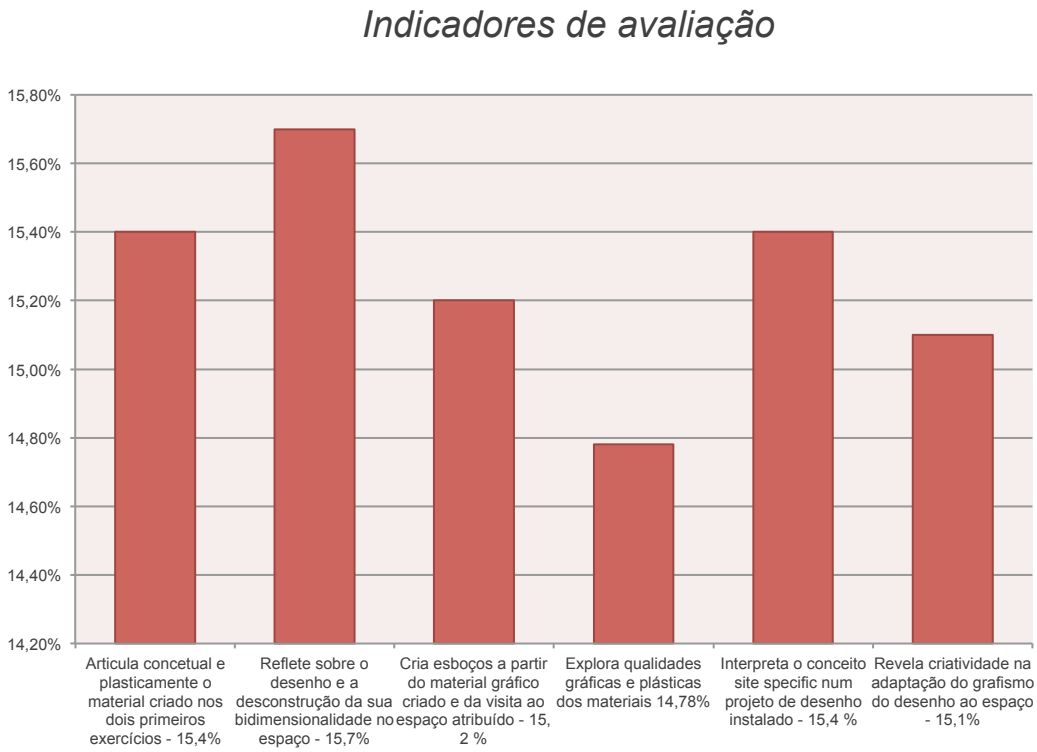


Figura 60. Média dos valores correspondentes a cada indicador de avaliação. Fonte: Própria

Um dos aspetos positivos deste último trabalho prendeu-se essencialmente com muito do que é exterior à criação (confortável até então) da obra de arte, em contexto escolar, impulsionando que muitos alunos saíssem de uma conhecida zona de conforto. Sabiam, à partida, que as propostas iriam dialogar de forma mais assertiva com o lugar e com quem as contemplasse, o que tornava mais difícil o seu controlo absoluto. Nesse sentido, quem integrou os contratempos provocados por alterações climatéricas e dos materiais, intervenções alheias, críticas constantes, enquanto elementos de um jogo discursivo, assumiu a necessidade de a arte contemporânea falar sobre o efémero.

É importante destacar que se pretendeu valorizar um caminho autoral de cada aluno, possibilitando um espaço de reflexão livre e consciente para a conceção da instalação *site specific*, compreendendo simultaneamente o discurso visual iniciado na primeira U.T. e/ou na segunda U.T. Deste modo, o processo criativo, que deambulou entre a sala de aula e o espaço de intervenção, foi gerido por cada aluno de forma autónoma e crítica, possibilitando o encontro de estratégias de respostas arrojadas e construtivas ao inesperado.

4.3. Discussão de resultados

Com vista a compreensão do processo desde a atividade de diagnóstico, ao longo dos exercícios, até à conclusão dos mesmos, interessou aferir resultados que correspondessem aos temas centrais explorados inicialmente nos exercícios de diagnóstico. Deste modo, aplicou-se um questionário (Anexo 25) com o objetivo de entender as transformações advindas do processo, no que respeita aos temas da cultura visual, arte contemporânea e identidade, em três questões.

Relativamente à primeira questão: "Enumera 10 artistas contemporâneos dentro dos vários domínios das artes visuais" (Anexo 26), registaram-se novos contributos resultantes do processo e repetem-se alguns referidos inicialmente, como Helena Almeida, Marina Abramovic, Joana Vasconcelos, Rui Chafes, Paula Rego. Ainda assim, verificaram-se a referência a outros artistas, menos citados na segunda atividade de diagnóstico, que se tornaram do conhecimento dos alunos durante o processo (visita ao museu e trabalho em aula), e que integraram as suas referências, como Philippe Parreno, Júlio Pomar, Bill Viola, Yayoi Kusama, Jean-Michel Basquiat e Yoko Ono. É relevante observar, a título de exemplo, o caso da aluna Maria, que demonstrou desde o início uma forte relação com a obra de Jean-Michel Basquiat, (tendo escolhido uma obra sua na atividade de diagnóstico), quer pela sua espontaneidade, gestualidade da sua obra, intrinsecamente ligada a um gesto primeiro. Tal referência é flagrante no trabalho da última U.T., sendo que, nos trabalhos da primeira e segunda UT, a influência de Basquiat já se fazia notar. Nos exercícios das duas primeiras U.T., a aluna coloca em diálogo estes elementos com a obra de Ana Mendieta analisada na visita ao museu, e que se tornou uma referência relevante em todo o processo. O mesmo aconteceu com outros colegas da turma.

Na análise das respostas à segunda questão, que pedia a seleção de cinco ideias-chave relacionadas com o conceito de identidade, as expressões escolhidas em maior número de vezes, ou de significado semelhante, foram personalidade, o eu, os outros, indivíduo, corpo e conhecimento (Anexo 27). Embora em menor número, os alunos escolheram expressões diversificadas para referir o coletivo. Ao contrário do que acontecera na primeira atividade de diagnóstico, em que todos os contributos referiam exclusivamente o indivíduo, denota-se uma reflexão mais alargada e completa em relação ao conceito central do projeto.

As repercussões dos domínios envolvidos no projeto evidenciaram-se nas respostas à terceira questão. Os alunos foram questionados se o processo

desenvolvido havia sido importante, e tendo em conta se a resposta fosse afirmativa ou negativa, pedia-se que a justificassem. Os 17 alunos que integraram o coletivo responderam afirmativamente, ou seja, que o processo tinha sido importante. A análise de conteúdo das respostas abertas, de justificação, possibilitam uma reflexão mais profunda sobre o impacto das práticas desenvolvidas, na perspetiva de cada elemento. A frequência de uma determinada resposta permitiu que fossem formulados os seguintes tópicos de reflexão:

- Reflexão mais profunda sobre o tema identidade: sobre si e sobre os outros;
- Reflexão sobre um tema que se reflete pouco, que se reverteu num processo de aprendizagem interior relevante;
- Aprendizagem pessoal (capacidade de gestão de tempo, de processar a crítica e a frustração) e artística (técnica e expressiva);
- Busca por uma estética autoral própria;
- Encorajar a pesquisa sobre outros artistas;
- Colocar o grupo numa posição de desconforto (sair fora da zona de conforto);
- Estimular os alunos a "lidar com diversas situações do mundo das artes";
- Reflexão sobre metodologias de trabalho.

Os aspetos referidos pelos alunos demonstram a importância da experiência ao longo dos quatro meses de trabalho e, através deles, podem estabelecer-se relações com os objetivos inicialmente apresentados para o projeto:

- *Entender a relação entre as práticas criativas, a literacia visual e a arte contemporânea nos processos de aprendizagem de jovens estudantes de artes visuais:* A relação com a obra-de-arte e com o espaço museológico foi fundamental em todo o processo. As questões levantadas pelas obras analisadas na visita ao Museu Coleção Berardo acompanharam o processo e tornaram-se referências significativas, tendo integrado visivelmente as literacias visuais destes jovens estudantes. Em diversos casos, pôde observar-se a criação de discursos visuais, pertinentes, arrojados, mas por vezes subtis, a partir das mesmas obras;

- *Perceber de que forma as construções identitárias integram os contributos das literacias visuais* e *Compreender de que modo o contato com a arte*

contemporânea em contexto museológico pode suscitar nos jovens uma reflexão mais profunda sobre identidade individual e coletiva enquanto tema para a criação artística: Cada aluno, com a sua história e construção identitária própria, trazia no início do projeto as suas referências. Neste sentido, o projeto deu espaço à partilha saudável e reflexiva sobre questões profundamente sensíveis a cada um. A troca de experiências, a aproximação sincera entre elementos do coletivo e o sentido de escuta, potenciou a consolidação de referências, crenças e vontades. Dessa consolidação, fazem parte também contributos das referências apreendidas no museu e ao longo do processo em contexto de *atelier*/sala de aula;

- *Experimentar o modo como o espaço museológico pode ser explorado em contexto escolar, de modo a devolver a comunidade educativa as aprendizagens impulsionadas em contexto não-formal*. Tendo em conta restrições de cariz logístico a turma só pôde dirigir-se uma vez ao museu. A primeira e única, ao contrário do que havia sido pensado inicialmente. Neste sentido, se o ponto de partida do projeto era o espaço museológico, interessou experimentar a relação espetador/obra fora das suas quatro paredes. Se o primeiro trabalho havia sido fortemente marcado pela visita e pelas obras discutidas, o segundo referia a obra de Fernando Lemos, mas num foco maior sobre a dinâmica de *atelier*/sala de aula. Assim, o desenvolvimento do exercício da terceira U.T. na relação com o espaço escolar e o caráter *site specific* de instalações promoveu um crescente sentido de pertença em relação à escola e em relação aos próprios objetos estéticos criados. A exposição *Os Artistas Morrem de Pé* experimentou diversos aspetos ligados à conceção e materialização de um projeto expositivo, no qual todos os elementos participaram, transformaram e refletiram sobre a relação do espetador com a obra. Este processo aconteceu simultaneamente ao desenvolvimento de estratégias de criação do projeto de desenho instalado.

Tendo em conta os aspetos anteriormente referidos, é importante ainda salientar um aspeto diferenciador do estudo, e que se prende com o caráter transformador do projeto, no sentido em que para além das aprendizagens advindas do processo (descritas acima, na perspetiva dos alunos), implicou a restante comunidade educativa enquanto agente cultural ativo. A maioria dos alunos,

professores e funcionários da escola não têm por hábito visitar Museus de Arte Moderna e Contemporânea, quer em contexto de visita de estudo, quer em família. Apenas as turmas de Artes Visuais o fazem. O facto de cada aluno escolher uma área de estudos para o Ensino Secundário, condiciona a relação com outras realidades e contextos, que fora da escola podem ser difíceis de ter acesso. Deste modo, a turma passou por um processo de reflexão e criação artística impulsionado pela visita ao museu, no qual absorveu imagens, referências e discutiu conceitos, sensações. Essa experiência foi interpretada já em atelier no sentido de gerar discursos visuais capazes de comunicar com o Outro e o com Espaço. No fim do processo, essa gestação é devolvida à comunidade, que é interpelada e convidada a participar, surpreendida. Para muitos casos, este foi o primeiro contacto com uma criação artística contemporânea, e é nesse sentido que o papel reflexivo, educativo e criativo da arte contemporânea se evidenciam; através da possibilidade de cruzar experiências, histórias e valores, que estão profundamente ligados à escola enquanto instituição e plataforma de construção e sublimação do ser humano.

5. CONCLUSÃO

À Educação Artística colocam-se, hoje, grandes questões e desafios e, aos seus educadores, professores, artistas e mediadores, a tarefa de repensarem metodologias e estratégias no sentido de contradizer a flagrante instrumentalização do ensino e dos seus agentes.

O projeto de investigação-ação que sustentou o presente estudo demonstra diversos aspetos diferenciadores que devem ser referidos. Tais aspetos permitem-nos responder às questões orientadoras apresentadas no início e apontar direções de futuro relativamente à Educação Artística. O primeiro ponto prende-se com o aperfeiçoamento do diálogo entre o desenho e outras práticas do campo das artes visuais. Houve a preocupação de que a estrutura do projeto referisse o programa de Desenho A – 11º ano, mas que mantivesse, no entanto, a possibilidade de abertura ao cruzamento com outras práticas artísticas contemporâneas, como a fotografia, a instalação, a performance, o vídeo e o desenho digital, para que o desenho fosse o reflexo atual do pensamento artístico. A compreensão de que a arte contemporânea transgride a delimitação de fronteiras entre áreas artísticas, impulsionou um diálogo orgânico, coerente, para que cada aluno pudesse trilhar o seu percurso, encontrando-se num espaço de liberdade. Ainda assim, foram sendo dadas algumas sugestões de materiais, escala, etc., o que, com a flexibilidade inerente a um projeto deste âmbito, permitiu que se evidenciassem questões muito pessoais, no que se refere à cultura visual, ao conceito de identidade, entre outros. A implicação profunda da escuta e da partilha fez crescer a consciência de características identitárias próprias e comuns, articulando-as com estratégias metodológicas de expressão gráfica e plástica, integrantes do processo criativo.

Um segundo ponto prende-se com a articulação com o currículo de Desenho A, legitimando um sentido transgressor na relação com outras práticas que têm o desenho como base, o que possibilitou a investigação do desenho, enquanto ato e gesto performativo, no sentido em que o desenho implica a presença integral do corpo num determinado momento. Esse mesmo corpo começa na ponta dos cabelos e termina na extremidade dos dedos e percorre toda a matéria sensível do corpo, o que fez com que a presença em espaço escolar - sala de aula, *atelier* - e em espaço museológico, de todo o corpo do aluno agisse como um corpo pensante, ator, capaz de refletir, esboçar e agir em discursos que são absolutamente indissociáveis de uma história pessoal, de determinados valores, contexto e vontades. Esta premissa fez

com que a presença individual, com e no coletivo, fosse diferenciadora e transformadora; afastou-se da instrumentalização do corpo e da ideia de que o desenho é mero exercício circunscrito ao ato de ver. Nesse sentido, a criação de discursos está absolutamente ligada a uma performance total do corpo e do intelecto.

O facto de este projeto ter experimentado e ter possibilitado a reflexão em torno de comportamentos e de competências relacionais, terceiro ponto, diz respeito ao facto de alguns alunos terem referido, nos questionários finais, que o projeto possibilitou a saída de uma zona de conforto, relativamente ao individual e ao coletivo, através de uma exposição verdadeira entre pares, o que se parece tornar cada vez mais difícil nos dias que correm, rápidos, instantâneos e fugazes. O ambiente gerado em sala de aula, e nos diferentes contextos pelo qual o processo passou, permitiu criar uma relação de pertença muito forte com os próprios objetos artísticos, bem como com a comunidade educativa e com o seu espaço.

Estamos, portanto, em crer que o quarto e último ponto evidenciado, respeita à possibilidade de experimentar o espaço museológico em contexto escolar, devolvendo à comunidade educativa um processo realizado por uma parte dessa comunidade – a turma do 11º ano de Artes Visuais – um processo de ensino-aprendizagem que decorreu desde a visita ao museu, passando pelo trabalho em *atelier* e que, no fim, foi pulverizado e expandido a quem efetivamente, pouco ou nada conhece de um museu de arte moderna e contemporânea. O projeto permitiu que esta exploração fosse um desafio para quem vivenciou os quatro meses de trabalho, bem como para quem, exterior ao processo, foi interpelado pela exposição *Os Artistas Morrem de Pé* e por um conjunto de objetos estéticos profundamente vinculados à realidade do espaço. O questionamento acerca do caráter *site specific* revelou-se surpreendente para toda a comunidade educativa, no sentido em que esta estratégia pode ser desenvolvida em projetos educativos futuros com o objetivo de explorar a escola e transformar o seu potencial em matéria sensível e tangível. Conclui-se, portanto, que este elemento pode ser mais explorado em contexto escolar, pelo facto de ser uma característica da prática artística contemporânea e que simultaneamente não desvirtua, nem a experimentação artística, nem o lugar onde acontece. Assume ambas as histórias: o discurso artístico e a história do lugar de quem o interpreta.

