



Universidades Lusíada

Gomes, Maria Virgínia Camacho Rodrigues de
Aguiar Brazão, 1982-

Aprender a ser : uma experiência formativa no âmbito da disciplina de Oficina de Artes do 12.º ano de escolaridade

<http://hdl.handle.net/11067/1531>

Metadados

Data de Publicação	2015-05-12
Resumo	O estudo manifesto constitui uma análise reflexiva sobre o decurso da experiência formativa realizada no âmbito da disciplina de Oficina de Artes de 12º ano da escola Rainha Dona Leonor em Lisboa. O estudo empreendido compreende a execução de um objeto artístico de natureza bidimensional ou tridimensional baseado nos conceitos basilares que despoletaram o processo criativo de Matisse. O exercício da criatividade presentifica neste sentido, uma via cognoscitiva para religar conhecimentos e prácic...
Palavras Chave	Artes - Ensino e estudo, Escola Secundária Rainha Dona Leonor (Lisboa, Portugal) - Ensino e estudo (Estágio)
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T11:24:29Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação

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

**Aprender a ser: uma experiência formativa no âmbito da
disciplina de Oficina de Artes do
12.º ano de escolaridade**

Realizado por:

Maria Virgínia Camacho Rodrigues de Aguiar Brazão Gomes

Supervisionado por:

Prof. Doutor Arqt. Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha

Dr. José Manuel Mata Justo

Orientado por:

Arqt.ª Maria Paula de Assunção Lima

Constituição do Júri:

Presidente:

Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta

Supervisor:

Prof. Doutor Arqt. Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha

Arguente:

Prof. Doutor Arqt. Joaquim Marcelino da Conceição dos Santos

Vogal:

Prof.ª Doutora Maria Adelaide Gregório dos Santos da Fonseca Pires

Dissertação aprovada em: 6 de Maio de 2015

Lisboa

2015



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Mestrado em Ensino de Artes Visuais
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**Aprender a ser: uma experiência formativa no âmbito
da disciplina de Oficina de Artes do 12.º ano de
escolaridade**

Maria Virgínia Camacho Rodrigues de Aguiar Brazão Gomes

Lisboa

Fevereiro 2015



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Mestrado em Ensino de Artes Visuais
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**Aprender a ser: uma experiência formativa no âmbito
da disciplina de Oficina de Artes do 12.º ano de
escolaridade**

Maria Virgínia Camacho Rodrigues de Aguiar Brazão Gomes

Lisboa

Fevereiro 2015

Maria Virgínia Camacho Rodrigues de Aguiar Brazão Gomes

Aprender a ser: uma experiência formativa no âmbito da disciplina de Oficina de Artes do 12.º ano de escolaridade

Relatório de estágio apresentado ao Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Coordenador de mestrado: Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta

Supervisores de estágio: Prof. Doutor Arqt. Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha, Dr. José Manuel Mata Justo

Orientadora de estágio: Arqt.^a Maria Paula de Assunção Lima

Lisboa

Fevereiro 2015

Ficha Técnica

Autora	Maria Virgínia Camacho Rodrigues de Aguiar Brazão Gomes
Coordenador de mestrado	Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta
Supervisores de estágio	Prof. Doutor Arqt. Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha Dr. José Manuel Mata Justo
Orientadora de estágio	Arqt. ^a Maria Paula de Assunção Lima
Título	Aprender a ser: uma experiência formativa no âmbito da disciplina de Oficina de Artes do 12. ^o ano de escolaridade
Local	Lisboa
Ano	2015

Mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa - Catalogação na Publicação

GOMES, Maria Virgínia Camacho Rodrigues de Aguiar Brazão, 1982-

Aprender a ser: uma experiência formativa no âmbito da disciplina de Oficina de Artes do 12.^o ano de escolaridade / Maria Virgínia Camacho Rodrigues de Aguiar Brazão Gomes; coordenado por Carlos César Lima da Silva Motta; supervisionado por Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha, José Manuel Mata Justo; orientado por Maria Paula de Assunção Lima. - Lisboa: [s.n.], 2015. - Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.^o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada de Lisboa.

I - LIMA, Maria Paula de Assunção, 1962-

II - BRAIZINHA, Joaquim José Ferrão de Oliveira, 1944-

III - JUSTO, José Manuel Mata, 1955-

IV - MOTA, Carlos César Lima da Silva, 1948-

Ao meu marido que sempre me apoiou.

Agradecimentos

Aos meus supervisores de estágio, Prof. Doutor Arqt. José Ferrão de Oliveira Braizinha e Dr. José Manuel Mata Justo, o meu sincero agradecimento por todo o apoio e conhecimento transmitido durante a delineação e desenvolvimento das diretrizes deste relatório de estágio.

Gostaria também de deixar aqui o meu agradecimento a todos os professores que deixaram a sua marca na concreção e orientação deste mestrado.

À Arqt. Paula Lima gostaria de deixar aqui o meu reconhecimento por toda a paciência e disponibilidade oferecida durante o decurso do estágio.

Gostaria também de agradecer à organização da Escola Rainha Dona Leonor e aos professores que nela lecionam, o carinho e a amizade com que me acolheram.

Gostaria de agradecer aos meus pais, familiares e amigos por todo o apoio e encorajamento concedido durante o decurso deste mestrado.

Aos meus professores de Raja Yoga, Carla Marina Vieira e José Brandão, um grande bem-haja pelo apoio e sabedoria presentificada que tão úteis me foram no desenvolvimento deste percurso.

“A relação é o parentesco entre as coisas, é a linguagem comum; a relação é o amor, sim, o amor. Sem essa relação, sem esse amor, já não há critério de observação, logo já não há obra de arte”.

Matisse, Henri, (1972) Escritos e reflexões sobre Arte.
Pág. 250

APRESENTAÇÃO

Aprender a Ser:

Uma experiência formativa no âmbito da disciplina de Oficina de Artes do 12º ano

Maria Virgínia Brazão Gomes

O estudo manifesto constitui uma análise reflexiva sobre o decurso da experiência formativa realizada no âmbito da disciplina de Oficina de Artes de 12º ano da escola Rainha Dona Leonor em Lisboa. O estudo compreendido compreende a execução de um objeto artístico de natureza bidimensional ou tridimensional baseado nos conceitos basilares que despoletaram o processo criativo de Matisse. O exercício da criatividade presentifica neste sentido, uma via cognoscitiva para religar conhecimentos e práticas ancestrais progressivamente relegadas para segundo plano devido à tecnologização da cultura e das artes. Este projeto surge com o intuito de promover a reinserção dos alunos nos valores telúricos através do cultivo da perceção sensorial e do estímulo da ação experimental.

Palavras-Chave: Perceção, Intuição, Conteúdo, Valor.

PRESENTATION

Learning to be:

An educational experience held in the 12^o grade Arts Workshop unit

Maria Virgínia Brazão Gomes

The following study is intended as a reflexive analysis regarding the development of an educational experience held in the 12^o grade Arts Workshop unit at school Rainha Dona Leonor in Lisbon. The undertaken study comprises the execution of a two-dimensional or three-dimensional artistic object based upon the basic concepts that triggered Matisse's creative process. The act of creativity will comply in this context as a cognitive route set to rebind knowledge and ancestral practices that are being progressively dismissed due to the technologization of culture and arts. The soul intention of this project is to reinsert students on earthly values throughout the cultivation of sensorial perception with the enticement of experimental action.