Salienta-se o facto de a presente investigação fazer eco, no âmbito da Educação Artística em Portugal, de um caminho de valorização da arte contemporânea, enquanto estratégia educativa e, fundamentalmente, de espaço de reflexão e construção de um percurso pessoal e artístico a ser continuado no ensino

superior e na vida profissional. Se um dos motivos que levou à estruturação deste projeto se prende com o caráter pouco reflexivo e interpretativo das aprendizagens subjacentes às disciplinas nucleares da área científico-humanística de Artes Visuais, acredita-se que a relação entre Cultura Visual, Arte Contemporânea e o Contexto Museológico são capazes de impulsionar práticas artísticas e pedagógicas que valorizam a dimensão existencial e criativa, fundamentais na Educação Artística hoje. É neste sentido que os pontos diferenciadores deste projeto podem ser continuados e explorados em futuras investigações, reafirmando a necessidade de que a educação artística "possa desenvolver e realizar hoje a pedagogia do ser no sentido de operar a síntese entre a pessoa (antes do aluno) e a escola, já que nela – a arte - é possível exprimirem-se orgânica e dinamicamente as dimensões essenciais do ser humano: o sentir, o pensar, o imaginar e o agir" (Matos, 2012, p.131).

REFERÊNCIAS

Almeida, C.; Azevedo, I.; Miguel, I. (2012). Arte + Educação ≠ Educação Artística. In *À Procura de Renovações de Estratégias e de Narrativas sobre Educação Artística* (pp. 15-18). Porto: GESTO.

Arnheim, R. (1989). *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Arnheim, R. (1997). *Para uma psicologia da arte & Arte e entropia*. Lisboa: Dinalivro.

Bahia, S. & Trindade, J. P. (2010). (Re)conquistar talentos na adolescência: Um experiência nas artes visuais. *Sobredotação*, 11, pp. 51-60.

Bizarro, A. (2017). Da infância em movimento para a adolescência em pausa. In Assis, M.; Gomes, E.; Pereira, J.; Pires, A. (Ed.) *Ensaios entre Arte e Educação* (pp.42-43). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cahnmann-Taylor, M. (2008). Arts-based research: Histories and new directions. In *Arts-based Research in Education: Foundations for practice* (pp. 4-15). New York: Routledge.

Charreu, L; Oliveira, M. (2016). Contribuições da perspetiva metodológica "Investigação baseada nas artes" e da A/R/Tografia para as pesquisas em Educação. In *Educação em Revista*, 32 (1), pp.365-381.

Coutinho, C. (2016). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Edições Almedina.

Csikszentmihalyi, M. (2015). *Creatividad: El fluir y la psicologia del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. London: Yale University Press.

Ferreira, I. (2016). *Criatividade nos Museus – Espaços Entre e Elementos de Mediaçã*o. Casal de Cambra: Caleidoscópio.

Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture*. United States of America: Teachers College Press.

Gil, I.C. (2011). *Literacia visual – Estudos sobre a Inquietude das Imagens*. Lisboa: Edições 70.

Hernández, F. (2000) *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho.* São Paulo: Editora Artes Médicas.

Hernández, F. (2007). *Catadores da Cultura Visual*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Hernández, F. (2008). La investigación baseada em las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, v.26. pp. 85-118.

Leavy, P. (2015). *Method Meets arts: arts-based research practice*. New York: The Guildford Press.

Matos, M. (2012). Educação Artística e comunicação pedagógica: perspetiva para a emancipação pessoal e social, in *À Procura de Renovações de Estratégias e de Narrativas sobre Educação Artística* (pp 121-133). Porto: GESTO.

Pirandello, L. (1989). *Um, Ninguém e Cem mil.* Barcarena: Presença.

Rito, A. (2009). *Casa de Bonecas*. Lisboa: Museu Coleção Berardo.

Rodrigues, A. (2003). *Desenho*. Lisboa: Quimera.

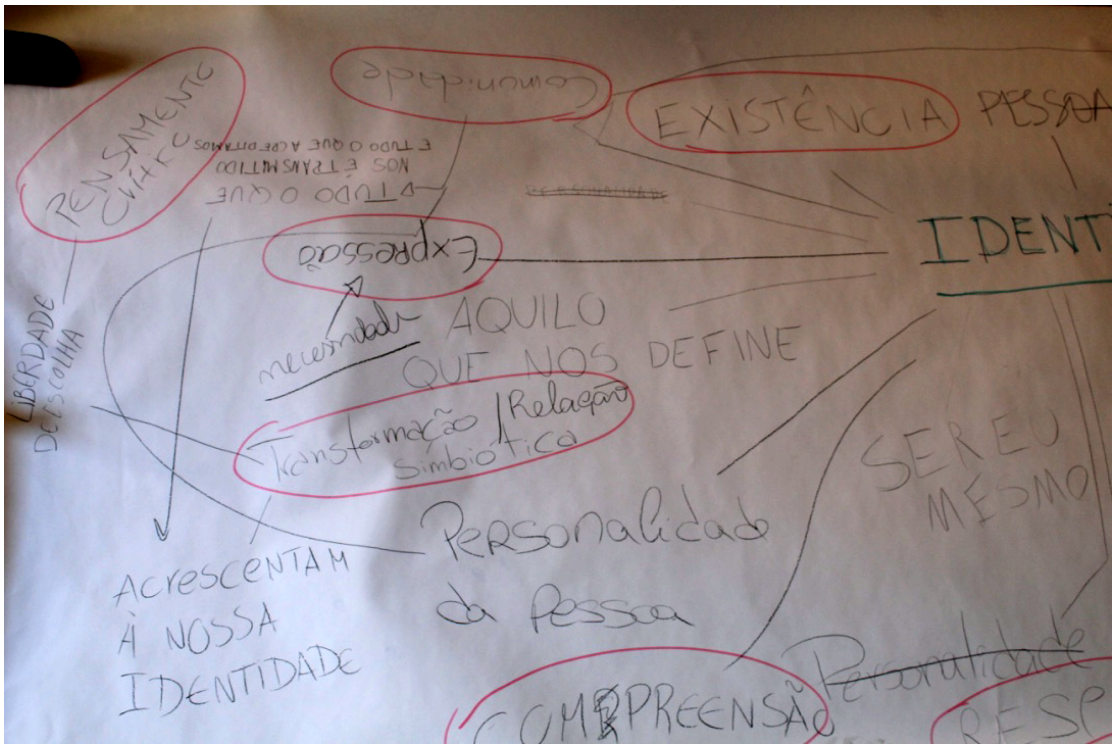
Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1º volume.* Lisboa: Instituto Piaget.

Stern, Arno (1974). *A expressão*. Porto: Civilização.

Sternberg, R. J., & Lubart T. I. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Criativity* (pp. 3-16). London: Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1. Pormenor do mapa mental realizado durante a 1ª sessão de diagnóstico



Fonte: própria

Anexo 2. Transcrição do diálogo da 1ª sessão de diagnóstico

A sessão decorreu na biblioteca escolar no dia 14 de novembro de 2016. Os alunos escreveram numa folha de papel de cenário, colocada no chão, uma série de palavras/ expressões à volta do conceito-chave: identidade.

Professor Orientador do Projeto (P.O.P.): Então, portanto, temos: existência, identidade como existência, como personalidade, aquilo que nos une, personalidade da pessoa, ser eu mesmo, personalidade, pessoa, nós próprios, única, eu como um todo, personalidade, o meu ser, caracterização pessoal, indivíduo, personalidade, pessoa. Assim logo em primeira instância, qual a conclusão a que podemos chegar ou que ideia podemos tirar dos vossos contributos?

Marcelo: Todos nós possuímos uma identidade.

P.O.P.: Ok. Quem é que concorda com o Marcelo?

Rui: Eu acho que ele tem razão. Mas acho que todos temos uma perspetiva diferente do conceito daí termos dado todos estes conceitos.

P.O.P.: Muito bem. Mais...?

Rute: Acho que é um conceito que muitas pessoas associam a outros conceitos, neste caso, pessoa e personalidade, embora existam por vezes definições...

P.O.P.: ...que estão aqui ou que não estão?

Rute: Estão aqui...

P.O.P.: Todas as possibilidades de definição de identidade estão aqui? Não há nada que possam acrescentar?

Rute: Há várias.

P.O.P.: Já todos demos o seu contributo e ainda assim pergunto: há mais alguma ideia que não esteja aqui e que seja importante para definirmos o conceito?

Marcelo: Sinto que falta algo, mas não sei o quê. É um conceito vago.

Rui: É difícil definirmos só com alguns termos.

P.O.P.: Eu não dei limite de termos... Portanto, estes ramos podem ser tantos quantos vocês acharem. Volto a perguntar: alguém quer acrescentar mais algum ramo?

Rute: Expressão (escreve no papel).

P.O.P.: Ok, ótimo. Portanto, temos mais uma ideia. O que é isso pode acrescentar à questão da identidade focada no eu que temos aqui? Temos vários ramos ligados à pessoa, personalidade, etc., mas o que é que expressão nos pode dar e que complemente o que até agora foi dito e escrito?

Bárbara: Eu acho que a maneira como nós nos expressamos, no nosso caso, a falar, a desenhar, que acaba por nos definir, o que nós achamos, o que pensamos sobre vários temas.

P.O.P.: Sim, e quando de exprimes, fá-lo para ti própria?

Bárbara: Tanto para nós como para as pessoas que...

P.O.P.: Ah, ok. Quem é que quer escrever agora? Foi dito algo importante. O que foi?

Raul: Os outros.

P.O.P.: Os outros, claro! O que é que houve aqui? Que salto foi este para os outros do Raul? Através do contributo da Bárbara saltámos da identidade do Eu, para a expressão. Portanto, a expressão é o quê?

Rui: Algo que nos permite mostrar a nossa identidade aos outros.

P.O.P.: Ok. Portanto, qual é o movimento da expressão, de dentro para fora ou de fora para dentro?

Alguns alunos: De dentro para fora.

P.O.P.: Então, se temos esse movimento de dentro para fora automaticamente estamos a incluir...

Rui: ...todos os outros...

P.O.P.: Ok. Alguém acha que ainda podem existir mais possibilidades do que expressão?

Marcelo: Comunicação.

P.O.P.: Sim, já lá temos caracterização também. Ah, disseste comunicação. Não tenham vergonha de dizer errado, de dizer feio...de serem vocês próprios! Ninguém vos vai julgar, não se bloqueiem. Comunicação, ou seja, entra aqui em diálogo com que outro conceito que já cá estava?

Rute: Com a expressão.

P.O.P.: Ok. Quando nós nos expressamos, comunicamos, envolvemos os outros. E o processo termina aí?

Marcelo: Não, as pessoas recebem de um jeito próprio aquilo que estamos a tentar passar...

P.O.P.: E o que significa isso? Significa que tens uma perspetiva de quem está à tua volta diferente da que a própria pessoa tem dela, ou não? (Pausa. Escreve-se interpretação no papel). Interpretação que nos leva...para onde?

Rui: ... para a compreensão da personalidade das outras pessoas (escreve no papel).

Rute: ... neste caso da identidade.

P.O.P.: Depois da compreensão da identidade dos outros, o que é que se gera...?

Marcelo: A nossa própria identidade. Podemos ser influenciados pela identidade das outras pessoas.

P.O.P.: Ótimo. Então como é que podemos sintetizar esta ideia?

Marcelo: A nossa vivência.

P.O.P. Ok, podes acrescentar. E a nossa vivência existe onde, em que contexto?

Raul: Em comunidade.

P.O.P.: Ah ok. Podes escrever (Raul escreve comunidade). A nossa vivência existe na comunidade. Tentem fazer uma coisa, tentem que daqui em diante os ramos que acrescentarem sejam conectados com os que já lá estão e não acrescentar mais porque algumas ideias levam a outras. Pensamos numa ideia que já aqui esteja e se a que estão a dizer se pode encadear com outras. (Pausa) Fizemos aqui um percurso entre a compreensão dos outros, que se dá nessa relação com o contexto, ou seja, com a comunidade. Estamos a alargar isto, ou não? Então...qual é que pode ser o próximo passo? Não tenham medo de falar.

André: Tudo define a nossa identidade.

P.O.P.: Especifica tudo.

André: Vai desde aquilo em que nós acreditamos ao que os outros nos transmitem.

P.O.P.: Podes acrescentar. Tenta encontrar o ramo que influencia mais diretamente essa ideia. Tudo nos constrói.

André: A comunidade. Todas estas questões estão ligadas com a comunidade.

P.O.P.: Então a tua personalidade constrói-se apenas com o que apreendes dos outros?

André: Não, nós moldamo-nos ao que os outros nos dizem.

P.O.P.: Ok, então tudo o que nos é transmitido tem o mesmo movimento que a expressão?

Rui: Não, é a maneira de como esse movimento de dentro para fora, da expressão, acaba o ciclo ao causar impacto nas pessoas que recebem essa informação.

P.O.P.: Ok, então é um ciclo. É constantemente um fluxo de algo que vai, toca em alguém e volta.

Rui: Volta a sair através da expressão e dessa maneira pode influenciar ainda mais a outra pessoa.

P.O.P.: E este ciclo toca em vários interlocutores, toca em ti...

Rui: E em quem está a receber.

P.O.P.: E o que acontece com os vários elementos envolvidos neste processo?

Rui: Cada um vai interpretar e acrescentar à sua identidade.

P.O.P.: Ok, boa! Ou seja, este movimento, estas trocas, acrescentam-te, enquanto indivíduo, algo. Ora, já temos aqui algumas ferramentas, ideias, acham que podemos chegar a algum ponto de situação com o que aqui temos?

Raul: A identidade é algo que não podemos ter como garantido. Está sempre a mudar.

P.O.P.: Ok, mudança, transformação. Personalidade em mudança e em transformação. Porque vive na relação com o quê?

Rui: Com a comunidade.

P.O.P.: E a comunidade é estática?

Alguns alunos: Não...

P.O.P.: Ok. Então já tens aí muita coisa, Raul (Pausa. Aluno escreve no papel). E a transformação ocorre em qual destes agentes? Imaginando que temos dois, o Eu e o Outro, quem é que recebe?

Júlia: Os dois.

P.O.P.: Ok, é mútua. A transformação é de quê, de quem? Se existe uma relação simbiótica, se um dá e o outro também, quem é que se transforma?

Raul: Os dois se transformam um ao outro.

Rute: Também depende. Muitas vezes o mundo à nossa volta muda e nós mudamos consoante a mudança. Por vezes, a mudança tem que começar nós próprios e as pessoas à nossa volta começam a mudar.

P.O.P.: Ok, mas esta ideia de transformação muda alguma coisa com isto ou esta relação continua a existir?

Marcelo: Nós vamos mudar consoante algo nosso que não estamos a aceitar e que não achamos que seja certo. Então nós vamos fazer uma mudança daquilo que nós queremos ser para melhor...

Rute: Acho que temos que ver no sentido da relação simbiótica: sou eu e são os outros à minha volta, em constante; uns mudam os outros, portanto...

P.O.P.: Acho que sim. Transformação simbiótica (Raul escreve no papel). Obrigado, Raul. Ok, então eu dou, tu dás, alguém me dá. E isto termina aqui?

André: Podemos não aceitar o que os outros nos dão.

P.O.P.: E a isso chama-se o quê?

Marcelo: Rejeição.

P.O.P.: Chama-se rejeição. Ok. Quando te é colocado ou imposto algo com o qual não te identificas e dizes: não, eu não quero isto! O que é?

Rute: Aversão.

P.O.P.: Quando tens capacidade para dizer que não queres esta ou aquela coisa é aversão?

Rui: É uma escolha.

P.O.P.: E tu seres capaz de mostrar as tuas escolhas, chama-se o quê?

Júlia: Liberdade de escolha.

P.O.P.: Liberdade de escolha, muito bem.

Rute: Transformação.

P.O.P.: O contributo do André é no sentido de aceitarmos um não no que nos é transmitido, e portanto a liberdade de aceitação (Júlia escreve liberdade de escolha). Quando nós temos liberdade de escolha, agimos segundo o que acreditamos. E portanto, o que está implícito aí? Nós escolhemos tendo em conta a nossa identidade. Mas se eu não aceitar o que me estás a dizer, tenho capacidade para criar os meus próprios conceitos. E a isso o que se chama?

André: Racionalidade.

P.O.P.: Nós sermos capazes de aceitar ou não, e de criticar...

Rui: Então é o espírito crítico.

P.O.P.: Ah! Ok, eu aceito se eu quiser. Eu tenho sentido crítico, pensamento crítico.

Rui: Temos que ser capazes de criticar o nosso próprio trabalho, tal como os outros o nosso.

P.O.P.: Ok. Podemos acrescentar esta ideia. E depois?

Rute: Eu não sei se é suposto terminar já, mas acho que podíamos unir o pensamento crítico ao ramo principal, porque através dele criamos a nossa própria identidade.

P.O.P.: Sim. Claro que todos os ramos estão ligados a esta ideia central.

Marcelo: Eu acho que devemos aceitar a identidade de uma pessoa, assim como ser respeitados. Claro que se uma pessoa não for o que nos agrada, devemos saber respeitar; agora, nós amigos devemos fazer uma crítica construtiva. Ao mesmo tempo que estamos a rejeitar a ideia, nós podemos ajudar a pessoa a fazer uma crítica.

P.O.P.: Ok. Temos ali outro conceito que traduz muito bem isso. Ia dizer mas já não digo....qual é? Traduz muito bem a ideia que o Marcelo disse agora mesmo.

Marcelo: Respeito (escreve no papel).

P.O.P.: Convido-vos agora a tentar selecionar algumas palavras-chave das que aqui estão e se repetem ou que vocês acham que estão mais. Risquem, rasurem, tendo em conta o pensamento que temos tido até agora. Não tenham medo. Tudo aqui se desenrola conforme o que vocês acham e sentem. (Alguns alunos dirigem-se ao papel e riscam algumas palavras) Sim, mais...?! Aqui a Cláudia tem uma sugestão...

Cláudia: Ser eu mesmo e nós próprios...

P.O.P.: É a mesma coisa?

Cláudia: Sim.

P.O.P.: E os restantes, acham que sim?

Alguns alunos: Não.

P.O.P.: Então?

Rute: Eu ter a capacidade de ser eu própria, eu mesma...não sei....

Professor da turma: Eu vejo nós próprios como comunidade.

Rui: Como já está ali comunidade até podemos remover os outros...

P.O.P.: Ok, mas a comunidade é constituída...

Rui: Pelos outros e pelo eu...

P.O.P.: Vocês acham que o conceito de comunidade anula o conceito de outro?

Rui: Não, porque a comunidade é um conjunto de eu com os outros.

P.O.P.: Ok, ótimo. Vamos circundar os conceitos que devem ficar. Quais são os que temos a certeza? Comunidade? Expressão...acham que sim? Pensamento crítico? (alguns alunos circundam as palavras no papel).

Alguns alunos: Sim.

P.O.P.: Transformação. Relação simbiótica. Ok... ótimo! Interpretação, a nossa vivência, comunicação. Quando o Jaime começou a circundar nós falámos que a comunidade era composta por outros e por nós próprios.

Raul: Acho que também se devia rodear existência...é daí que se parte!

P.O.P.: O Raul é de opinião de que sem existência não há identidade. O que é que vocês acham? (rodeiam existência)

Alguns alunos: E comunicação...

P.O.P.: O Raul disse-me aqui baixinho algo importante...qual é a diferença entre expressão e comunicação?

Rute: A expressão é uma forma de comunicação. Mas a comunicação em si não é só expressão.

P.O.P.: Agora temos aqui o conceito de comunicação. Que ramos podem sair de comunicação tendo em conta que estás a dizer que a comunicação é constituída por muito mais do que a expressão? O que é que comunica?

Marcelo: Palavras (escreve no papel).

Rui: Conceitos.

Marcelo: Imagens.

P.O.P.: Ótimo.

Raul: Estou a achar isto um bocado ao contrário. A comunicação vem da expressão. Porque a expressão pode ser através da expressão corporal na dança, através da escrita ou falada. A comunicação tem mais a ver com a linguagem.

P.O.P.: Mesmo que seja incluída a não-verbal, não é?

Rute: A dança é uma expressão e tu quando danças consegues muito bem comunicar.

Raul: Sim, eu estava a dizer que expressão vem primeiro que a comunicação.

Júlia: Sim, eu acho que ele tem razão.

P.O.P.: Ok, o Raul é de opinião de que a expressão vem antes da comunicação porque a expressão só existe porque existe...

Júlia: Porque temos necessidade de nos expressarmos...

P.O.P.: Ótimo (escreve no papel). E temos necessidade de comunicar porquê? Se acham que a expressão é uma necessidade...

Marcelo: Um leva ao outro.

P.O.P.: Ok. Então qual é que existe primeiro? Se acham que a expressão é uma necessidade...

Rui: Eu acho que comunicação como conceito engloba a expressão, mas a necessidade de nos exprimirmos vem primeiro do que a necessidade de comunicar.

Raul: Ai....que confusão.

P.O.P.: Então, concordas?

Rute: Eu acho que os conceitos são parentes afastados...

P.O.P.: Rui, tenta sintetizar essa ideia...

Rui: Então, a necessidade de nos exprimirmos leva indiretamente a que comuniquemos.

André: Eu acho que um tem que trabalhar em conjunto com o outro, nenhum vem primeiro que outro.

Jaime: Para comunicar tens que ter necessidade de dizer alguma coisa.

P.O.P.: Olhem este exemplo: eu posso estar aqui a falar e posso estar, sem querer, a fazer isto (bate um pé, consecutivamente). Isso é o meu corpo a fazer alguma coisa e eu não estou a pensar racionalmente sobre o que isto pode estar a querer dizer. Pode ser ansiedade, nervosismo...e isso eu não estou a fazê-lo intencionalmente, mas não deixa de ser um fator de exteriorização de alguma coisa, não deixa de ser uma forma de...

Júlia: De expressão...

P.O.P.: Apesar de ser inconsciente.

Raul: E é uma forma de comunicação não-verbal.

P.O.P.: Exato.

Rui: Eu acho é que estamos todos a olhar para o conceito de expressão de maneira diferente. Pode ser expressão de ideias, expressão de informação ou expressão da nossa identidade. Expressão como termo abrange muitas coisas e daí haver muita diferença de opinião.

P.O.P.: Toda a gente concorda com este ponto de situação? Acham que não devemos eliminar mais nada?

Rute: Acho que falta circundar a compreensão...Nós temos o respeito, mas não sei...

P.O.P.: Então, alguém pode circundar... E eliminar mais algum, acham que é necessário?

Rute: Não sei se o ser não engloba o eu como um todo...

P.O.P.: Ok...

Raul: Ok, mas isso para mim já engloba coisas que só precisam de existir não precisam de ser pessoas.

P.O.P.: Ok...Vocês são dezassete. Dezassete alunos de artes do ensino secundário a refletir sobre identidade, e estamos a falar do eu, da relação do eu com o outro, de simbiose e de

expressão... Pode haver mais algum caminho a seguirmos? (Pausa) Aqui o Raul, há pouco, falou das várias possibilidades de comunicação.

Júlia: Arte...

Rute: Imagens...

P.O.P.: Arte, imagens.

Rute: E não só, eu sei que arte não são só imagens...

P.O.P.: Ok.

Susana: Temos que ser originais na nossa forma de comunicação.

Júlia: E a criatividade?

P.O.P.: Ah, muito bem. Podem escrever... mais uma palavra importante!

Susana: E escrevo onde?

P.O.P.: Onde achares que faz sentido...originalidade vem onde?

Susana: Com a expressão, se calhar...

P.O.P. Concordam?

Professor da turma: Susana, és igual aos restantes indivíduos?

Susana: Não...

Professor da turma: A identidade é igual à dos outros...

Susana: Ah....ok! Faz sentido ser junto a indivíduos, somos diferentes.

P.O.P.: Originalidade, individualidade, e a Júlia disse criatividade. E para que utilizamos a criatividade?

Marcelo: Talvez utilizemos a criatividade para atrair as pessoas... para que elas se sintam atraídas pelas nossas ideias e com o que estamos a tentar comunicar.

P.O.P.: Estás a relacionar o conceito de criatividade com o de comunicação, certo?

Marcelo: Utilizamos a criatividade para tornar a nossa mensagem única, para que se diferencie das outras e para que as pessoas...

P.O.P.: Então achas que é algo que nós dizemos assim: Bem, então agora, das 10h às 10h30 vou usar a minha criatividade!

Rute: É uma coisa espontânea, não é?

P.O.P.: Alguém estava também a ligar criatividade com espontaneidade...

Júlia: Sim!

P.O.P.: Ok...

André: A criatividade faz-nos ter novas ideias (escreve).

P.O.P. Ok, boa!

Raul: Acho que a criatividade também pode ser a transformação de coisas que já existem.

P.O.P.: Ok!

Rute: Na verdade, tudo que tu crias já existia...

Júlia: Como assim já existia?

Raul: Tu estás sempre a pensar sobre coisas que já existem...

P.O.P.: Ok, transformação.

Raul: Transformação de ideias.

Rute: Então na arte...quando nos inspiramos, vamos buscá-lo a algo!

Raul:...de conceções...

P.O.P.: Ok, transformação de conceções.

Júlia: É reciclar ideias.

P.O.P. Criar é reciclar ideias?

Júlia: Pela ordem de ideias dele, é. A criatividade é uma espécie de reciclagem porque já está tudo criado e tu pegas numa coisa antiga e mudas um bocadinho.

P.O.P.: Parece-me interessante essa ideia.

Rui: A mistura de conceitos existentes com a nossa identidade leva à criatividade.

P.O.P.: O Rui está aqui a por dois conceitos importantes lado-a-lado: criatividade e identidade. E o que pode influenciar mais a criatividade?

Raul: Nós e os outros.

P.O.P. Ok, boa! Bem, como o nosso tempo está quase a terminar... gostariam de dizer alguma coisa? Concordam com o caminho concetual que fizemos ao longo desta conversa? (Pausa)

Jaime: Quando nós vemos aí a palavra identidade, pensamos logo em nós próprios, e, apesar de ser tudo verdade, faz-me confusão como é que do conceito de identidade saímos de nós próprios, da nossa identidade, e partimos tanto para os outros e para a comunicação com os outros, e não gira tudo mais em torno da pessoa e do ser. Acho que ligamos demasiado ao que outros vão dizer e como vão interpretar...

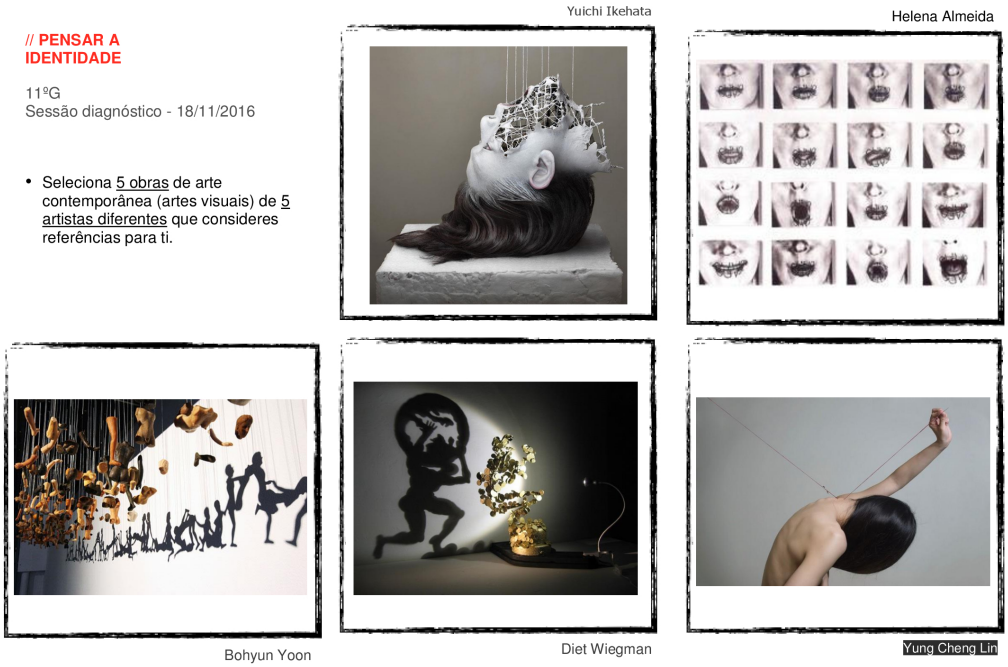
P.O.P.: Ok.

Raul: Se calhar temos a identidade como garantido e talvez pouco seja nosso. Se calhar 90% é retirado dos outros.

P.O.P.: Ok, mais alguma coisa? (Pausa) Muito bem, obrigado.

A sessão é dada por terminada, recolhem-se os materiais e o papel de cenário.

Anexo 3. Exemplos de seleção de 5 obras de 5 artistas



Seleção realizada pela aluna Bárbara.



Seleção realizada pelo aluno Jaime.

// PENSAR A IDENTIDADE

11ºG
Sessão diagnóstico - 18/11/2016

Seleciona 5 obras de arte contemporânea (artes visuais) de 5 artistas diferentes que consideres referências para ti.

Jean—Michel Basquiat



Barbara Kruger





Banksy



Vhils



Keith Haring

Seleção realizada pela aluna Maria.

Francesco Lo Castro



Leonid Afremov



// PENSAR A IDENTIDADE

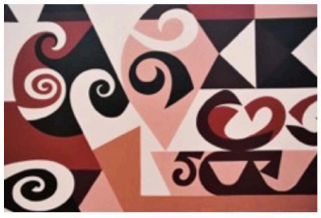
11ºG
Sessão diagnóstico - 18/11/2016

- Seleciona 5 obras de arte contemporânea (artes visuais) de 5 artistas diferentes que consideres referências para ti.

José Bechara



Nadir Afonso



Jonathan Harris



Seleção realizada pelo aluno Pedro.