Palavras-Chave: Perception, Intuition, Content, Value.

Lista de ilustrações

Ilustração 1 Tatte Gallery, entrada principal	45
Ilustração 2 Catálogo da exposição, Matisse: The cut outs. Copyright (2014) Tate Gallery	46
Ilustração 3 “Modern masters, the life and work of Henri Matisse”, documentário produzido pela BBC One (60min)	57
Ilustração 4 Augusto Tavares Dias, Expo 98	59
Ilustração 5 Alva Design Studio, Oceanário de Lisboa	59
Ilustração 6 Henri Matisse, Nu Azul com cabelo ao vento (1952)	60
Ilustração 7 Henri Matisse, Nu Azul (1952).....	60
Ilustração 8 Logotipo da Apple	61
Ilustração 9 Logotipo da Google Chrome	61
Ilustração 10 Logotipo da CNBC	61
Ilustração 11 Henri Matisse, O Caracol (1953)	62
Ilustração 12 Emma Silvestris para Alessi, utensílios domésticos	63
Ilustração 13 Henri Matisse, Painel com máscara (1947)	63
Ilustração 14 Apresentação formal das normas de utilização da biblioteca aos alunos (ilustração própria, 2014)	65
Ilustração 15 Idade dos alunos envolvidos na realização do inquérito (Ilustração nossa, 2014)	66
Ilustração 16 Utilização da biblioteca para efectuar pesquisa (Ilustração nossa, 2014)	67
Ilustração 17 Utilização de motores de pesquisa: Google, Yahoo, etc.. (Ilustração nossa, 2014).....	67
Ilustração 18 Utilização prévia à visita de estudo da Biblioteca da Gulbenkian (Ilustração nossa, 2014).....	68
Ilustração 19 Influência da visita de estudo no desenvolvimento do projeto artístico (Ilustração nossa, 2014)	68
Ilustração 20 Impacto da visita de estudo na realização de projectos futuros (Ilustração nossa, 2014).....	69
Ilustração 21 Método privilegiado de pesquisa dos alunos (Ilustração nossa, 2014) .	69
Ilustração 22 Tempo diariamente dispendido na internet (Ilustração nossa, 2014)....	70
Ilustração 23 Tipos de Website utilizados mais frequentemente visitados (Ilustração nossa, 2014).....	70
Ilustração 24 Beatriz Milhazes, Sinfonia Nordestina (2008).....	75

Ilustração 25 Beatriz Milhazes, Peace and Love, Gloucester Road Station Project. Platform for Art Underground (2005).....	77
Ilustração 26 A arte do origami.....	78
Ilustração 27 Criação de YSL inspirada em Matisse.....	78
Ilustração 28 Trindade Vieira, s/ Título (2003)	78
Ilustração 29 Joris Kuipers, Völlig Losgelöst (2012).....	79
Ilustração 30 Video tutorial sobre a técnica do papel marmoreado.....	80
Ilustração 31 Neocon, Exposição de design (2012)	81
Ilustração 32 Festival AgitÁgueda	81
Ilustração 33 Projeto realizado pela aluna Ver. para a proposta de Matisse (Ilustração própria, 2014)	89
Ilustração 34 Estudo a aguarela e pintura a acrílico realizado pela aluna Ken., para a proposta de Matisse (Ilustração própria, 2014)	92
Ilustração 35 Maquete de estudo, instalação e detalhe do panejamento. Projeto elaborado pela aluna Car. para a proposta de Matisse (Ilustração própria, 2014).....	94
Ilustração 36 Detalhe da instalação “Caixa mágica”, projeto elaborado pela aluna Fil. para a proposta de Matisse (Ilustração própria, 2014)	97
Ilustração 37 Projeto elaborado pelo aluno Dua. para a proposta de Matisse (Ilustração própria, 2014)	99
Ilustração 38 Gráfico do percurso criativo da aluna Ver. (Ilustração nossa, 2014) ...	104
Ilustração 39 Gráfico do percurso criativo da aluna Ken. (Ilustração nossa, 2014) ..	104
Ilustração 40 Gráfico do percurso criativo da aluna Car. (Ilustração nossa, 2014)...	105
Ilustração 41 Gráfico do percurso criativo da aluna Fil. (Ilustração nossa, 2014).....	105
Ilustração 42 Gráfico do percurso criativo do aluno Dua. (Ilustração nossa, 2014)..	105
Ilustração 43 Gráfico do percurso criativo do aluno Fra. (Ilustração nossa, 2014) ...	106

SUMÁRIO

1. Introdução.....	1
2. Problemática.....	3
2.1 Descrição do contexto	3
2.2 Definição do problema.....	4
3. Objetivo do projeto.....	7
3.1 Formulação dos objetivos	7
3.1.1 Objetivos gerais.....	8
3.1.2 Objetivos específicos.....	8
3.1.3 Formulação dos objetivos de estágio.....	9
4. Fundamentação teórica	11
4.1 Aprender a conhecer	11
4.1.1 Potencial criativo	11
4.1.2 Processo criativo	13
4.2 Aprender a conviver.....	18
4.2.1 Dimensões criativas.....	18
4.3 Aprender a ser.....	24
4.3.1 Arte.....	25
4.3.2 Matisse, uma lição de amor	32
4.3.2.1 Os recortes de Matisse: os meios que justificam os fins	43
4.4 Aprender a fazer.....	45
4.4.1 Civilização da imagem.....	45
4.4.2 Metodologia	47
4.4.2.1 Elementos intervenientes	48
4.4.2.2 Fases estruturais do projeto	48
4.4.2.3 Plano de ação projetual	56
4.4.2.4 Apresentação da proposta.....	57

4.4.2.4.1	Primeira apresentação comentada de imagens para consideração	58
4.4.2.5	Práticas de ensino: visita de estudo à biblioteca da Gulbenkian	64
4.4.2.5.1	Análise de dados	65
4.4.2.1	Formulação dos conceitos	71
4.4.2.1.1	Segunda apresentação comentada de imagens para consideração	72
4.4.2.2	Realização da maquete de estudo	82
4.4.2.3	Concretização do objeto artístico	83
4.4.2.4	Calendário de atividades	84
5.	Trabalhos finais	87
5.1	Etapas da avaliação	87
5.2	Reflexão pessoal sobre a experiência de estágio	88
5.2.1	Projeto realizado pela aluna Ver.	89
5.2.1.1	Pesquisa e formulação dos conceitos	89
5.2.1.2	Realização de estudos técnicos	90
5.2.1.3	Concretização do objeto artístico	91
5.2.1.4	Observações particulares	91
5.2.2	Projeto realizado pela aluna Ken.	92
5.2.2.1	Pesquisa e formulação dos conceitos	92
5.2.2.2	Realização de estudos técnicos	93
5.2.2.3	Concretização do objeto artístico	93
5.2.2.4	Observações particulares	93
5.2.3	Projeto realizado pela aluna Car.	94
5.2.3.1	Pesquisa e formulação dos conceitos	95
5.2.3.2	Realização de estudos técnicos	95
5.2.3.3	Concretização do objeto artístico	96
5.2.3.4	Observações particulares	96
5.2.4	Projeto realizado pela aluna Fil.	97
5.2.4.1	Pesquisa e formulação dos conceitos	97