Anexo 4. Artistas contemporâneos selecionados na atividade de diagnóstico

// PENSAR A IDENTIDADE

11ºG
Atividade Diagnóstico 28/11/2016
Levantamento de Dados

ALUNOS	OBRA 1	OBRA 2	OBRA 3	OBRA 4	OBRA 5
André	**Escultura** Alexander Milov	**Escultura/ Performance** Autor coletivo desc.	**Fotografia digital** Michael Christian	**Escultura** Michael Zajkov	**Escultura** Susannah Simmons
Bárbara	**Instalação** Bohyun Yoon	**Escultura/ Instalação** Yuichi Ikehata	**Fotografia** Helena Almeida	**Fotografia** Yung Cheng Lin	**Instalação** Diet Wiegman
Cláudia	**Escultura** Lost Wax	**Vídeo** Kikiyama	**Desenho** Don Kenn	**Desenho digital** David Firth	**Fotografia** Yumi King
Filipa	**Pintura** Patrice Murciano	**Escultura** David Mach	**Escultura/ Instalação** Joana Vasconcelos	**Instalação** Jean Shin	**Arquitetura** Zaha Hadid
Íris	**Escultura** Nathan Sawaya	**Escultura** Ron Mueck	**Pintura** Osnat	**Pintura** Henri Matisse	**Escultura** Anthony Howe
Júlia	**Performance** Yoko Ono	**Instalação** Chloe Ostmo	**Pintura** Jeremy Geddes	**Pintura** Antony Micallef	**Fotografia** Adey
Jaime	**Performance** Marina Abramovic	**Escultura** Rui Chafes	**Escultura** Anthony Howe	**Pintura** Paula Rego	**Desenho** Jowy Maasdamme
Pedro	**Pintura** Francesco Lo Castro	**Pintura** Leonid Afremov	**Pintura** Nadir Afonso	**Escultura** José Bechara	**Desenho** Jonathan Harris
Lara	**Serigrafia** Andy Warhol	**Fotografia/ Pintura** Helena Almeida	**Instalação** Piero Manzoni	**Performance** Sasha face off	**Fotografia** Yung Cheng Lin
Mariana	**Fotografia** Jane Fulton	**Fotografia** Yung Cheng Lin	**Escultura** Antonio Corradini	**Instalação** Bohyun Yoon	**Fotografia** Richard Avedon
Maria	**Arte Urbana** Banksy	**Pintura** Jean-Michel Basquiat	**Arte Urbana** Vhils	**Fotografia/ Colagem** Barbara Kruger	**Pintura** Keith Haring

ALUNOS	OBRA 1	OBRA 2	OBRA 3	OBRA 4	OBRA 5
Marcelo	**Fotografia** Anselm Adams	**Cinema** Stanley Kubrick	**Fotografia** Erik Lafforgue	**Fotografia** Casey Niestat	**Fotografia** Andre Pilli
Raul	**Desenho** Redmer Hoekstra	**Fotografia** Igoal L.	**Pintura** Banksy	**Arquitetura** Frank Gehry	**Escultura** Paul Vermeulen e Louis Genève
Rute	**Desenho digital** Lois van Baarle	**Desenho digital** Cyarin	**Desenho digital** Jaqueline de Leon	**Desenho digital** Qinni	**Desenho digital** Rhett
Renata	**Pintura** Simon Stalenhag	**Fotografia** Chris Killip	**Pintura** Njideka Akunyili	**Serigrafia** Andy Warhol	**Arte Urbana** Banksy
Rui	**Escultura** Rui Chafes	**Desenho/ Pintura** Takehiko Inoue	**Desenho** Guy Denning	**Desenho** Nomura Yuusuke	**Desenho** Kentaro Miura
Susana	**Escultura** Tom Friedman	**Pintura** Adrian Ghenie	**Fotografia** Chuck Close	**Desenho** Guy Denning	**Desenho** Miodrag Djuric

Anexo 5. Visita ao Museu Coleção Berardo



Fonte: própria

Anexo 6. Planificação da visita ao Museu Coleção Berardo

Mestrado em Educação Artística
Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo
Planificação de Visita ao Museu - 23/11/2016
Objetivo geral: Conhecer exemplos significativos do núcleo de arte contemporânea do Museu Coleção Berardo que reflitam sobre a problemática do **corpo** em diferentes vertentes;

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Analisar o conceito de fragmentação do corpo no espaço, explorada na obra de Larry Bell; - Analisar e discutir o corpo como vestígio, na obra de Ana Mendieta e a materialidade do corpo, na obra de Helena Almeida; - Estabelecer relações visuais e concetuais entre obras do mesmo núcleo da coleção; - Explorar a capacidade de síntese na representação gráfica de uma obra;	- **1ª parte** da visita ao Museu Coleçao Berardo; - 23/11/2016 - 75 min.	- **O corpo** como tema na criação artística contemporânea: - A fragmentação do corpo, na obra de Larry Bell; - O corpo comovestígio na obra de Ana Mendieta; - A performatividade do corpo, nas obras de Helena Almeida e Ana Mendieta; - A obra de arte como: reflexão sobre o corpo, vestígio/marca do corpo e performatividade do corpo.	- Visita mediada ao núcleo de arte contemporânea, focando as obras de Larry Bell, Helena Almeida, Ana Mendieta - contextualização teórica; - Conversa/discussão sobre as diferentes possibilidades de reflexão em torno do tema; - Análise das características formais e visuais das obras analisadas; - Seleção, análise e interpretação gráfica de uma obra da coleção.	- Professor da turma; - Professor responsável pelo projeto (monitor); - Professor acompanhante;	- Diário gráfico/bloco de desenho; - Carvão/ grafite/ esferográfica;	- Avaliação formativa.	- Analisa o conceito de fragmentação do corpo no espaço, explorada na obra de Larry Bell; - Discute o corpo como vestígio, na obra de Ana Mendieta e a materialidade do corpo, na obra de Helena Almeida; - Demonstra qualidade técnica na análise e sínteses gráficas; - Demonstra qualidade a composição;

Ricardo Guerreiro Campos - 2016

Mestrado em Educação Artística
Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo
Planificação de Visita ao Museu - 23/11/2016
Objetivo geral: Conhecer exemplos significativos do núcleo de arte contemporânea do Museu Coleção Berardo que reflitam sobre a problemática do **corpo** em diferentes vertentes;

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Analisar a obra fotográfica de Fernando Lemos; - Relacionar conceitos inerentes à estética surrealista com a prática fotográfica do autor; - Discutir a relação entre o retrato individual e a imagem coletiva da sociedade; - Compreender o espaço comum aos conceitos: **corpo individual** e **corpo coletivo;** - Estabelecer a ligação entre prática fotográfica e o conceito de arquivo; - Compreender a importância do arquivo fotográfico na formulação do conceito de identidade coletiva.	- **2ª parte** da visita ao Museu Coleçao Berardo; - 23/11/2016 - 60 min.	- O Surrealismo Português e a fotografia; - A prática fotográfica de **Fernando Lemos** no final dos anos 40 do séc. XX; - Retrato individual/retrato coletivo; - A prática do retrato fotográfico como arquivo; - Identidade cultural e identidade coletiva.	- Visita mediada à exposição "Fernando Lemos: Para um retrato coletivo em Portugal, no fim dos anos *40*"; - Conversa/discussão sobre os conteúdos da visita.	- Professor da turma; - Professor responsável pelo projeto (monitor); - Professor acompanhante;		- Avaliação formativa.	- Analisa a obra fotográfica de Fernando Lemos relacionando-a com conceitos inerentes à estética surrealista; - Estabelece uma relação entre o retrato individual e a imagem coletiva; - Compreende a importância do arquivo fotográfico na formulação do conceito de identidade coletiva; - Reflete e articula conteúdos visuais e concetuais.

Ricardo Guerreiro Campos - 2016

Anexo 7. Planificação da 1ª U.T.

Mestrado em Educação Artística
Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo
Planificação da 1ª Unidade de Trabalho: O CORPO - 25/11/2016 a 12/12/2016
Objetivos gerais: Refletir sobre a problemática do Corpo na criação artística contemporânea;
Criar um trabalho bi ou tridimensional que explore a ideia de narrativa sobre as diferentes possibilidades de perceção do EU;
Mobilizar o conhecimento adquirido sobre a obra dos artistas analisados no Museu.

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Compreender a importância do corpo enquanto referência para a criação artística contemporânea; - Analisar e interpretar o texto de Luigi Pirandello "Um, Ninguém e Cem Mil" e relacioná-lo com a problemática do corpo abordada na visita ao museu;	- **Aula 1** - 90 min. 25/11/2016;	- O corpo na criação artística contemporânea; - Representação/autorepresentação; retrato/autoretrato; - "Um, Ninguém e Cem Mil", de Luigi Pirandello;	- Discussão sobre o corpo enquanto tema na criação artística contemporânea (a partir das obras abordadas na visita ao museu); - Análise das produções gráficas realizadas na visita. - Entrega do enunciado do primeiro exercício e leitura de excerto da obra literária de Luigi Pirandello "Um, Ninguém e Cem Mil"; - Discussão de confronto entre as ideias do texto e a temática do corpo na obra de arte, anteriormente abordada;	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma;	- Registos gráficos realizados no museu; - Enunciado do primeiro exercício;	- Avaliação formativa; - Observação direta; - Registo da observação; - Auto e hetero-avaliação.	- Revela compreensão sobre a importância do corpo enquanto referência para a criação artística contemporânea; - Compreende a pertinência da referência ao texto de Luigi Pirandeelo tendo em conta o tema em análise.

Mestrado em Educação Artística
Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo
Planificação da 1ª Unidade de Trabalho: O CORPO - 25/11/2016 a 12/12/2016
Objetivos gerais: Refletir sobre a problemática do Corpo na criação artística contemporânea;
Criar um trabalho bi ou tridimensional que explore a ideia de narrativa sobre as diferentes possibilidades de perceção do EU;
Mobilizar o conhecimento adquirido sobre a obra dos artistas analisados no Museu.

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Desenvolver uma abordagem ao desenho a partir do texto, considerando modalidades de autorrepresentação(/autorretrato); - Criar um mapa mental, articulando os conceitos apreendidos na visita ao museu com o texto de Luigi Pirandelll.	- **Aula 2** - 90 min. 28/11/2016	- O corpo na obra de arte; - "Um, Ninguém e Cem Mil", de Luigi Pirandello.	- Realização de mapa mental/ visual que relacione os conceitos presentes no texto de Luigi Pirandello e diferentes modalidades de registo gráfico;	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma;	- Bloco de desenho; - Imagens de jornais e revistas; - Canetas/lápis/esferográficas.	- Mapa mental;	- Desenvolve uma abordagem ao desenho a partir do texto, considerando modalidades de autorrepresentação(/autorretrato); - Cria um mapa mental, articulando os conceitos apreendidos na visita ao museu com o texto de Luigi Pirandelli.

Mestrado em Educação Artística
Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo
Planificação da 1ª Unidade de Trabalho: O CORPO - 25/11/2016 a 12/12/2016
Objetivos gerais: Refletir sobre a problemática do Corpo na criação artística contemporânea;
Criar um trabalho bi ou tridimensional que explore a ideia de narrativa sobre as diferentes possibilidades de perceção do EU;
Mobilizar o conhecimento adquirido sobre a obra dos artistas analisados no Museu.

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Executar esboços para uma narrativa visual sobre as diferentes possibilidades de perceção do Eu; - Estabelecer relações com as questões abordadas em pelo menos um dos artistas analisados na visita ao museu; - Desenvolver estratégias de composição gráfica; - Explorar qualidades gráficas e plásticas dos materiais;	- **Aula 3 e 4** - 90 min. 2 e 5/12/2016	- Materiais e procedimentos: modos de registo e processos de análise; - O Corpo: identidade individual.	- Seleção de conceitos e ideias a explorar gráfica e plasticamente; - Criação de esboços e experimentações gráficas; - Explorar as qualidades gráficas e plásticas dos materiais;	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma;	- Papel; - Carvão vegetal e os outros materiais riscadores; - Borracha-pão; - Espelho;	- Observação direta; - Registo da observação; - Observação de esboços e experimen-tações gráficas;	- Executa esboços para uma narrativa experimental sobre as diferentes possibilidades de perceção do Eu; - Estabelece uma ligação com as questões abordadas em pelo menos um dos artistas analisados na visita ao museu; - Desenvolve estratégias de composição gráfica; - Explora qualidades gráficas e plásticas dos materiais;

Mestrado em Educação Artística
Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo
Planificação da 1ª Unidade de Trabalho: O CORPO - 25/11/2016 a 12/12/2016
Objetivos gerais: Refletir sobre a problemática do Corpo na criação artística contemporânea;
Criar um trabalho bi ou tridimensional que explore a ideia de narrativa sobre as diferentes possibilidades de perceção do EU;
Mobilizar o conhecimento adquirido sobre a obra dos artistas analisados no Museu.

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Executar esboços para uma narrativa visual sobre as diferentes possibilidades de perceção do Eu; - Explorar qualidades gráficas e plásticas dos materiais; - Desenvolver processos de análise em torno do desenho de representação da figura humana (opcional); - Criar um trabalho bi ou tridimensional que explore a ideia de narrativa visual experimental;	- **Aula 5** - 90 min. 9/12/2016	- O corpo na obra de arte, o corpo com a obra e o corpo como obra. - Materiais e procedimentos; modos de registo e processos de análise;	- Criação de esboços e experimentações gráficas/plásticas; - Desenvolvimento de estratégias para a criação de uma narrativa visual - bi ou tridimensional.	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma.	- Papel; - Carvão vegetal e os outros materiais riscadores; - Borracha-pão; - Espelho.	- Observação direta; - Registo da observação; - Observação de esboços e experimen-tações gráficas; - Trabalho final.	- Executa esboços para uma narrativa experimental sobre as diferentes possibilidades de perceção do Eu; - Explora qualidades gráficas e plásticas dos materiais; - Desenvolve processos de análise em torno do desenho de representação da figura humana (opcional); - Cria um trabalho bi ou tridimensional que explore a ideia de narrativa experimental;

Ricardo Guerreiro Campos - 2016.

Mestrado em Educação Artística
Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de Intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo
Planificação da 1ª Unidade de Trabalho: O CORPO - 25/11/2016 a 12/12/2016
Objetivos gerais: Refletir sobre a problemática do Corpo na criação artística contemporânea;
Criar um trabalho bi ou tridimensional que explore a ideia de narrativa sobre as diferentes possibilidades de perceção do EU;
Mobilizar o conhecimento adquirido sobre a obra dos artistas analisados no Museu.

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Revelar coerência na articulação de conceitos e de referências visuais com o objeto/imagem criado; - Demonstrar qualidades técnicas e expressivas na concretização do trabalho a apresentar.	- **Aula 6** - 90 min. 12/12/2016	- Narrativa visual sobre o corpo: identidade individual; - Materiais e procedimentos; modos de registo e processos de análise;	- Conclusão do processo de criação da narrativa visual.	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma;	- Papel; - Carvão vegetal e os outros materiais riscadores; - Borracha-pão; - Espelho;	- Trabalho final;	- Revela coerência na articulação de conceitos e de referências visuais com o objeto/imagem criado; - Demonstra qualidades técnicas e expressivas na concretização do trabalho final.

Anexo 8. Enunciado exercício da 1ª U.T.

Escola Secundária de Bocage

// PENSAR A IDENTIDADE
11ºG

// Identidade individual: O CORPO



Ana Mendieta
Sem título (Blood Sign #2 / Body Tracks)

- *O que estás a fazer? - perguntou a minha mulher quando me viu, contra o que é costume, demorar diante do espelho.*

- Nada-respondi,estou a olhar para o meu nariz, para esta narina. Ao carregar sinto uma dorzinha.
A minha mulher sorriu e disse:

- Pensava que estivesses a ver para que lado te descai. Voltei-voltei-me como um cão a quem tivessem pisado a cauda:

- Descai? O meu nariz?

E a minha mulher, placidamente:

- Claro, querido. Olha bem para ele: descai-te para a direita.

Tinha vinte e oito anos e, até então, sempre considerara o meu nariz se não propriamente belo, pelo menos muito decente, como todas as outras partes da minha pessoa (...) Nesse momento, enraizou-se em mim a ideia de que eu não era para os outros aquele que até então, dentro de mim, pensara ser:

1.a - para os outros eu não era aquele que, para mim, tinha até então julgado ser;
2.a - não podia ver-me viver;
3.a - não podendo ver-me viver, permanecia estranho a mim mesmo, ou seja, alguém que os outros podiam ver e conhecer, cada qual à sua maneira, e eu não;
4.a - era impossível colocar-me diante desse estranho para o ver e conhecer; eu podia ver-me, mas não vê- lo;
5.a - para mim o meu corpo, se o observava de fora, era como uma aparição, uma coisa que não sabia que vivia e ficava ali, à espera de alguém que pegasse nela;
6.a - tal como eu pegava no meu corpo para ser, por vezes, como me queria e me sentia, também qualquer um podia pegar nele para lhe dar uma realidade à sua maneira;
7.a - finalmente, aquele corpo, por si mesmo, era de tal forma nada e de tal forma ninguém que um fio de ar podia, hoje, fazê-lo espirrar, amanhã, levá-lo consigo.

Luigi Pirandello - *Um, Ninguém e Cem mil*, 1989, p.15-29, Presença

1

- Depois da leitura do excerto da obra literária de Luigi Pirandello "Um, Ninguém e Cem mil", convoca e relaciona as *referências visuais e os conceitos* apreendidos;

- Numa folha branca, escreve ao centro a palavra CORPO. Dessa palavra, desenha ramificações, que expressem as diferentes possibilidades de perceção do corpo, enunciadas no texto;

- A partir daqui cria um *mapa mental/visual* no qual poderás relacionar conceitos específicos acerca do corpo com imagens e desenho;

- Considerando as relações que estabeleceste anteriormente no mapa mental/visual, cria um trabalho bi ou tridimensional que explore a ideia de **narrativa sobre as diferentes possibilidades de perceção do EU,** convocando as questões abordadas em pelo menos um dos artistas.