5.2.4.2	Realização de estudos técnicos	98
5.2.4.3	Concretização do objeto artístico.....	98
5.2.4.4	Observações particulares	99
5.2.5	Projeto realizado pelo aluno Dua.....	99
5.2.5.1	Pesquisa e formulação dos conceitos.....	99
5.2.5.2	Realização de estudos técnicos	100
5.2.5.3	Concretização do objeto artístico.....	100
5.2.5.4	Observações particulares	100
5.2.6	Projeto realizado pelo aluno Fra.....	101
5.2.6.1	Pesquisa e Formulação dos conceitos	102
5.2.6.2	Realização de estudos técnicos	102
5.2.6.3	Concretização do objeto artístico.....	102
5.2.6.4	Observações particulares	103
5.3	Avaliação dos resultados.....	104
6.	Conclusão.....	107
7.	Referências	109
8.	Bibliografia.....	113

1. INTRODUÇÃO

As artes enquanto cristalizações das dialogias do Homem com o seu meio, possuíram desde sempre uma componente iminentemente educativa. Como parte de um sistema infraestruturante, as artes propunham-se a transmitir valores inerentes a uma determinada sociedade e pela mera determinação do olhar, o Homem aprendia a conhecer e em última instância a Ser. Platão defendia que a arte deveria ser a base da educação. A tese defendida igualmente por Read (1958) suscita que a arte deveria proceder como um campo de ação experimental para a promoção das capacidades motoras, sensoriais e percetivas do ser humano. Por intermédio da educação estética, a experienciação dos sentidos serviria de fundamento para a capacitação da experiência: “É apenas na medida em que estes sentidos se relacionam harmoniosa e habitualmente com o mundo exterior que se constrói uma personalidade integrada” (Read, 1958, p.20).

A dimensão artística engloba um vasto legado de experiências conceptuais passíveis de promover a atividade imagética do seu fruidor. Detentora de um vasto repertório vivencial, a obra de arte é capacitada à semelhança do seu criador na contextura das experiências assimiladas.

O programa da disciplina da Oficina de Artes de 12^o ano aponta como uma das suas finalidades educativas, a aprendizagem de “hábitos de pesquisa e métodos de trabalho experimental” que o aluno enquanto “agente de intervenção crítica” (Portugal, 2005) deverá desenvolver no meio em que se encontra inserido. Havendo conscientizado a importância sumária da ação experimental para a realização ativa e formativa do sujeito, procurámos desenvolver no âmbito da disciplina de Oficina de Artes, uma prática criativa coerente com os princípios ladeados outrora pelo filósofo Platão. Defendendo a sumária importância do planeamento dos cursos científico-humanísticos para a construção da identidade pessoal, social e cultural do aluno, no planeamento do módulo 3 (desenho, pintura, escultura)¹ iremos articular competências e conhecimentos apurados de forma progressiva, unificando os mesmos sobre os princípios da ação experimental. A obra de Matisse constituirá neste sentido o ponto de partida para o aprendizado de uma prática criativa pessoal e intransponível.

Estes princípios ficaram delineados no início da prática de ensino supervisionada ao constatar de que tanto em maior como em menor grau, a grande maioria dos alunos

¹ Módulo 3 – Áreas de desenvolvimento e concretização do projeto. Programa de Oficina de Artes do 12^o ano.

havia demonstrado uma certa dificuldade para a experimentação e prossecução da sua ação projetual. Associando as discrepâncias observadas com uma carência sistemática por atividades práticas e/ou criativas nas suas atividades extracurriculares, procurámos reforçar a importância desta confluência de aspetos para o desenvolvimento pessoal e coletivo do ser humano. Para Edgar Morin (1991), o Homem é determinado por “uma morfogénese complexa e multidimensional resultante de interferências genéticas, ecológicas, cerebrais, sociais e culturais”. Mas mais do que uma simples mutação genética que predispôs o ser humano na convergência com o seu verdadeiro potencial, Morin acredita que foi o desenvolvimento da linguagem e da cultura que favoreceram o surgimento do homo sapiens.

No relatório para a UNESCO “Educação: Um Tesouro a descobrir”, Jacques Delors referencia a importância da formação educativa para a transformação dos talentos e das potencialidades criativas dos alunos num exercício crescente para a autonomia e para a responsabilização pessoal. O ser humano revela uma necessidade inata para a formação de experiência e renovação de conceitos através da realização de práticas ancestrais orquestradas segundo os princípios da imaginação e da criatividade pessoal; segundo Rogers “o acto criador é o comportamento natural de um organismo que tem tendência para se expandir quando está aberto a todo o campo da sua experiência, seja ele interior ou exterior, e quando é livre para procurar de uma maneira flexível todos os tipos de relações” (1971, p.21). Fundado no manifesto de Jacques Delors, o presente relatório de estágio foi delineado na interseção dos quatro pilares da educação com os princípios enfatizados pela pedagogia construtivista: aprender a conhecer (assimilação), aprender a fazer (integração) e aprender a conviver (consustanciação); três elos fundamentais para a incorporação e transmutação da experiência em sabedoria interiorizada no processo de aprender a ser.

Os escritos dos fundamentos e práticas que se seguem servem como análise de estudo e ponto de reflexão sobre a metodologia desenvolvida pelos alunos no seguimento do módulo 3 (desenho, pintura, escultura) de Áreas de desenvolvimento e concretização do projeto. No seguimento da formação ativa dos alunos, procuraremos aferir o limiar de abertura revelado por estes, através do registo de seus progressos e recuos favorecendo a realização de experiências criativas como mecanismo de interiorização dos dados apreendidos. Pretendemos religar através da instrumentalização da arte, conhecimentos e práticas ancestrais caídas em desuso, sucumbidas pelo deslumbramento exacerbado das novas tecnologias que prevalecem na sociedade atual.

2. PROBLEMÁTICA

2.1 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO

A escola Rainha Dona Leonor situada no coração de Lisboa principia a sua história muito antes da sua implantação no Bairro de Alvalade; o liceu de nome Rainha Dona Leonor surgiu inicialmente em 1947 noutra local da cidade: na rua da Junqueira entre as escadinhas de Santo Amaro e Belém. Frequentado exclusivamente pelo género feminino, a escola instalou-se primeiramente no Palácio da Ribeira, edifício anteriormente pertencente a membros do clero, da nobreza e do mundo das artes.

Na década de 40, com a promoção do Estado Novo deu-se início à construção do Bairro de Alvalade limitado a norte pela atual Avenida do Brasil, a sul pela linha férrea da Av. De Roma e Gago Coutinho, a este pela Rua de Entrecampos e a oeste pelo Campo Grande. Organizado segundo princípios internacionais delineados pela carta de Atenas de 1943, o planeamento do bairro de Alvalade teve como principal preocupação desenvolver um complexo habitacional direcionado para o bom funcionamento e uma melhor qualidade de vida dos seus habitantes. Para este efeito, a matriz urbana foi configurada de acordo com quatro aspetos essenciais: habitação, trabalho, circulação e entretenimento. Extremamente inovador para a época em questão, é a partir desta planificação coesa e coerente que surge o edifício que viria a albergar o Liceu Rainha Dona Leonor.

Projetado por Jacobetty Rosa e Fernando Silva, o traçado do edifício vai buscar as suas influências na arquitetura de Le Corbusier e Walter Gropius, arquitetos notórios pela sua arquitetura moderna e funcionalista. Com uma preocupação cuidada no delineamento do espaço, o projeto inicial de base em “L” foi concebido para articular as partes internas e externas do edifício escolar, de forma coerente e harmoniosa; orientada a sul, a fachada principal do edifício comunica visualmente com elementos verdejantes pertencentes ao parque do INATEL. Atualmente, a escola é composta por um conjunto de três edifícios de formação em “U”, estando os campos de jogos e espaço de recreio colocados ao centro. As salas funcionais e acolhedoras retiram toda a luz necessária da exposição indireta do sol, ficando por questões de conforto térmico as salas de maior dimensão voltadas a sul e as de menor dimensão, voltadas a norte.

Tendo vindo progressivamente a se reestruturar com o propósito de melhorar a aprendizagem formativa, a divulgação do conhecimento e a aquisição de novas

competências, a escola foi recentemente renovada ao abrigo do programa “Parque Escolar”. A intervenção incidu essencialmente na remodelação das instalações existentes ao nível do reordenamento de compartimentação, beneficiação de revestimentos interiores e parcial intervenção na superestrutura, facilitando deste modo a gestão e a autonomia dos espaços comuns. O edifício novo tem também à sua disposição uma sala polivalente para a realização de eventos educativos com o intuito de aproximar a comunidade envolvente da vivência escolar.

A Escola Secundária Rainha Dona Leonor leciona presentemente o 3º ciclo do ensino básico 7º, 8º e 9º anos, ensino secundário 10º, 11º e 12º anos e ensino recorrente noturno (unidades capitalizáveis, módulos capitalizáveis, CEF² e EFA³). No ensino secundário, funcionam os quatro agrupamentos e na prossecução dos estudos existe o Curso Tecnológico de Multimédia, o Curso Profissional de Técnico de Gestão, Programação de Sistemas Informáticos entre outros. Tendo sido considerada em 2002/2003, a melhor escola pública do distrito de Lisboa, a escola Rainha Dona Leonor procura estabelecer um espaço aberto ao desenvolvimento das competências e dos saberes dos alunos.

2.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Muitas vezes o inseto rói as flores filhas do Verão, ainda antes que os seus botões se abram; [...] Convém, pois, não emitir qualquer precaução, porque a maior segurança se estriba no receio prudente. A juventude, ainda quando ninguém a combata, encontra em si mesma o seu maior inimigo.

William Shakespeare, in “Hamlet”

A disciplina de Oficinas de Artes procura em primeira instância, incutir nos alunos um conjunto de competências de ordem conceptual e experimental no desenvolvimento do exercício da criatividade; reconhecer premissas válidas, deduzir, conjeturar hipóteses e explorar novos caminhos para o futuro valorizados na nossa herança cultural é o que procuramos incutir ao aluno no seguimento do desenrolar da ação projetual. O raciocínio subjacente à génese criativa revela-se neste sentido como determinante para a consolidação de um projeto substancialmente excogitado pelo aluno.

² Cursos de educação e formação.

³ Educação e formação de adultos.

Na modelação dos conteúdos didáticos desprendemo-nos de uma abordagem de ensino pré-formatada e generalizada procurando desta forma direccionar a nossa atenção para as especificidades inerentes à complexidade conceptual de cada aluno. Nesta perspetiva, o aprendizado de carácter heurístico-pragmático desenrola-se de acordo com uma cadência própria, específica a cada aluno na concomitância expressa entre o empenho e a dedicação pessoal implícita nos progressos e recuos da sua ação projetual.

O curto espaço de tempo para a resolução do projeto presentificou neste sentido um dos maiores obstáculos em questão; a gestão das diversas vertentes e fases do projecto exigia uma grande capacidade de concentração e organização que permanecia submersa, persistentemente subordinada pela multiplicidade de afazeres e atividades com as quais os alunos ocupavam o seu tempo extracurricular; procurar captar a atenção dos alunos e motivá-los para o projeto em mãos estava a provar ser uma tarefa desgastante.

A dificuldade na realização de uma pesquisa substancial fundamentada por fontes válidas e a procrastinação sistemática impeditiva dum ritmo de trabalho harmonioso foram alguns dos sinais de alarme constados no início do estágio de ensino supervisionado.

O despreendimento dos alunos para o exercício da consciência criativa em benefício de um anseio exacerbado por recorrer de forma sistemática à internet, demonstrava o arreigamento e a dependência na oferta digital dos “ready-made” disponíveis na rede eletrónica. Por outro lado, na fase experimental do projeto, uma observação positiva notável de registo foi o prazer revelado por alguns alunos na manipulação dos materiais, revelando uma necessidade inata para a interação e exploração dos mesmos.

Foi contudo no decorrer da **perda de relatividade** ocasionada pelas diferenças geracionais de pouco mais de uma década de diferença entre docente e discentes que o problema se insurgiu; a pergunta inusitada do porquê da dificuldade em resolver determinados processos cognitivos e/ou processuais por parte dos alunos, despontava de forma sistemática; poderia a alteração no paradigma cultural ser passível de constituir um **impasse na evolução** da cognição humana? De que forma estaria o aluno a proceder à elaboração da sua aprendizagem formativa? E assim sendo quais seriam os benefícios e detrimientos deste novo processo construtivo?

A natureza teórico-prática da disciplina de Oficinas de Artes constituiu neste sentido uma oportunidade de observação e aprendizagem dos *diferentes vetores dinâmicos*⁴ que incorreram na exercitação da consciência criativa dos alunos.

⁴ (Fonseca, 1998, p.34).

3. OBJETIVO DO PROJETO

3.1 FORMULAÇÃO DOS OBJETIVOS

A formulação dos objetivos gerais encontram-se diretamente correlacionados com o cumprimento das finalidades educativas estipuladas pelo Programa de Oficina de Artes do Curso Científico de Artes Visuais (12º ano); de natureza eminentemente teórico-prática, a disciplina tem como exponencial máximo o desenvolvimento da capacidade de intervenção crítica do aluno no meio escolar enquanto potência criadora construtiva. Contudo, o seu desenvolvimento pessoal é igualmente valorizado: “o conjunto de sugestões metodológicas, indicadas no desenvolvimento dos módulos, **não é único**, funcionando apenas como uma orientação possível de pesquisas e experimentações conducentes à aprendizagem pretendida”⁵. Neste sentido, os objetivos foram delineados de acordo com a natureza do Módulo proposto⁶ que procura a sua congruência na problemática de estudo apresentada, no desenvolvimento de uma **Praxis** de ordem teórico-prática fundamentada nos quatro pilares da educação de Jacques Delors: *aprender a conhecer (assimilação)*, *aprender a fazer (integração)* e *aprender a conviver (consubstanciação)*. Três componentes fulcrais na construção do processo de *aprender a Ser* que são igualmente essenciais na prática da disciplina de Oficinas de Arte:

- Aprender a **conhecer**: a valorização da nossa herança cultural. *As civilizações antigas, fontes inesgotáveis de sabedoria*⁷.
- Aprender a **fazer**: a aquisição de um conjunto de competências de ordem teórico-prática.
- Aprender a **conviver**: a integração e aplicação do conhecimento no meio envolvente.
- Aprender a **Ser**: saber **viver** em Harmonia numa comunidade de contrários e diferenças como potência criadora construtiva.

⁵ Luísa Gonçalves, Emília Alírio, in, Programa de Oficina de Artes de 12º Ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

⁶ Módulo 3 – Áreas de Desenvolvimento e concretização do projeto: Desenho/ Pintura/ Escultura.