- O trabalho poderá refletir sobre *o corpo na obra de arte,* sobre *o corpo com a obra e o corpo como obra e* assumir uma das seguintes formas:

    - a) um objeto;

    - b) uma série,

- Materiais: barra de carvão vegetal, borracha-pão, papel, imagens impressas e espelho;

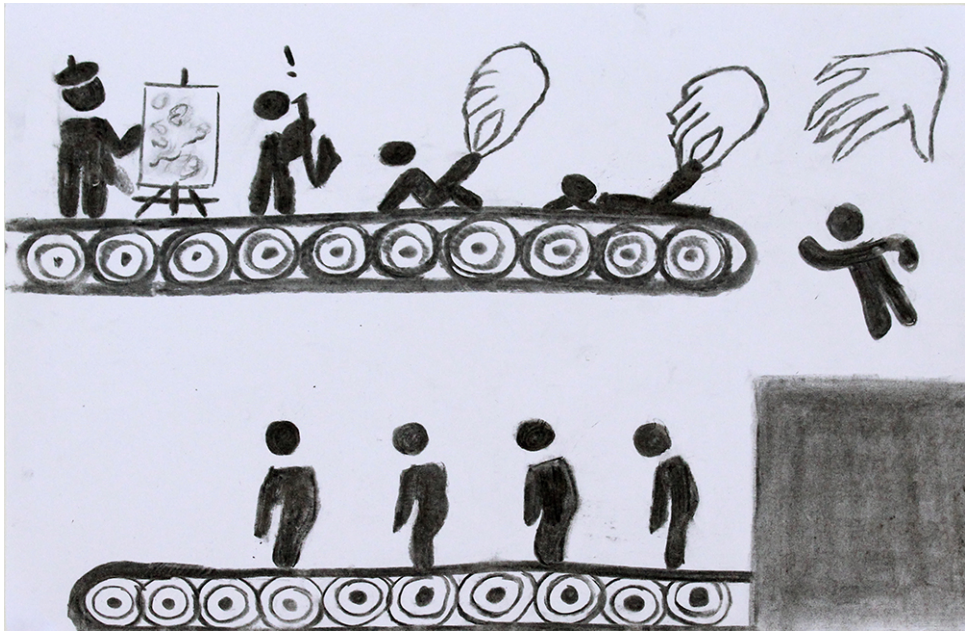
- Os materiais podem ser utilizados como meios de expressão ou como elementos constituintes de uma instalação, por exemplo.

Pede-se a uma criança: Desenha uma flor! Dá-se-lhe papel e lápis. A criança vai sentar-se no outro canto da sala onde não há mais ninguém. Passado algum tempo o papel está cheio de linhas. Umas numa direcção, outras noutras; umas mais carregadas, outras mais leves; umas mais fáceis, outras mais custosas. A criança quis tanta força em certas linhas que o papel quase não resistiu. Outras eram tão delicadas que apenas o peso do lápis já era demais. Depois a criança vem mostrar essas linhas às pessoas: Uma flor! As pessoas não acham parecidas estas linhas com as de uma flor! Contudo a palavra flor andou por dentro da criança, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das linhas com que se faz uma flor, e a criança pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas. Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares, mas, são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor!

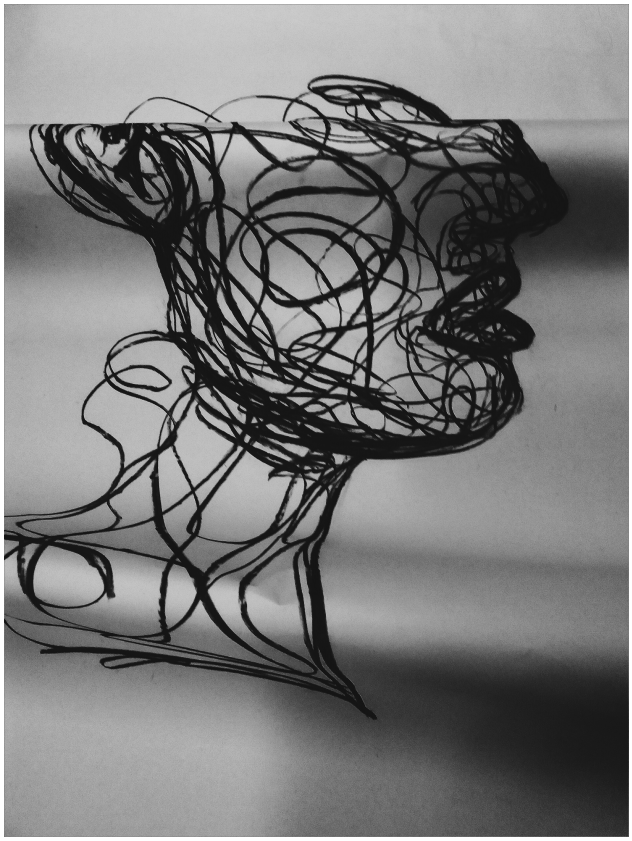
Almada Negreiros - "O Regresso ou o Homem Sentado - III parte"

2

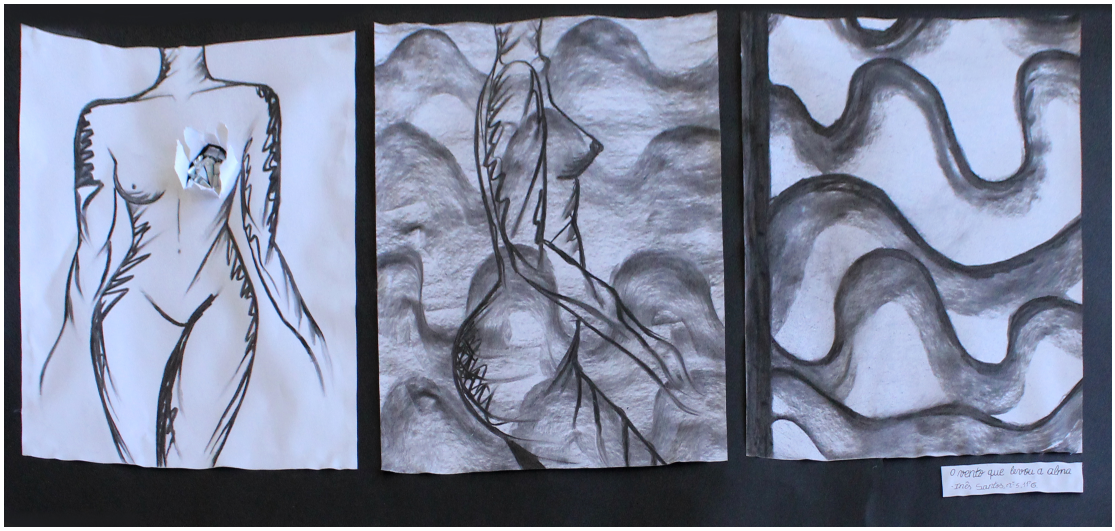
Anexo 9. Trabalhos realizados para o exercício da 1ª U.T.



Trabalho realizado pela aluna Cláudia para o exercício da 1ª U.T.



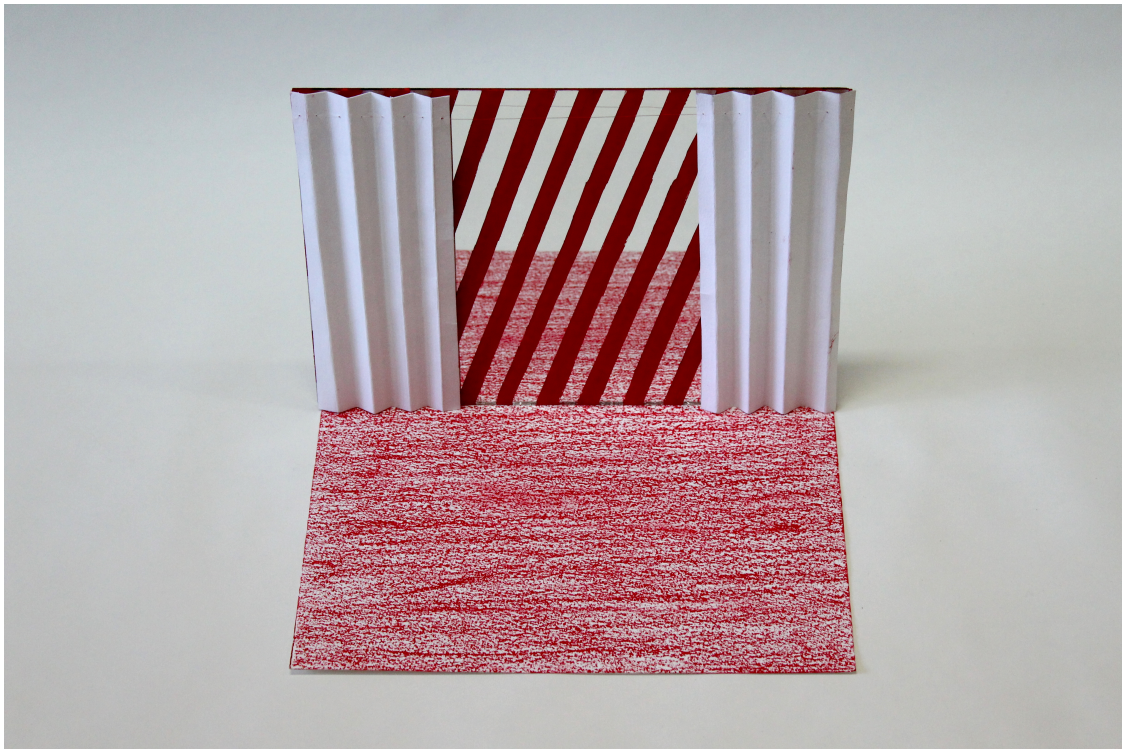
Pormenor de trabalho realizado pela aluna Mariana para o exercício da 1ª U.T.



Trabalho realizado pela aluna Íris para o exercício da 1ª U.T.



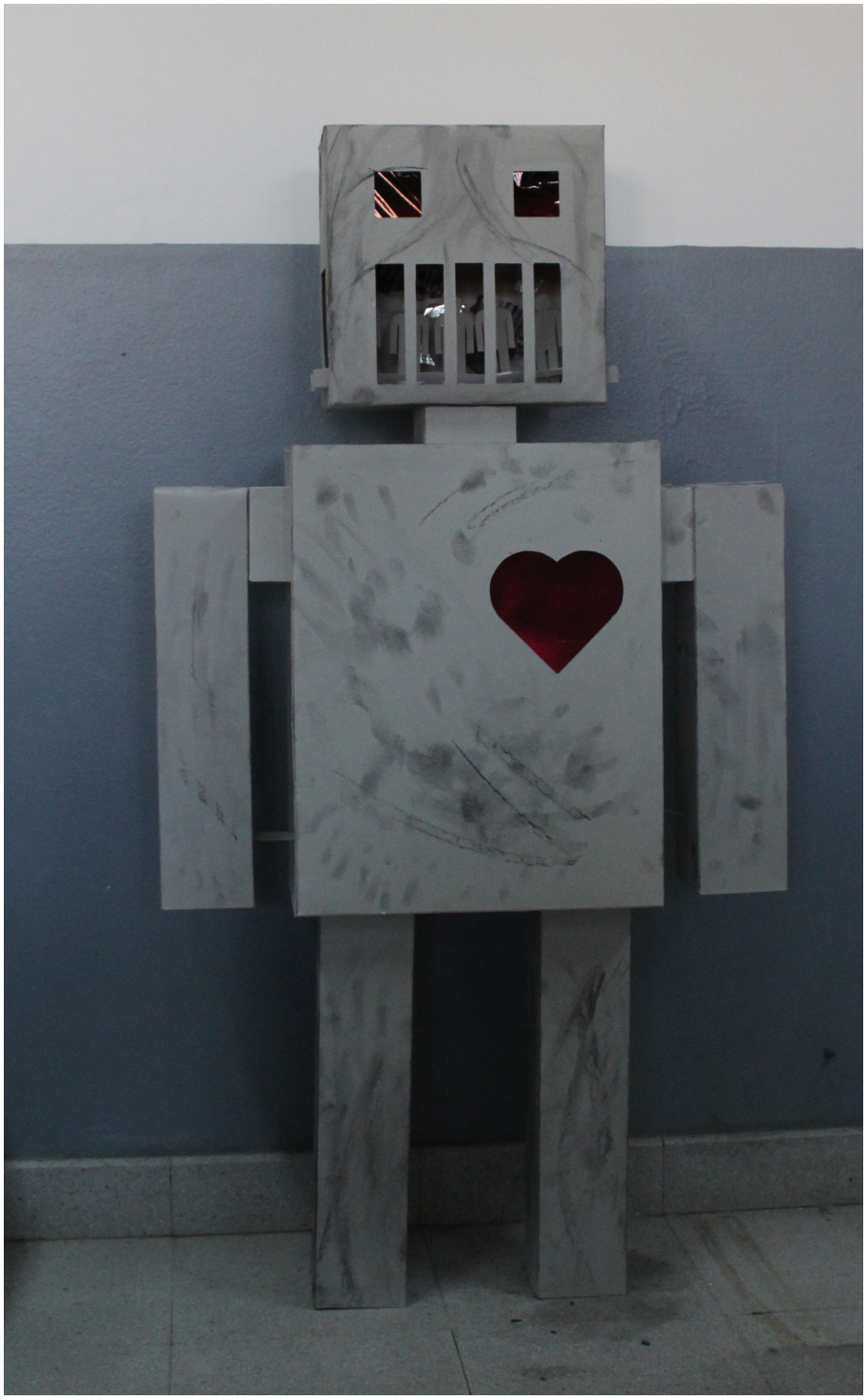
Trabalho realizado pelo aluno Marcelo para o exercício da 1ª U.T.



Trabalho realizado pelo aluno Raul para o exercício da 1ª U.T.



Trabalho realizado pela aluna Rute para o exercício da 1ª U.T.



Trabalho realizado pelo aluno Rui para o exercício da 1ª U.T.

Anexo 10. Grelhas de observação referentes à 1ª U.T.

// PENSAR A IDENTIDADE

GRELHA DE OBSERVAÇÃO
1ª Unidade de Trabalho

Alunos	INDICADORES DE AVALIAÇÃO								
	Executa esboços para uma narrativa experimental sobre as diferentes possibilidades de perceção do Eu;	Estabelece uma ligação com as questões abordadas em pelo menos um dos artistas analisados na visita ao museu;	Desenvolve estratégias de composição gráfica;	Explora qualidades gráficas e plásticas dos materiais;	Explora o desenho de representação da figura humana (opcional);	Cria um trabalho bi ou tridimensional que explore a ideia de narrativa experimental;	Revela coerência na articulação de conceitos e de referências visuais com o objeto/imagem criado;	Demonstra qualidades técnicas e plásticas na concretização do trabalho final;	Classificação final
André	13	13	14	14	13	13	14	14	13,5
Bárbara	13	15	14	15	NO	15	16	15	14,5
Cláudia	14	13	13	13	11	12	14	12	13
Filipa	13	14	14	14	13	14	15	15	14,5
Íris	13	12	14	14	12	13	13	13	14
Jaime	15	16	17	16	NO	17	18	18	19
Júlia	15	14	15	16	14	15	15	16	17
Lara	15	17	16	15	14	17	18	16	17,5
Marcelo	12	14	14	16	NO	16	15	16	15
Maria	14	15	15	16	15	15	15	16	15,5
Mariana	13	11	13	13	NO	14	13	14	13
Pedro	16	15	17	18	NO	16	17	17	18
Raul	15	13	14	15	NO	14	14	15	15
Renata	17	15	17	16	NO	16	17	16	16,5
Rute	15	14	14	15	NO	15	15	15	15,5
Rui	16	15	15	15	NO	15	15	15	16
Susana	15	14	15	16	16	16	15	16	16,5

18-20 excepcional;
14-17 acima da média;
10-13 média;
8-9 abaixo da média;
0-7 insuficiente

NO – não observado

Anexo 11. Planificação da 2ª U.T.