⁷ “O passado assumido é a força do amanhã”. Apontamentos de Alcino Ferreira.

3.1.1 OBJETIVOS GERAIS

- A valorização da arte; o carácter dinamizador da arte na sociedade; o apanágio de toda a civilização refinada e evoluída: *Arte como potência transmutadora, vital na sociedade*⁸.
- A valorização de uma **visão global e sistémica** da aprendizagem: a ação projetual, um núcleo para a confluência dos vários níveis de conhecimento; a consolidação do saber transdisciplinar.
- Desenvolvimento das capacidades operativas e operatórias do aluno; a dinâmica sujeito e objeto. *Elaboração de uma relação conceptual, a morfogénese da ação projetual.*
- Desenvolvimento de uma **prática expressiva** no aluno; o conhecimento das técnicas no entendimento da expressão imediata do pensamento.
- Desenvolvimento do trabalho de equipa; entreajuda, reciprocidade. *A exercitação dos valores ético-morais no ambiente escolar.*

3.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- A sensibilização para a problemática subjacente das novas tecnologias na sociedade: a pré-formatação da imagem, uma espécie de ready-made consumível, agente dominador dos sentidos; um **paliativo cognitivo**.
- A importância da capacidade criadora inata no ser humano enquanto gerador/coleccionador de experiências; a tomada de consciência do comprometimento de um mecanismo fulcral para o processo evolutivo; *A variedade destrói a variedade.*
- A importância do **Pensamento criativo**: a disciplina de Oficinas de Arte na construção de uma dialética ativa entre sujeito e objeto; o **religar** da **consciência criativa** através da retoma e revalorização das formas de expressão artística;
- A consciencialização da importância da cultura, das tradições, o contacto e a manipulação das diferentes matérias-primas como instrumento, integrador do Homem no meio; a importância da **instrumentalização** para o desenvolvimento cognitivo;

⁸ (Huyghe, 1986, pág.15).

- O **apelo da matéria**⁹: o barro, o gesso, a madeira, entre outros; a manipulação dos materiais como um meio de reinserção nos valores telúricos. O cultivo da percepção sensorial para a prevalência de uma relação profunda e coerente com o Todo harmonioso gerador de coesão, integridade e autenticidade.

- A **redefinição** do conceito de erro; uma oportunidade de aprendizagem. O processo evolutivo instrumentalizado pela análise crítica do erro. “*O erro como o grande mestre*”¹⁰.

3.1.3 FORMULAÇÃO DOS OBJETIVOS DE ESTÁGIO

Dimensão Hermenêutica - O objeto de estudo Matisse. A relação entre emissor e recetor: a obra de arte como **processo de autodescoberta**¹¹ do percurso artístico de um Ser. A economia dos meios na expressão do fluxo criativo. A eliminação dos processos intermediários; o processo de depuração contínua da forma enriquecido pela dimensão inteligível e arbitrária da linguagem plástica; a apropriação e configuração dos elementos expressivos numa modelação própria. *A revelação: o levantar do véu*, um limiar para a compreensão da mente criativa; a procura, a significação, a intuição e a expressão, a exploração das premissas e dos conceitos latentes na constituição da obra de Matisse.

Dimensão Heurística - *O percorrer de um trilho*; a busca do fio condutor no desenrolar da ação projetual, uma estratégia cognitiva na aquisição de um novo nível de consciência. Percepção, experimentação e configuração: as configurações do pensamento e a importância do faseamento projetual para a construção de uma dialética ativa e coerente entre sujeito e objeto. Um caminho para a incrementação da autonomia na descoberta do Ser.

⁹ “Dada a natureza da disciplina, deve privilegiar-se, fundamentalmente, a elaboração de trabalhos práticos que reflitam relações entre as técnicas convencionais e as matérias e/ou materiais vindos do exterior” (Luísa Gonçalves, Emília Alírio, in, Programa de Oficina de Artes de 12º Ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais).

¹⁰ Apontamentos Prof. Miguel Mira.

¹¹ “Cada professor, mediante os objectivos propostos, os meios disponíveis e as condicionantes da sua própria formação, determinará os percursos mais adequados a uma efetiva progressão do trabalho desenvolvido pelos alunos” (Luísa Gonçalves, Emília Alírio, in, Programa de Oficina de Artes de 12º Ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais).

Ontologia - *Matisse, uma lição de amor*. A Harmonia do Ser na organização interna da obra; a sabedoria para saber afirmar-se e coexistir numa comunidade de contrários e diferenças como potência criadora construtiva. A atitude cognoscitiva na procura da desmistificação do conhecimento adquirido; o fluxo criativo substanciado na valorização das culturas ancestrais e no respeito pelos ensinamentos dos grandes mestres. A **partilha do aprendizado**: uma pintura de equilíbrio e serenidade formal consolidada pela expressão assertiva do Ser na idealização dos meios.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 APRENDER A CONHECER

O ser humano realiza-se através da formação de experiência; é a percepção da experiência que determina a nossa apreensão do mundo. Promover a realização ativa do sujeito através da adoção de uma postura cognoscitiva permitirá o desbravar das defesas éticas, culturais e sociais para uma integração plena do conhecimento. No âmbito da expressão plástica, a revelação da obra determina o início de um processo de autodescoberta que deverá ser encorajado de acordo com uma variedade de estímulos cognitivos que deverão ser propostos pelo docente. O desenrolamento da ação projetual permitirá em última instância desenvolver a capacidade do aluno para perspetivar e coerir sobre as diversas formas de expressão inseridas na criação artística.

As problemáticas de estudo definidas no exercício da docência servem este propósito na medida em que promovem uma dialética ativa entre sujeito e objeto. Se o homem é efetivamente capacitado através da realização de novas experiências, torna-se essencial para o sucesso da aprendizagem formativa prover uma ação potencializadora da criatividade que estimule para este efeito a capacidade de experimentação e o sentido de abertura do aluno.

4.1.1 POTENCIAL CRIATIVO

Em mim brilha o valor de todas as coisas.

Nietzsche

Desde tempos imemoriais, a arte tem vindo a manifestar-se na sociedade como mecanismo de expressão e materialização da razão dialética do Ser, suporte vinculado a um repertório cultural que encontra na matéria o suporte para a consubstanciação dos desejos e quereres idealizados pelo Homem ao longo dos tempos.

A Lei da conservação da matéria de Lavoisier teoriza que “na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”; através da reciclagem e reapropriação dos valores e conceitos transcendentais às várias culturas, as sociedades de outrora segregam o seu conhecimento para uma estratosfera ideológica arquitetada pelo Homem que

através da cristalização do gesto na matéria conhecem a sua sublimação para a perpetuidade: “Toda a história humana está cheia dessas tradições arquetípicas e quanto maior for a carga desses símbolos arcaicos acumulados pelo inconsciente de um determinado indivíduo maior poderá ser, portanto a sua originalidade e a sua capacidade criativa” (Fonseca, 1998, p.34). Como refere Bastide, [...] a arte não é somente uma linguagem, através da estética, separamo-nos do mundo concreto para **entrar no domínio dos ideais**”:

Todo o verdadeiro criador tem por único objectivo a procura do absoluto, numa tentativa de **identificação** com **valores** considerados imutáveis ou externos (Fonseca, 1998, p.26).

A cultura humana repousa sobre uma miscelânea de teorias e correntes filosóficas que constituem o seu postulado ideológico e da sintetização imagética das mesmas resulta um processo de sublimação que transita do geral para o particular e do particular para a matéria; o carácter aglutinador implícito na atividade criativa permite a conciliação e integração do geral nas configurações particularizadas. Entre reflexão e obra, numa concomitância expressa entre singular e universal, o posicionamento do Ser e do seu percurso artístico desenrola-se e manifesta-se na acomodação relutante entre polos ideológicos divergentes:

[...] de um lado, o mundo verdadeiro e eterno das determinações autónomas, do outro lado, a natureza, as inclinações naturais, o mundo dos sentimentos, dos instintos, dos interesses pessoais e subjectivos. [...] do outro lado, vemo-lo a elevar-se até às ideias eternas, até ao reino do pensamento e da liberdade [...] o espírito oscila entre os dois termos [...] do dever para o sentimento, da liberdade para a necessidade” (Hegel, 1959, p.75)

A obra de arte enquanto produto humano revela-se na coadunação e manifestação dos diversos valores sociais no seu meio ambiente: “o processo criativo é fruto, por um lado, da singularidade de um determinado indivíduo e, por outro, dos acontecimentos e circunstâncias que intervêm na sua vida” (Rogers, in, Fonseca, 1998, p.35), uma síntese do “Eu e da sua circunstância” (Gasset, in, Fonseca, 1998, p.110). Na confluência de forças ideológicas irreconciliáveis, entre consciência e potência, a motivação criativa deverá advir somente do exercício pleno da consciência: “o homem prova o seu poder inerente de crítica, juízo e discernimento, ao conceber que nesta correlação é o Eu, e não o Universo, que tem a parte principal” (Cassirer, 1960, p.24, 27).

A arte tornou-se, assim, através de uma grande diversidade de opções estéticas, a forma de comunicar capaz de transmitir de geração para geração todo o significado das mensagens a que aspira a liberdade humana (Fonseca, 1998, p.22).

Na expressão da diversidade de valores por **forma e conteúdo**, a balança axiológica afere o **potencial** da capacidade criativa do ser humano.

“Todos morremos desconhecidos” (Huyghe 1986,p.88): ao mencionar Balzac como forma de reverenciar o poder da arte e da poesia na imortalização do homem, Huyghe desprende-se por completo do verdadeiro sentido metafórico suscitado por Balzac; como potência em desenvolvimento, a natureza do ser humano traduz-se na emergência do constante devir: “na consciência humana” existe “uma matriz inconsciente que é sede das manifestações instintivas que constituem o nosso fluir psíquico profundo” (Fonseca, 1998, p.34). Derradeira obra em aberto, o **Homem conhece-se** na dialética ativa, excogitada pelo intelecto e substanciada na experiencição dos sentidos; um processo de autodescoberta contínuo e profundo, incomensurável pela análise lógica e observação empírica, materializado contudo no processo criativo.

4.1.2 PROCESSO CRIATIVO

O fenómeno criativo revela-se na adolescência como a altura mais propícia para o seu desenvolvimento; embora o Homem disponha na sua génese de um jeito inato para criar, é nesta fase que a capacidade de efetuar *operações mentais simbólicas* revela-se mais fecunda. Embora saibamos que “São extremamente complexos os processos e as motivações que condicionam as diversas actividades criativas” (Fonseca, 1998, p.29), a consciencialização da dimensão da profundidade interior do ser humano expressa uma compreensão mais sensitiva dos [...] diversos estados de existência e de consciência que o ser humano manifesta em relação ao mundo em que está inserido (Fonseca, 1998, p.31).

A essência só existe, portanto, a partir de uma perspectiva pessoal do próprio existir. E essa perspectiva, que se adquire primordialmente pela via intuitiva, será tanto mais significativa quanto mais a intuição e a consciência individual forem dotadas de um sentido artístico ou criativo (Fonseca, 1998, p.32).

Na indagação dos processos que operam na amálgama do inconsciente operativo impera a desfragmentação da totalidade do Ser; por ação contrária, o exercício da criatividade apresenta-se como uma mais-valia de ordem socio construtiva passível de encorajamento e reforço pelos seus aspetos positivos influentes no desenvolvimento pessoal e artístico:

“Há coisas que por causa da sua sutileza e infinita variedade, desafiam todas as tentativas de análise lógica. E se há alguma coisa no mundo que tenhamos de tratar desta segunda maneira é o espírito do homem. O que caracteriza o homem é a riqueza e a sutileza, a **variedade** e a **versatilidade** na sua natureza” (Cassirer, 1960, p.33).

Perante a contingência de múltiplas variáveis, o ser humano circunscreve-se em relações de causalidade e probabilidade; o frenesim constante para ordenar à tangente processos de essência fenomenológica, revelam em si a necessidade de procurar excluir do paradigma sociológico uma **verdade inconveniente**: a desordem endêmica que desponta no desenrolar dos processos naturais.

A transformação dos ecossistemas naturais e sociológicos foram desde sempre subsidiados numa base de **carência** e **necessidade** que em ação antagónica ao seu sentido epistémico constituíram a solução homeostática para a evolução orgânica dos diferentes subsistemas.

“A arte é um instrumento básico na luta do homem pela sobrevivência, que exige que ele compreenda algo da natureza das coisas através da sua observação” (Arnheim, 1966, p.165). O desenvolvimento da práxis no ser humano instrumentalizou-se na complexidade progressiva e sistémica originada pelas diferentes alterações genéticas, ecológicas, sociais e culturais. Transpondo esta metodologia ancestral para o exercício da **criatividade**, na ação comutativa entre coação e técnica, a **indigência dos meios** revela-se inexoravelmente como *a mãe de todas as invenções*.

Sendo esta uma atividade que se estende em maior ou menor grau a todos os seres humanos, seja como forma de adaptação às adversidades impostas pelo meio ou pelo desejo de sublimação daquilo que de mais existencial existe no Ser, criar pressupõe a “capacidade de dar existência a alguma coisa”, de tirar alguma coisa do nada (“do não existente”), de estabelecer relações até aí não concebidas no meio, de inventar, de descobrir algo novo, de **“inovar”** (Fonseca, 1998, p.13). “O sonho” contudo, “em si não passa de uma sombra” (Shakespeare, 1996) sem a prática da criatividade, o desejo permanece no intento de si.

O psicólogo norte-americano Carl Rogers referencia neste sentido a criatividade como uma atividade potencializadora do potencial humano, dado que [...] a tendência do homem para se realizar a si próprio, para se **tornar** no que em **si é potencial** [...] (1971, p.11) está presente em todos os aspetos do quotidiano, o fenómeno criativo não se focaliza em determinadas áreas ou no cumprimento de funções específicas, aguarda somente pelas condições adequadas para se manifestar e suprir.

Existem três atitudes comportamentais dialogicamente inseparáveis no cumprimento de uma ação potencializadora da criatividade: capacidade de abertura, análise introspectiva e experimentação das variáveis:

Numa pessoa aberta à experiência, cada estímulo é livremente transmitido pelo sistema nervoso, sem ser distorcido por qualquer processo de defesa (Rogers, 1971, p.17). A capacidade de **abertura** eleva o potencial do aprendizado no limiar da experiência na medida em que a independência de ideias preconcebidas admite uma maior permeabilidade e assimilação dos conceitos veiculados; a abertura total da consciência por adoção de uma atitude cognoscitiva, liberta de juízos de valor, permite em última instância um conhecimento mais profundo das variáveis intervenientes desinibindo a [...] capacidade para receber muita informação contraditória sem se fechar à experiência da situação (Rogers, 1971, p.18); ou se quisermos, uma maior tolerância para a **ambiguidade** decorrente da **complexidade** progressiva sistêmica natural nos processos de aprendizagem.