Mestrado em Educação Artística
Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo
Planificação da 2ª Unidade de Trabalho: O OUTRO - 06/01/2017 a 03/01/2017

Objetivos gerais: Interpretar a relação com o Outro como possibilidade de questionamento individual e social;
Compreender de que forma a inserção e relações do indivíduo num determinado contexto o impele a criar artisticamente sobre essa temática;
Refletir sobre as singularidades relacionais entre o Eu e o Outro, através da criação de um Arquivo Poético;

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Fotografar o primeiro trabalho desenvolvido; - Interpretar o objeto fotografado com vista à sua desconstrução, enquanto estratégia compositiva;	- **Aula 1** - 60 min. - 06/01/2017	- Fotografia digital; - Características técnicas da fotografia (luz, grão, escala, etc.) e expressivas da fotografia;	- Fotografar com recurso ao telemóvel o último trabalho realizado; - Explorar as características técnicas e expressivas da fotografia no momento da captação; - Selecionar cinco imagens e editá-las (no editor de imagens do telemóvel), dando ênfase ao pormenor, a Preto e Branco, bem como à expressividade da imagem fotográfica.	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma;	- Telemóvel; - 1º trabalho;	- Avaliação formativa; - Observação direta; - Registo da observação;	- Reinterpreta o trabalho desenvolvido através da linguagem fotográfica; - Recorre a características técnicas e expressivas da fotografia como forma de reinterpretar o referente visual;

Mestrado em Educação Artística
Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo
Planificação da 2ª Unidade de Trabalho: O OUTRO - 06/01/2017 a 03/01/2017

Objetivos gerais: Interpretar a relação com o Outro como possibilidade de questionamento individual e social;
Compreender de que forma a inserção e relações do indivíduo num determinado contexto o impele a criar artisticamente sobre essa temática;
Refletir sobre as singularidades relacionais entre o Eu e o Outro, através da criação de um Arquivo Poético;

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Articular as imagens criadas com a obra fotográfica de Fernando Lemos; - Compreender a importância do arquivo fotográfico na formulação do conceito de identidade coletiva.	- **Aula 2** - 90 min. - 09/01/2017	- Características técnicas (luz, grão, escala, etc.) e expressivas da fotografia; - A obra fotográfica de Fernando Lemos;	- Apresentação das imagens criadas individualmente na aula anterior; - Conversa/reflexão sobre os pontos em comum entre o exercício fotográfico realizado e a obra de Fernando Lemos analisada na visita ao Museu Coleção Berardo;	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma;	- Fotografias tiradas na aula anterior; - Computador; - Projetor;	- Observação direta; - Registo da observação; - Auto e hetero-avaliação.	- Articula as imagens criadas com a obra fotográfica de Fernando Lemos; - Compreende a importância do arquivo fotográfico na formulação do conceito de identidade coletiva.

Mestrado em Educação Artística
Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo
Planificação da 2ª Unidade de Trabalho: O OUTRO - 06/01/2017 a 03/01/2017
Objetivos gerais: Interpretar a relação com o Outro como possibilidade de questionamento individual e social;
Compreender de que forma a inserção e relações do indivíduo num determinado contexto o impele a criar artisticamente sobre essa temática;
Refletir sobre as singularidades relacionais entre o Eu e o Outro, através da criação de um Arquivo Poético;

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Refletir sobre os elementos de união da turma enquanto entidade coletiva; - Demonstrar capacidade de concentração, focando o corpo individual para a relação física entre Outros no espaço coletivo.	- **Aula 3** - 90 min. - 13/01/2017	- Corpo performativo: indivíduo e coletivo;	- Exercício performativo no recreio da escola: fazer um percurso predeterminado andando para trás, de modo a refletir sobre "o que há entre" e "o que fica" no movimento de passagem dos corpos dos elementos da turma pelo espaço escolar;	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma;		- Observação direta; - Registo da observação; - Auto e hetero-avaliação.	- Reflete sobre os elementos de união da turma enquanto entidade coletiva; - Demonstra capacidade de concentração, focando o corpo individual para a relação física entre Outros no espaço coletivo.;

Mestrado em Educação Artística
Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo
Planificação da 2ª Unidade de Trabalho: O OUTRO - 06/01/2017 a 03/01/2017
Objetivos gerais: Interpretar a relação com o Outro como possibilidade de questionamento individual e social;
Compreender de que forma a inserção e relações do indivíduo num determinado contexto o impele a criar artisticamente sobre essa temática;
Refletir sobre as singularidades relacionais entre o Eu e o Outro, através da criação de um Arquivo Poético;

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Estabelecer relações entre a prática fotográfica e o conceito de arquivo; - Compreender o arquivo enquanto processo e/ou prática artística; - Refletir sobre a relevância do arquivo na formulação do conceito de identidade coletiva.	- **Aula 4** - 90 min. - 16/01/2017	- A prática fotográfica como arquivo; - Identidade Individual e Identidade Coletiva;	- Entrega do enunciado do segundo projeto de trabalho: conceção e criação de um Arquivo Poético; - Reflexão sobre o exercício fotográfico, bem como sobre o exercício performativo, na relação com os conteúdos a explorar no trabalho;	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma;	- Enunciado do 2º exercício;	- Observação direta; - Registo da observação; - Auto e hetero-avaliação.	- Compreende a importância do arquivo fotográfico na formulação do conceito de identidade coletiva; - Reflete e articula conceitos e referências.

Mestrado em Educação Artística
Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo
Planificação da 2ª Unidade de Trabalho: O OUTRO - 06/01/2017 a 03/01/2017
Objetivos gerais: Interpretar a relação com o Outro como possibilidade de questionamento individual e social;
Compreender de que forma a inserção e relações do indivíduo num determinado contexto o impele a criar artisticamente sobre essa temática;
Refletir sobre as singularidades relacionais entre o Eu e o Outro, através da criação de um Arquivo Poético;

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Criar um arquivo de fotografias, desenhos e objetos, cujo sentido reflita sobre o ponto de união entre os elementos da turma; - Desenvolver competências formais, técnicas e expressivas no que respeita ao desenho analítico;	- **Aula 5** - 90 min. - 20/01/2017	- O arquivo como prática artística e como processo; - Materiais e procedimentos: modos de registo e processos de análise;	- Reunir fotografias, desenhos e objetos, cujo sentido reflita sobre pontos de união entre os elementos da turma; - Registo gráfico dos objetos e imagens seleccionadas.	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma;	- Fotografias; - Objetos; - Materiais riscadores; - Papéis;	- Observação direta; - Registo da observação;	- Cria um arquivo de fotografias, desenhos e objetos, cujo sentido reflita sobre o ponto de união entre os elementos da turma; - Desenvolve competências formais, técnicas e expressivas no que diz respeito ao desenho de observação; - Demonstra qualidade técnica na análise e sínteses gráficas;

Mestrado em Educação Artística
Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo
Planificação da 2ª Unidade de Trabalho: O OUTRO - 06/01/2017 a 03/01/2017
Objetivos gerais: Interpretar a relação com o Outro como possibilidade de questionamento individual e social;
Compreender de que forma a inserção e relações do indivíduo num determinado contexto o impele a criar artisticamente sobre essa temática;
Refletir sobre as singularidades relacionais entre o Eu e o Outro, através da criação de um Arquivo Poético;

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Explorar qualidades gráficas e plásticas dos materiais; - Desenvolver competências formais, técnicas e expressivas no que diz respeito ao desenho analítico; - Executar esboços para a criação de um Arquivo Poético;	- **Aulas 6 e 7** - 90 min. - 23 e 27/01/2017	- Arquivo Poético; - Materiais e procedimentos; modos de registo e processos de análise;	- Criação de esboços e experimentações gráficas; - Explorar as qualidades gráficas e plásticas dos materiais para a criação de um Arquivo Poético;	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma;	- Fotografias; - Objetos; - Materiais riscadores; - Papéis;	- Observação direta; - Registo da observação;	- Explora qualidades gráficas e plásticas dos materiais; - Desenvolve competências formais, técnicas e expressivas no que diz respeito ao desenho de observação; - Executa esboços para a criação de um Arquivo Poético;

Mestrado em Educação Artística
Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo
Planificação da 2ª Unidade de Trabalho: O OUTRO - 06/01/2017 a 03/01/2017
Objetivos gerais: Interpretar a relação com o Outro como possibilidade de questionamento individual e social;
Compreender de que forma a inserção e relações do indivíduo num determinado contexto o impele a criar artisticamente sobre essa temática;
Refletir sobre as singularidades relacionais entre o Eu e o Outro, através da criação de um Arquivo Poético;

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Desenvolver estratégias formais e técnicas de apresentar/expor o Arquivo Poético.	- **Aula 8 e 9** - 90 min. - 30 e 3/02/2017	- Arquivo Poético; - Materiais e procedimentos; modos de registo e processos de análise; - Montagem e exposição.	- Criação de um mecanismo (suporte), bi ou tridimensional, de exposição do Arquivo Poético;	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma;	- Materiais riscadores; - Papéis; - Materiais à escolha;	- Observação direta; - Registo da observação; - Trabalho final;	- Desenvolver estratégias formais e técnicas de apresentar/expor o Arquivo Poético.

Anexo 12. Exercício fotográfico de introdução à 2ª U.T.



Fragmento da série fotográfica criada pela aluna Júlia - introdução à 2ª U.T.



Fragmento da série fotográfica criada pela aluna Lara - introdução à 2ª U.T.



Fragmento da série fotográfica criada pela aluna Susana - introdução à 2ª U.T.



Fragmento da série fotográfica criada pela aluna Renata - introdução à 2ª U.T.

Anexo 13. Exercício performativo de introdução à 2ª U.T.



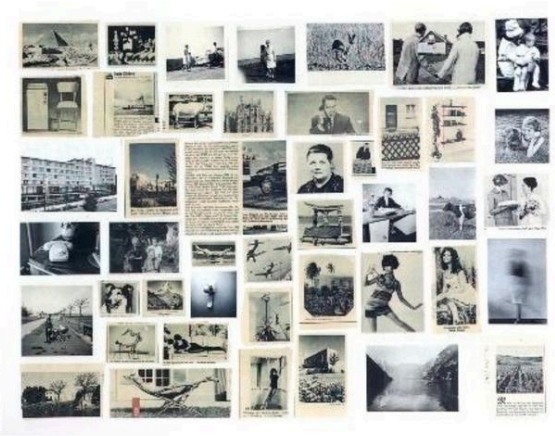


Anexo 14. Enunciado exercício da 2ª U.T.

Escola Secundária de Bocage
Museu Coleção Berardo

//PENSAR A IDENTIDADE
11ºG

// Identidade coletiva: O OUTRO



Gerhard Richter Atlas



Aby Warburg Mnemosyne Atlas

- Depois de teres realizado dois exercícios em aula - através da prática fotográfica e performativa - nos quais exploraste conceitos associados à identidade individual inserida num coletivo, reflete sobre o contexto de turma no qual estás inserido: *O que vos une*?;

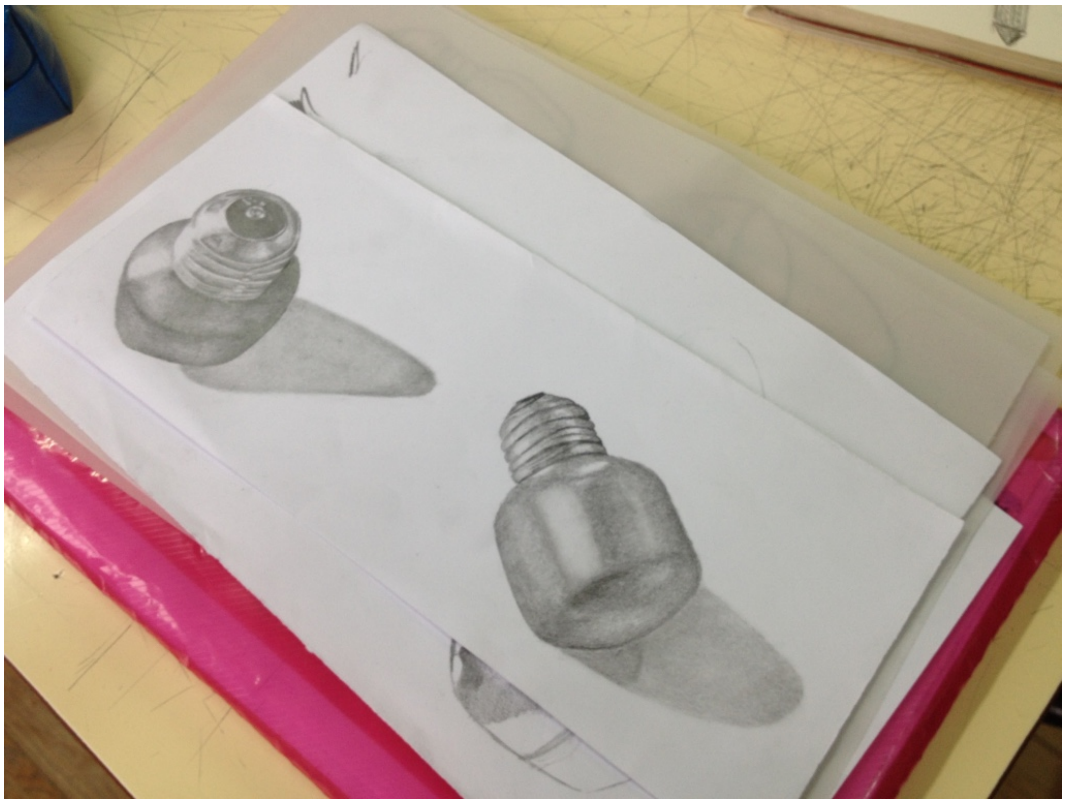
- A partir desta reflexão da turma enquanto entidade coletiva, tenta encontrar uma problemática de interesse, que inclua questões do quotidiano, do espaço vivencial;

- Encontrando essa problemática, reúne/coleciona imagens e objetos que criem um diálogo entre si e com o tema estabelecido;

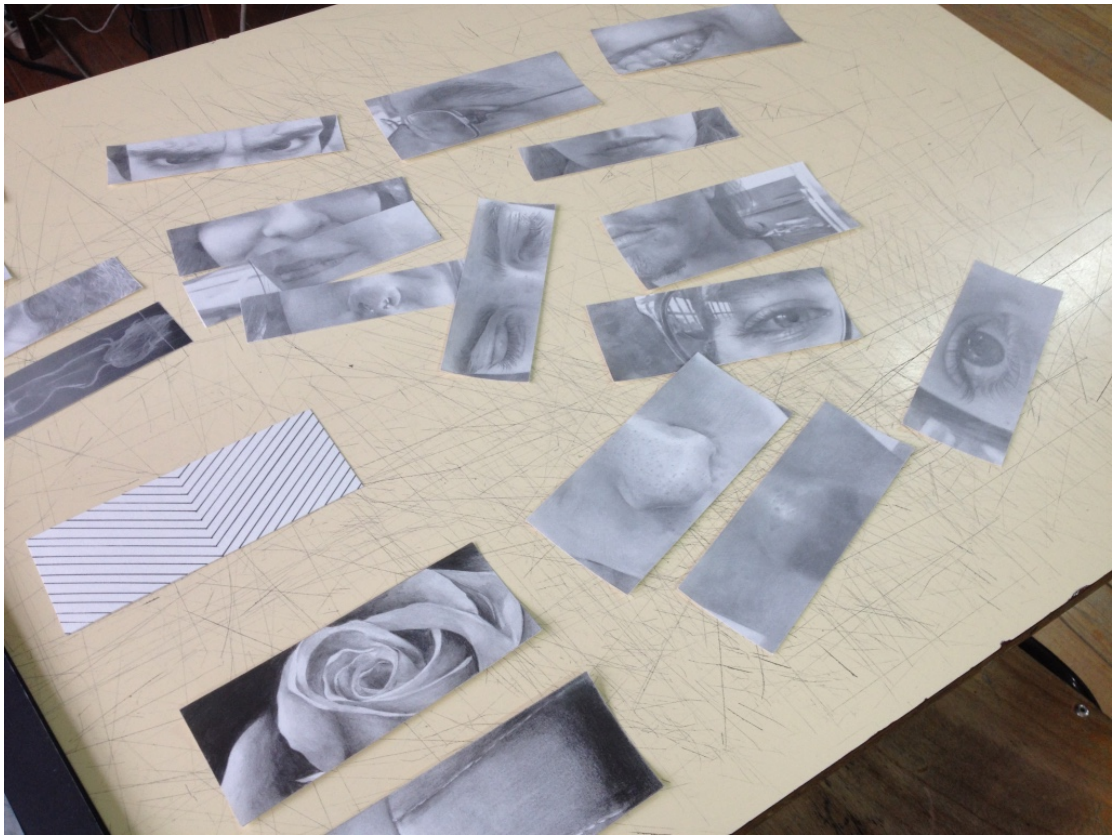
- Recorre ao desenho de observação para registares cada um dos elementos reunidos. Criarás, portanto, um **Arquivo Poético**;

- Organiza-o, considerando a melhor forma de expor, selecionando apenas desenhos de observação e um número limitado de imagens fotográficas. O arquivo pode assumir uma forma bi ou tridimensional: ser um livro, um cartaz/placard (bidimensional) ou uma caixa, estrutura expositiva (tridimensional).

Anexo 15. Processo de trabalho – 2ª U.T.









Anexo 16. Trabalhos realizados para o exercício da 2ª U.T.



Trabalho realizado pela aluna Bárbara para o exercício da 2ª U.T.



Trabalho realizado pela aluna Filipa para o exercício da 2ª U.T.



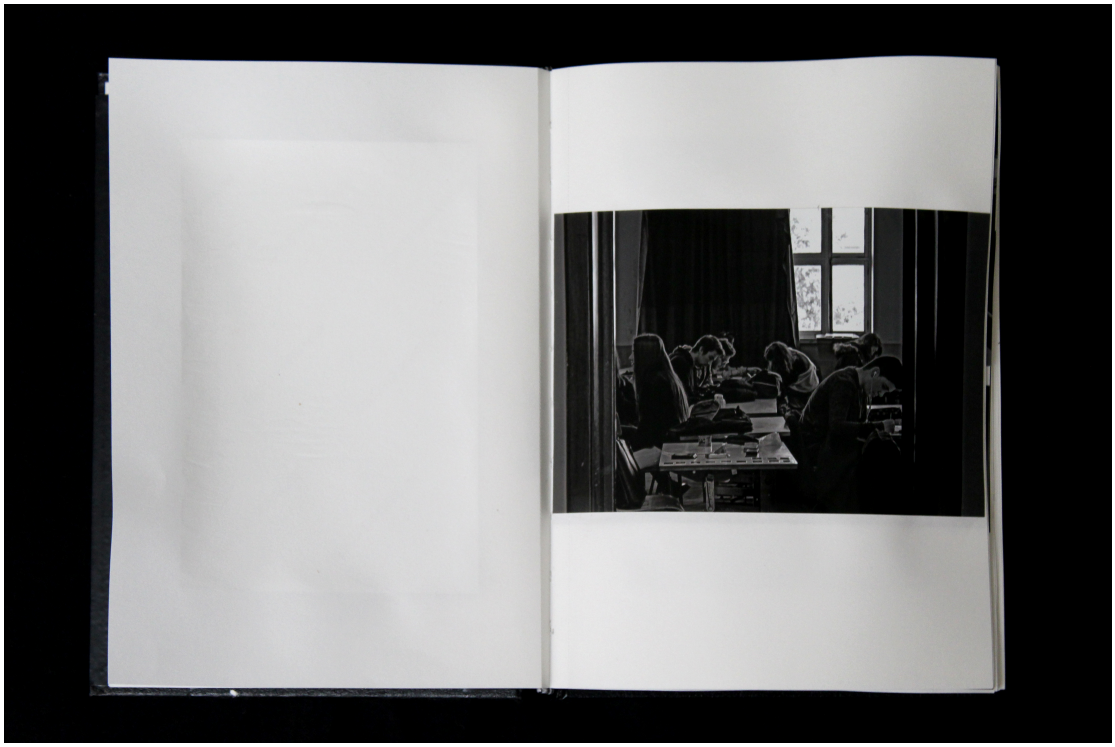
Trabalho realizado pela aluna Íris para o exercício da 2ª U.T. (fragmento)



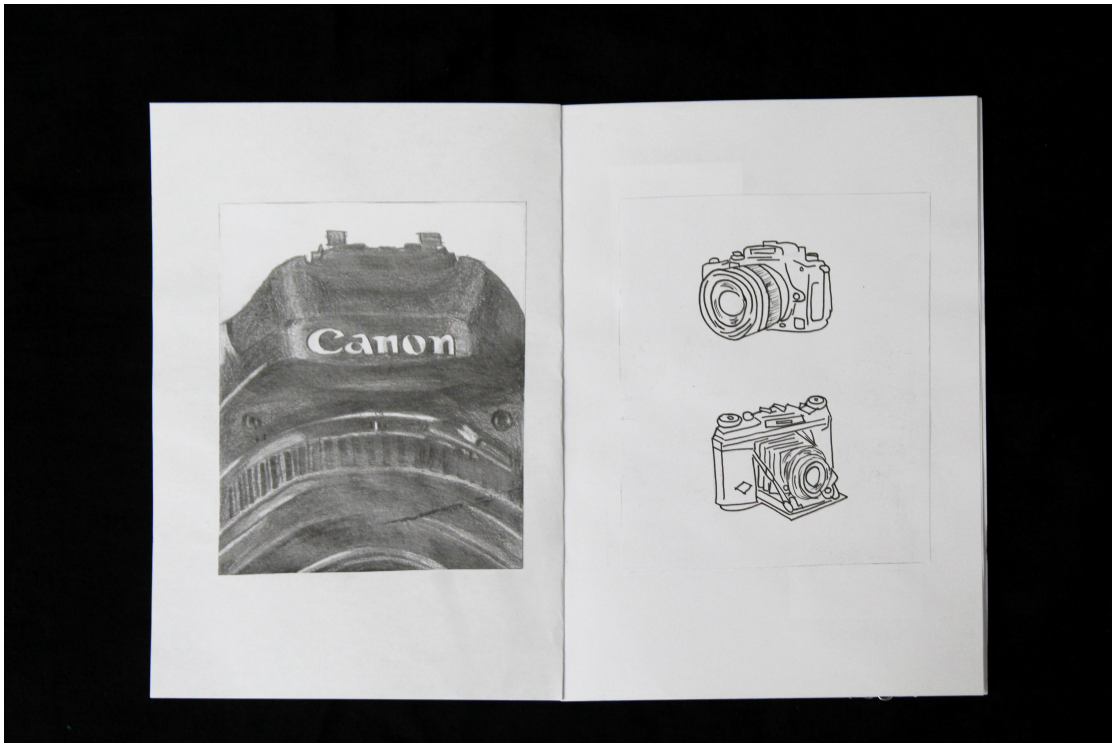
Trabalho realizado pela aluna Júlia para o exercício da 2ª U.T. (fragmento)



Trabalho realizado pela aluna Lara para o exercício da 2ª U.T. (fragmento)



Trabalho realizado pelo aluno Marcelo para o exercício da 2ª U.T. (fragmento)



Trabalho realizado pela aluna Mariana para o exercício da 2ª U.T. (fragmento)



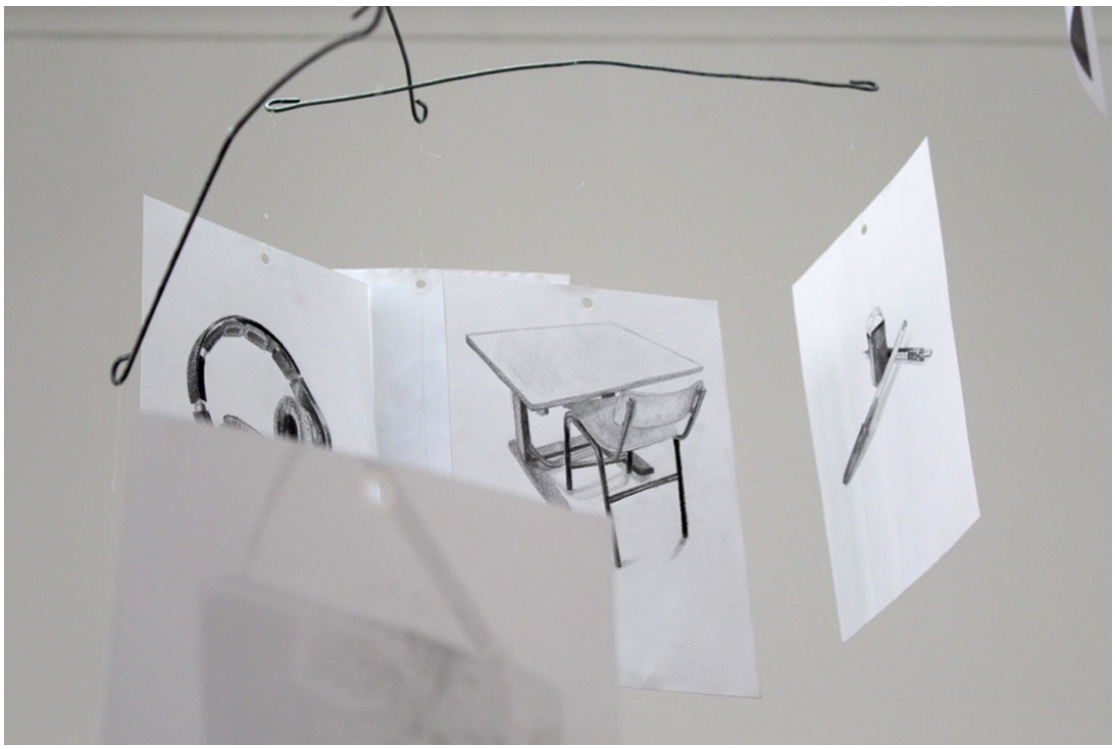
Trabalho realizado pelo aluno Pedro para o exercício da 2ª U.T. (fragmento)



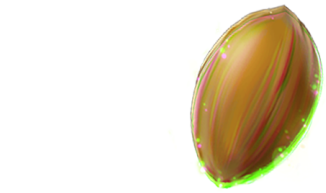
Trabalho realizado pelo aluno Raul para o exercício da 2ª U.T.



Trabalho realizado pela aluna Renata para o exercício da 2ª U.T.



Trabalho realizado pelo aluno Rui para o exercício da 2ª U.T. (pormenor)



seed

/sēd/

noun

1. a flowering plant's unit of reproduction, capable of developing into another such plant.
   synonyms: pip, stone, kernel, ovule
   "apple seeds"
2. meaning : something that is to be; may or may not flourish; the possibilities are unknown.

Trabalho realizado pela aluna Rute para o exercício da 2ª U.T. (fragmento)



Trabalho realizado pela aluna Susana para o exercício da 2ª U.T.

Anexo 17. Grelhas de observação referentes à 2ª U.T.

// PENSAR A IDENTIDADE

GRELHA DE OBSERVAÇÃO
2ª Unidade de Trabalho

Alunos	INDICADORES DE AVALIAÇÃO: Estabelece um sentido lógico entre imagens e objetos, com vista à sua apropriação;	Cria um arquivo de fotografias, desenhos e objetos, cujo sentido reflita sobre o ponto de união entre os elementos da turma;	Desenvolve competências formais e técnicas no que diz respeito ao desenho de	Demonstra qualidade técnica na análise e sínteses gráficas;	Executa esboços para a criação de um Arquivo Poético;	Desenvolve estratégias formais e técnicas de apresentar/expor o Arquivo Poético;	Cria um trabalho bi ou tridimensional que explore a ideia de Arquivo Poético sobre os elementos de união de um coletivo;	Classificação final
André	16	17	16	16	17	16	15	16,5
Bárbara	13	14	15	16	13	14	14	13
Cláudia	14	15	15	14	13	13	14	14,5
Filipa	14	13	15	14	13	13	14	14
Íris	15	15	16	15	14	15	15	14,5
Jaime	15	16	17	17	16	17	18	17,5
Júlia	17	17	18	19	17	18	19	19
Lara	16	16	17	18	15	16	16	17
Marcelo	15	15	14	15	14	15	15	15,5
Maria	16	16	18	18	15	16	16	16,5
Mariana	12	12	13	13	10	11	11	11
Pedro	15	16	16	16	16	15	15	15
Raul	15	16	16	16	15	15	15	16
Renata	16	15	16	15	15	16	15	15,5
Rute	16	15	16	15	NO	NO	NO	15
Rui	16	17	18	19	18	18	18	18
Susana	16	15	16	17	15	17	16	17

18-20 excepcional;
14-17 acima da média;
10-13 média;
8-9 abaixo da média;
0-7 insuficiente

NO – não observado

Anexo 18. Planificação da 3ª U.T.

Mestrado em Educação Artística
Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo
Planificação da 3ª Unidade de Trabalho: O ESPAÇO VIVENCIAL- 13/02/2017 a 20/03/2017
Objetivos gerais: Compreender de que forma o espaço museológico pode ser experimentado e vivenciado em espaço escolar;
Refletir sobre identidade individual e coletiva num projeto *site specific* de desenho instalado;

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Convocar e refletir sobre construções identitárias próprias; - Analisar formalmente o corpo do Outro, com vista a sua representação gráfica através do desenho-cego; - Refletir sobre uma memória convocada através de estimulação sensorial (olfato).	- **Aula 1** - 90 min. 13/02/2017;	- Identidade individual; - Desenho-cego: figura humana; - Memória afetiva;	- Conjunto de exercícios realizados em círculo, no chão, de modo a convocar a identidade individual, coletiva e a memória de um espaço: - 1º ex.: completar as frases que iam sendo ditas e em que cada um dia terminara à sua maneira (P.e.: Sou igual à minha mãe...; O último som que ouço antes de adormecer é...; Se o meu corpo fosse de outro material seria de...; Se pudesse, visitaria o atelier de...); - 2º ex.: observar o colega sentado exatamente em frente na roda e desenhá-lo sem olhar para o papel – desenho-cego; - 3º ex.: Com os olhos fechados, circula por todos os alunos um objeto. Sentem o seu cheiro e em seguida escrevem uma carta a um lugar da memória despoletada por tal odor. - No fim dos três exercícios, cada aluno recebe uma fotografia de um espaço da escola.	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma;	- Papel; - Canetas feltro; - Esferográficas; - Papel carta; - Objeto cheiro;	- Avaliação formativa; - Observação direta; - Registo da observação;	- Convoca e reflete sobre construções identitárias próprias; - Analisa formalmente o corpo do Outro, com vista a sua representação gráfica através do desenho-cego; - Reflete sobre uma memória do passado convocada através de estimulação sensorial (olfato).

Mestrado em Educação Artística
Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo
Planificação da 3ª Unidade de Trabalho: O ESPAÇO VIVENCIAL- 13/02/2017 a 20/03/2017
Objetivos gerais: Compreender de que forma o espaço museológico pode ser experimentado e vivenciado em espaço escolar;
Refletir sobre identidade individual e coletiva num projeto *site specific* de desenho instalado;

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Compreender o conceito *site-specific*; - Compreender o conceito de desenho instalado.	- **Aula 2** - 90 min. 17/02/2017	- *Site specific*: - Desenho instalado.	- Entrega do enunciado para o projeto sobre o espaço vivencial. - Visualização de referências em torno dos conceitos *site-specific* e desenho instalado.	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma.	- Enunciado do exercício.	- Observação direta; - Registo da observação.	- Revela compreender os conceitos *site-specific* e desenho instalado.