A análise **introspectiva** remete para *um centro interior de apreciação* que na manipulação da matéria descobre uma via autorreflexiva: “a base da apreciação reside dentro de si mesmo [...] o «sentimento» de ser «**eu em acção**», de ser uma actualização de potencialidades suas que até então não existiam e que agora emergem na existência” (Rogers, 1971, p.20) de um núcleo de significações; “uma vida que não é **examinada** não é digna de ser vivida (Socrates, in, Cassirer, 1953, p.24): a atividade intelectual revela-se mais fecunda perante a possibilidade de **experimentação** com múltiplas **variáveis** a partir das quais é possível aferir relações de causalidade e estabelecer raciocínios dedutivos passíveis de constituir a configuração eletiva para o exercício em questão:

[...] a destreza em manejar espontaneamente ideias, cores, formas, relações [...] formulando hipóteses inverosímeis, tornando problemático o dado, exprimindo o ridículo, traduzindo uma forma noutra, transformando improváveis equivalências. É a partir deste **manejo espontâneo** e desta exploração que brota uma centelha, a visão criadora da vida, nova e significativa (Rogers, 1971, p.20).

A mente surge neste enquadramento capacitada para “interligar e coerir o que à nascença é apenas a recepção divergente da realidade” (Pinto, 1989, p.19): a criatividade é então desenvolvida na exercitação das estruturas de transformação do conhecimento por interação de conceitos e de ideias decorrentes da diversidade das variáveis em jogo. Conhecer segundo Piaget “um objecto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras” (1969, p.37). Perante a descoberta de realidades preexistentes, a

aprendizagem decorre no seguimento de uma assimilação ativa proporcionada pelos princípios da **ação experimental**.

A capacidade de interação de um sistema veiculador de ideias será tanto mais elevada quanto maior for a sua capacidade de reação «organísmica»¹² em relação à obra produzida; na **experimentação** das **variáveis**, são várias as faculdades mentais que subscrevem na génese do fenómeno criativo: estética, intuição, memória, imaginação e **pensamento**.

“Qualquer imagem mental tem a mobilidade do movimento do espírito” (Francastel, 1987, p. 21); na idealização dos meios, a atribuição de um valor **estético** remete irrevogavelmente para uma percepção pessoal contextualizada do real: na hipostasia do belo e do sublime, a criação de um “objecto artístico deve ser encarado como uma perspectiva existencial ou uma experiência pessoal, por meio da qual se estabelece uma relação perceptiva entre a obra de arte e a contemplação respectiva” (Husserl, in, Fonseca, 1998, p.35).

A **intuição** desponta na expressão criativa pela força de uma ação desprovida de raciocínio consciente, gerada na manifestação premente da psique humana.

A **memória** admite uma função subsidiária sobre as suas concomitantes, imprescindível ao funcionamento adequado de inúmeras atividades psicológicas, “Santo Agostinho considerava-a um “imenso palácio” onde guardava toda a sua riqueza, porque “nele residiam todas as suas recordações” (Fonseca, 1998, p.37).

A atividade intelectual na **imaginação** decorre da dimensão utilitária a que o indivíduo se proporciona no meio; na experienciação pelas vias sensoriais e sensitivas, por transformação corolária dos conteúdos, “o indivíduo consegue configurar e organizar, ao nível da sua consciência, o mundo dos fenómenos” (Fonseca, 1998, p.38) no processo criativo.

O **pensamento** exerce uma função predominante sobre as restantes faculdades psíquicas na medida em que instiga ao desenvolvimento das capacidades operativas e operatórias do indivíduo: [...] a função do pensamento [...] caracteriza-se por apresentar quase sempre um determinado curso ou *direcção*, ter um certo *significado* e pretender atingir uma *finalidade*. São esses atributos os que permitem definir com maior clareza os verdadeiros objectivos do pensamento, que são o de compreender (entender o sentido das coisas) e o de *enriquecer a consciência* (criando novos conteúdos) [...] a

¹² Rogers, Carl, in, Para uma teoria da criatividade, 1971, p.19.

partir do exercício **associativo-integrativo** de ideias e conceitos [...] (Fonseca, 1998, p.40).

No seguimento de uma lógica criadora os mecanismos de assimilação, integração e transmutação da experiência, percecionam-se como elementos **fulcrais** para o desenvolvimento da capacidade intuitivo-imaginativa do indivíduo. O exercício da criatividade e das suas concomitantes constituem neste sentido uma ferramenta de transformação exponencial do pensamento sistémico: “A mente criativa apareceria, então dotada da capacidade de orientar, de corrigir ou de transformar essa riqueza de estruturas ou configurações, de natureza *constitucional, fisiológica, imaginativa* ou *ideativa* e de organizar, a partir delas, novos sistemas ou mesmo universos” (Fonseca, 1998, p.30).

Potencializadora do aprendizado na experiência, “para a explicação dos fenómenos criativos tem certamente muita importância [...] a estrutura da “**vontade de poder**” [...] que permite à pessoa talentosa “selecionar” as “configurações” que considera mais produtivas e “eliminar” aquelas que julga secundárias e inúteis (Fonseca, 1998, p.31). [...] toda **ação** comporta uma **inversão** (Piaget, 1969, p.37) simultaneamente capacitadora e subsidiária da evolução dos respetivos sistemas mediante uma permuta de vetores de força entre atividade intelectual e ação experimental na procura sistemática em suprir eventuais interstícios prementes sobre a articulação da estrutura do conhecimento.

A riqueza estética, a profundidade intuitiva, a precisão da memória, a fluência imaginativa e o pensamento reflexivo são os processos psicológicos cujo desenvolvimento parcial ou global se mostra necessário para que surja a obra criativa (Fonseca, 1998, p.48).

Uma ação potencializadora da criatividade construtiva aufere portanto não só da capacidade de observação, interiorização e experimentação das diferentes variáveis como também do nível de proficiência das faculdades psíquicas implícitas na coadunação das configurações do pensamento.

4.2 APRENDER A CONVIVER

A criatividade tem sido o instrumento básico para a capacidade evolutiva do ser humano ao longo dos tempos. Seja como forma de adaptação às necessidades impostas pelo meio ou como desejo de expressão e de comunicação, o exercício da criatividade potencializa a capacidade imagética em cada um de nós procurando-se manifestar e suprir em todos os aspetos e circunstâncias da vida. A essência deste fenómeno psíquico é a “cola” que unifica todos os processos criativos decorrentes da experiência humana.

No relatório para a UNESCO “Educação: Um Tesouro a descobrir”, Jacques Delors reaviva a necessidade de uma nova consciência coletiva baseada no respeito mútuo, na compreensão e integração das diferenças culturais e formativas no âmbito global. Compreender para integrar será talvez a palavra de ordem que dará o mote para a determinação desta nova ordem social.