Mestrado em Educação Artística

Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo

Planificação da 3ª Unidade de Trabalho: O ESPAÇO VIVENCIAL- 13/02/2017 a 20/03/2017

Objetivos gerais: Compreender de que forma o espaço museológico pode ser experimentado e vivenciado em espaço escolar;
Refletir sobre identidade individual e coletiva num projeto *site specific* de desenho instalado;

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Desenvolver estratégias de análise gráfica ao espaço atribuído; - Desenvolver estratégias gráficas de interpretação e articulação concetual e formal entre os exercícios anteriores e o espaço atribuído.	- **Aula 3** - 90 min. 20/02/2017	- Desenho analítico: espaço e ambiente envolvente; - *Site specific*: - Desenho instalado; - Identidade individual e identidade coletiva; - Memória espacial; - Materiais (suportes e meios atuantes).	- Realização de estudos de análise do espaço atribuído; - (Opcional) Realização de estratégias gráficas de articulação de conceitos, através de mapa mental.	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma.	- Bloco de desenho; - Canetas - Grafite/carvão - Esferográfica.	- Observação direta; - Registo da observação; - Observação de esboços e experimenta-ções gráficas.	- Desenvolver estratégias de análise gráfica ao espaço atribuído; - Desenvolver estratégias gráficas de interpretação e articulação conceptual e formal entre os exercícios anteriores e o espaço atribuído

Mestrado em Educação Artística

Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo

Planificação da 3ª Unidade de Trabalho: O ESPAÇO VIVENCIAL- 13/02/2017 a 20/03/2017

Objetivos gerais: Compreender de que forma o espaço museológico pode ser experimentado e vivenciado em espaço escolar;
Refletir sobre identidade individual e coletiva num projeto *site specific* de desenho instalado;

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Refletir sobre o desenho e a desconstrução da sua bidimensionalidade através da exploração espacial da linha e da mancha; - Desenvolver estratégias gráficas de interpretação e articulação concetual e formal entre os exercícios anteriores e o espaço atribuído; - Explorar qualidades gráficas e plásticas dos materiais.	- **Aulas 4, 5 e 6** - 90 min. 24/02/2017 27/02/2017 03/03/2017	- Desenho analítico: espaço e ambiente envolvente; - *Site specific*: - Desenho instalado; - Identidade Individual e identidade coletiva; - Memória espacial; - Materiais (suportes e meios atuantes).	- Criação de esboços e experimentações gráficas em atelier e no espaço; - Explorar as qualidades gráficas e plásticas dos materiais.	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma.	- Materiais livres;	- Observação direta; - Registo da observação; - Observação de esboços e experimenta-ções gráficas.	- Reflete sobre o desenho e a desconstrução da sua bidimensionalidad e através da exploração espacial da linha e da mancha; - Desenvolve estratégias gráficas de interpretação e articulação conceptual e formal entre os exercícios anteriores e o espaço atribuído; - Explora qualidades gráficas e plásticas dos materiais.

Mestrado em Educação Artística

Pensar a identidade: do museu à escola como experiência do tangível

Projeto de intervenção - Escola Secundária de Bocage/ Museu Coleção Berardo

Planificação da 3ª Unidade de Trabalho: O ESPAÇO VIVENCIAL- 13/02/2017 a 20/03/2017

Objetivos gerais: Compreender de que forma o espaço museológico pode ser experimentado e vivenciado em espaço escolar;
Refletir sobre identidade individual e coletiva num projeto *site specific* de desenho instalado;

Objectivos Específicos	Sessão e Duração	Conteúdos	Estratégias/ Atividades	Recursos Humanos	Recursos Materiais	AVALIAÇÃO Modalidades/ instrumentos	AVALIAÇÃO Indicadores
- Interpretar o conceito *site specific* na concretização de projeto de desenho instalado; - Explorar qualidades gráficas e plásticas dos materiais. - Revelar criatividade na adaptação do grafismo e expressividade do desenho ao espaço; - Desenvolver estratégias metodológicas de intervenção e apresentação no espaço: experimentação e montagem;	- **Aula 7, 8 e 9** - 90 min. 06/03/2017 10/03/2017 13/03/2017	- *Site specific:* - Desenho instalado; - Identidade individual e identidade coletiva; - Memória espacial; - Materiais (suportes e meios atuantes).	- Início e desenvolvimento da intervenção no espaço; - Experiências no espaço, testes de montagem e montagem.	- Professor responsável pelo projeto; - Professor da turma.	- Materiais livres	- Observação direta; - Registo da observação; - Observação de esboços e experimentaçõe s gráficas; - Instalação no espaço.	- Interpreta o conceito *site-specific* na criação de projeto de desenho instalado; - Explora qualidades gráficas e plásticas dos materiais; - Revela criatividade na adaptação do grafismo e expressividade do desenho ao espaço; - Desenvolve estratégias metodológicas de intervenção e apresentação no espaço: experimentação e montagem;

Anexo 19. Espaços da escola para projetos *site specific*





















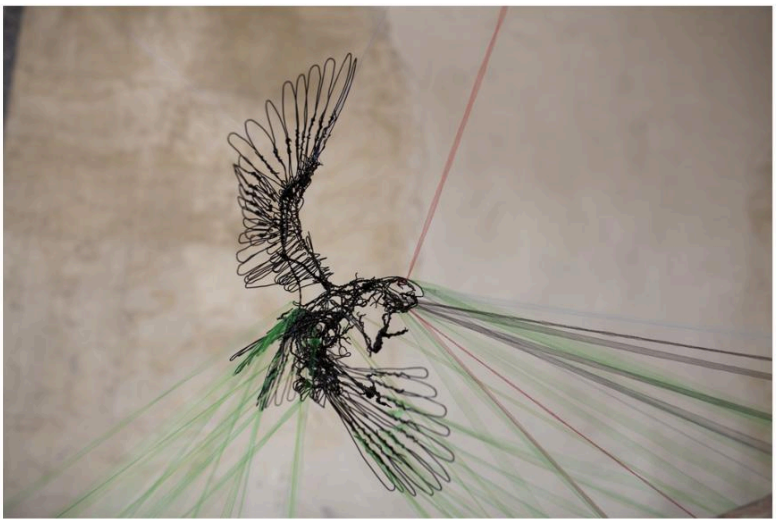


Anexo 20. Enunciado exercício 3ª U.T.

Escola Secundária de Bocage
Museu Coleção Berardo

//PENSAR A IDENTIDADE
11ºG

// O ESPAÇO VIVENCIAL



David Oliveira

- Depois dos exercícios realizados em círculo e que te permitiram refletir novamente sobre o Eu e o Outro, foi convocado o conceito de Espaço, que te fez agregar num envelope o material que produziste e no qual colocaste uma fotografia que te foi oferecida;

- Abre o envelope e retira os elementos criados: as frases escritas, o desenho cego, a carta ao lugar da memória e a fotografia. Estes elementos serão os impulsionadores de um ***projeto de desenho instalado*** a realizar no espaço da escola. Terás, portanto, que te apropriar de um lugar, criando uma instalação *site specific*. A fotografia oferecida diz respeito ao espaço a partir do qual terás que trabalhar;

- *De que forma o desenho pode habitar um espaço arquitetónico? De que forma podemos desconstruir a bidimensionalidade de um registo gráfico dando-lhe corpo num espaço?*

- Reflete sobre estas questões convocando o material indutor e, caso tenha interesse, alguns aspetos dos dois trabalhos anteriores;

Anexo 21. Processo de trabalho – 3ª U.T.













Anexo 22. Trabalhos realizados para o exercício da 3ª U.T.



Trabalho realizado pelo aluno André para o exercício da 3ª U.T.



Trabalho realizado pela aluna Bárbara para o exercício da 3ª U.T.



Trabalho realizado pela aluna Filipa para o exercício da 3ª U.T.



Trabalho realizado pelo aluno Jaime para o exercício da 3ª U.T.



Trabalho realizado pela aluna Lara para o exercício da 3ª U.T.



Trabalho realizado pela aluna Maria para o exercício da 3ª U.T.

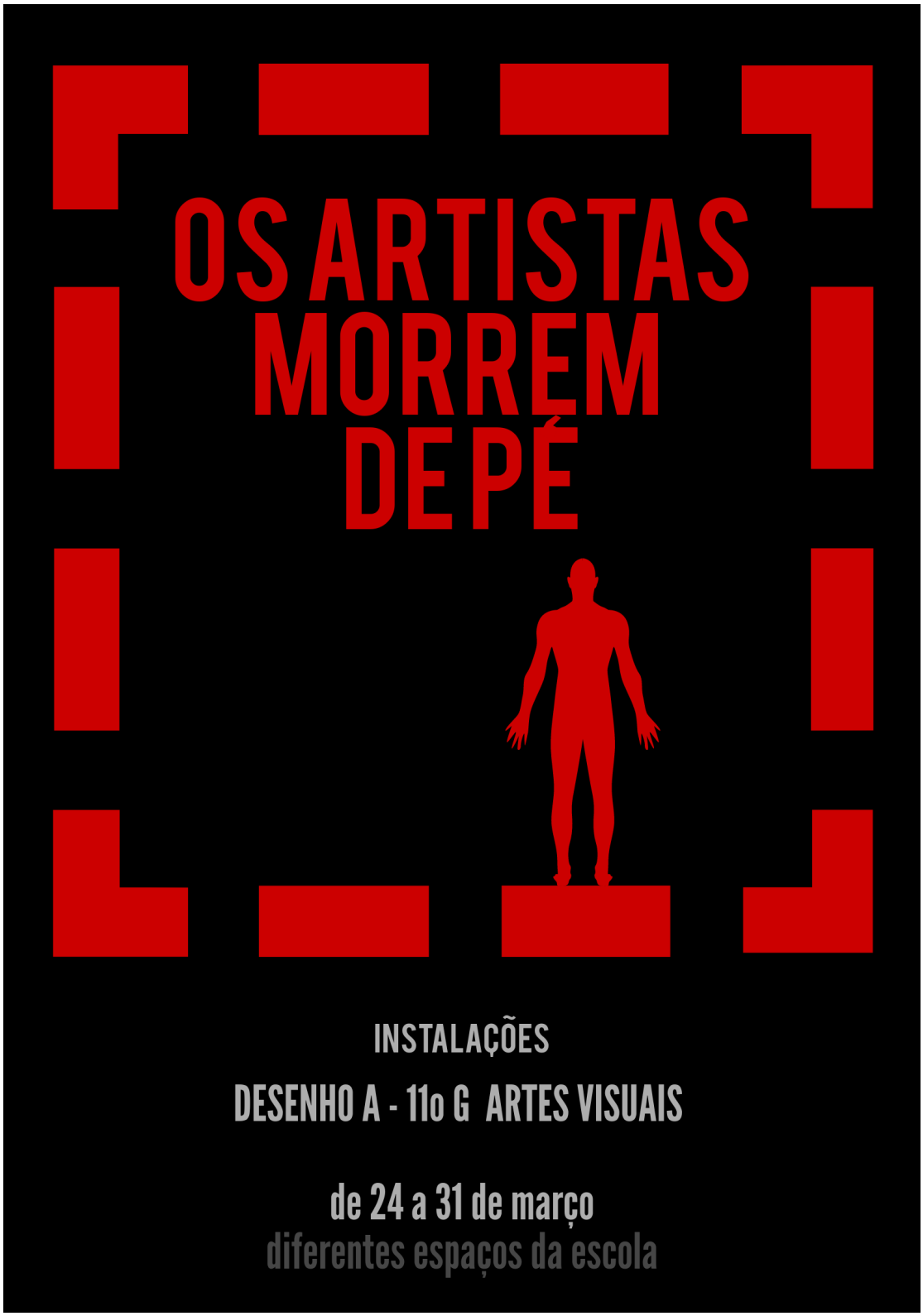


Trabalho realizado pelo aluno Pedro para o exercício da 3ª U.T.



Trabalho realizado pela aluna Susana para o exercício da 3ª U.T.

Anexo 23. Cartaz da exposição Os Artistas Morrem de Pé



Anexo 24. Grelha de observação referente à 3ª U.T.

// **PENSAR A IDENTIDADE**

GRELHA DE OBSERVAÇÃO
3ª Unidade de Trabalho

Alunos	INDICADORES DE AVALIAÇÃO						
	Articula conceptual-mente o material gráfico criado nos trabalhos anteriores e no exercício introdutório;	Reflete sobre o desenho e sobre a desconstrução da sua bidimensionalidade através da exploração espacial da linha e da mancha;	Cria esboços a partir do material gráfico criado e da visita ao espaço atribuído;	Explora qualidades gráficas e plásticas dos materiais;	Interpreta o conceito *site-specific* num projeto de desenho instalado;	Revela criatividade na adaptação do grafismo do desenho ao espaço;	Classificação final
André	16	16,5	15	15	15,5	16	16
Bárbara	15,5	15	15	15,5	16	16	15
Cláudia	15	16,5	16	16	15,5	14,5	16
Filipa	13	13	11	12	10	11	12
Íris	14,5	15	14,5	15	14	15	14
Jaime	15,5	16,5	15	16	14	14	15
Júlia	19	20	18,5	19	19	20	20
Lara	15,5	15	17	15,5	16	14,5	16
Marcelo	15,5	15	14,5	14,5	17	15	16
Maria	16	16	16,5	16	17	15	16
Mariana	15	16	14	16	16	16,5	16
Pedro	13	13,5	11	10	13,5	13,5	12
Raul	15,5	16,5	17	16	15,5	16	17
Renata	NO	NO	NO	NO	NO	NO	-
Rute	15	14,5	15	15	14,5	14	15
Rui	17	16	17,5	18	17,5	17	18
Susana	15,5	16,5	16	17	17	16	17

A aluna Renata, por motivos de saúde, não frequentou as aulas da 3ª U.T.

18-20 excepcional;
14-17 acima da média;
10-13 média;
8-9 abaixo da média;
0-7 insuficiente

NO – não observado

Anexo 25. Questionário final

// **Pensar a identidade**
Escola Secundária de Bocage

Questionário

Nome_____

1. Enumera 10 artistas contemporâneos dentro dos vários domínios das artes visuais.
   _____ _____ _____
   _____ _____ _____
   _____ _____ _____
   _____
2. Refere 5 ideias-chave relacionadas com o conceito *identidade*.
   _____ _____ _____
   _____ _____
3. O processo desenvolvido foi importante? Sim____Não____
   Se sim, foi importante porque_____
   _____
   _____
   _____
   Se não, por que motivo não foi importante?_____
   _____
   _____
   _____

Anexo 26. Artistas contemporâneos selecionados na primeira pergunta do questionário

Enumera 10 artistas contemporâneos dentro dos vários domínios das artes visuais.

Referidos mais do que uma vez:

Paula Rego, Rui Chafes, Bill Viola, Philippe Parreno, Damien Hirst, Jean-Michel Basquiat, Marina Abramovic, Helena Almeida, Joana Vasconcelos, Richard Serra, Keith Haring, Júlio Pomar, Banksy, Siza Vieira, Isidro Ferrer, Yoko Ono, Yayoi Kusama, Bruce Nauman, Pedro Castanheira.

Referidos apenas uma vez:

John Denm, TakeHiko Inoue, Mortis Ghost, Bill Stahard, Guy Denning, David Firth, Rui Ermitão, Toby Fox, Frank Lyrol, Louise Bourgeois, Vicent Le Foret, Peter Jackson, André Dilli, Jarida Hammond, Jacob Diglin, Philip Bloom, Philip Guston, António Ole, Fernando Lemos, Christian Boltansky, Jeremy Jauncey, Casey Miestat, Gerhard Richter, Paulo Chaves, Marco Grassi, Kin Jung Gi, Júlio Resende, Vieira da Silva, Abigail Delaluz, Tricia Loren, Tania Shatseva, Gémeo Luís, Barbara Kruger, Will Hugher, Hans Van der Laan, Susannah Simons, Anish Kapoor, Ana Rito, Ron Mueck, João Vilhena, Kai Samuels-Davis, Sally West, Botelho, Monika Grzymala, April Coppini, Johnson Tsang, Henrique Oliveira, Nan Goldin, Vítor Pormar, Julião Sarmento, Loish, Myazaki, Gabriel Picolo, Riusuke Fukahori, Jami Salmon, Ruben Orozco, Tim Burton, Alexander Milov, Sout Mouro, Ana Mendienta, Paul McCarthy, Leonid Afremov, Vanessa McKeown, Cliff Briggie, Eric Lacombe, Anne Lindberg, Jeremy Geddes, Antony Micalley.

Anexo 27. Ideias-chave de resposta à segunda pergunta do questionário

Refere cinco ideias-chave relacionadas com o conceito identidade.

Referidas mais do que uma vez:

O eu, os outros, o pensamento, a comunidade, mudança constante, personalidade, indivíduo, corpo, ser, vivência, sociedade, relação com o próprio, diferença, conhecimento, interior, coletivo.

Referidas apenas uma vez:

John Denm, TakeHiko Inoue, Mortis Ghost, Bill Stahard, Guy Denning, David Firth, Rui Ermitão, Toby Fox, Frank Lyrol, Louise Bourgeois, Vicent Le Foret, Peter Jackson, André Dilli, Jarida Hammond, Jacob Diglin, Philip Bloom, Philip Guston, António Ole, Fernando Lemos, Christian Boltansky, Jeremy Jauncey, Casey Miestat, Gerhard Richter, Paulo Chaves, Marco Grassi, Kin Jung Gi, Júlio Resende, Vieira da Silva, Abigail Delaluz, Tricia Loren, Tania Shatseva,