4.2.1 DIMENSÕES CRIATIVAS

“Segundo Leonardo, existe um mistério no homem e existe um mistério na natureza. O dever de todo o artista e de todo o cientista é o de perceber esses mistérios e dar-lhes uma expressão compreensível” (Fonseca, 1998, p.20). Todos os conhecimentos humanos circunscrevem-se numa mesma filosofia de ordem cosmológica ou antropológica que procuram em última análise o conhecimento e a compreensão da amplitude da dimensão humana. Goethe compreende duas dimensões através das quais o homem é passível de experienciar os atributos do Absoluto Divino: **Natureza e Pensamento**.

Na dimensão imagética de Goethe, a natureza compreende simultaneamente o reflexo e a imanência de uma entidade criadora Divina coextensiva que possibilita o Homem enquanto Ser demiurgo de potencializar a sua capacidade criativa através do exercício das faculdades teórico-cognitiva, prático-volitiva e sensitivo-impulsiva. Neste contexto, a **natureza** apresenta-se como “uma estrutura de harmonização dos contrários”, um campo experimental que permite a passagem da “energia móvel na qual **adaptação** e **assimilação** estão em harmonioso concerto” (Cf. Kretschmer, op. Cit., p.102, in, Durand, 1921, p. 237), viabilizando assim a elevação do Homem ao plano da Razão.

Nesta concepção ideológica, existem três atividades intelectuais distintas através das quais o Homem é passível de aceder ao plano da Razão: via do **intelecto**, da **ciência** e da **arte**. “Tanto a arte como a ciência constituem formas específicas do conhecimento” (Fonseca, 1998, p.49); o parecer de Fonseca independe todavia da retórica de Goethe ao constatar que “muitos são os homens de ciência que possuem dotes artísticos notáveis [...] e muitos são os artistas famosos que possuíam grande cultura científica” (1998, p.17). Uma vez que ambas as disciplinas requerem o refinamento de “qualidades inatas que se apuram pelo estudo dedicado e pela força de vontade” (Fonseca, 1998, p.17), arte e matemática são passíveis de evoluir em **reciprocidade**:

Todo o verdadeiro criador sente que prendeu em suas mãos um pedaço de eternidade, no momento da sua inspiração. [...] seja por intermédio da melodia ou da produção plástica, seja ainda pela descoberta científica, a sua criação permite uma comunhão entre os homens, deixando o eco de uma ligação ininterrupta entre as várias gerações (Fonseca, 1998, p.27)

Como referimos anteriormente, a criatividade está correlacionada com um vasto leque de faculdades psíquicas que conferem estímulo ao desenvolvimento das capacidades operativas e operatórias do indivíduo ao longo dos vários níveis de aprendizagem. No entanto, para uma análise mais extensiva é necessário apurar os “acontecimentos pessoais” ou as “circunstâncias ambientais” (Fonseca, 1998, p.48) que incorrem de igual forma na dinâmica da **dimensão criativa**. “A criatividade, todavia, não é o resultado de articulações assim tão perfeitas” (Garner, 1995, p.58)¹³. Dada a multiplicidade de elementos figurativos implícitos a uma obra criativa, Csikszentmihalyi lança a provocatória, «Onde está a criatividade?»¹⁴

Sobre esta reflexão, Csikszentmihalyi propõe três aspetos influentes que incorrem na dinâmica da criatividade: **talento** pessoal, **objeto** de estudo e **meio** social (in, Gardner, 1995, p.57).

Para o desenvolvimento de uma dialética viva na dinâmica da trilogia proposta por Csikszentmihalyi, a assincronia fecunda também pode ser uma componente aleatória suscetível de inspirar uma nova génese criativa:

[...] pode haver um perfil inusitado de inteligências num indivíduo (como o jovem Picasso que demonstrou uma inteligência espacial precoce, mas faculdades estudantis muito fracas); um campo que experimenta grande quantidade de tensões (como nos tempos de

¹³ Tradução nossa.

¹⁴ Os três pontos da criatividade, in, *Mentes Criativas; A anatomia de la creatividad vista através de las vidas de/ Gardner, Howard*. Tradução nossa.

Stravinsky em que as diferentes escolas de música disputavam pela hegemonia); ou um **meio** que está justamente começando a mover-se numa **nova direção**” (Gardner, 1995, p.58)¹⁵.

A reforma educativa levada a cabo no final da Idade Média e a **divulgação** de diversas obras artísticas e tratados constituiu o ponto de viragem para o florescimento da cultura e das artes que deram origem à época do Renascimento. Por introdução dos valores tridimensionais na dimensão pictórica em demanda por uma representação mais fiel da natureza, “registou-se ainda uma **convergência** de **ideias** entre artistas e matemáticos” (Casalderrey, 2010, p.45). A predileção dos génios Renascentistas pela emulação da natureza presentifica-se como uma via, um método de transformação das faculdades cognitivas do ser humano potencializadas pelos mecanismos de **assimilação**, **apropriação** e **transmutação** do conhecimento: “O cientista tenta compreender as leis da natureza para a tornar dócil às suas acções; o pintor realista quer apanhá-la na rede de visão” (Huyghe, 1986, p.26).

“Tudo o que a arte anexa, transfigura [...], levando [...] a um estado superior que justificará a adesão daqueles a que se apresentar” (Huyghe, 1986, p.17): o desenvolvimento da perspectiva linear nas artes constituiu neste sentido o elo articulador dos diversos saberes intelectualizados a partir dos quais se estreitaram as relações entre arte e matemática. A erudição das artes e das ciências permitiu igualmente a mudança dos valores sociais e a **prestidigitação** do artista na sociedade:

A partir deste momento, o artista deixa de ser mais um artesão que sabe pintar e transforma-se num homem culto, que lê e opina sobre filosofia, que conhece Euclides, que pensa e expressa através da arte as suas ideias e a sua visão do mundo que o rodeia (Casalderrey, 2010, p.41).

A polivalência nos génios renascentistas demonstram uma capacidade de interação capaz de elevar a dinâmica da trilogia circunstancial proposta por Csikszentmihalyi numa **nova** direção:

Fillipo Brunelleschi, formado inicialmente no ofício de ourives, foi arquiteto, escultor, pintor e matemático. Com formação básica em letras e matemática, graças a um “instinto afinado pela prática e pela experiência” (Casalderrey, 2010, p14), o seu raciocínio apurado para todas as matérias permitiu-lhe transferir e aplicar o seu conhecimento matemático na formulação da perspectiva. Responsável pela execução da cúpula de Santa Maria del Fiore, Brunelleschi redefiniu igualmente o papel do arquiteto

¹⁵ Tradução nossa.

na sociedade, ocupando-se exclusivamente da área de projeto compreendeu na ação **projetual** uma nova dimensão **valorativa**;

Leon Battista Alberti à semelhança de Leonardo da Vinci foi um artista multifacetado em diversas áreas. Versado em diversas atividades criativas, exerceu funções como arquiteto, matemático, humanista e poeta, assim como de criptógrafo, linguista, filósofo, músico e arqueólogo, escreveu em 1452 o *De re aedificatoria*, um tratado que viria a influenciar os princípios da arquitetura renascentista. “Tudo é racional no seio do Todo” (Barrento, in, Goethe, Pref.); defensor de uma arquitetura elaborada segundo princípios matemáticos, utilizou o termo *concinnitas* (que significa sensivelmente «a justa proporção») para designar quando a beleza da **forma** se adequa harmonicamente à sua **função**, desprendida de qualquer pormenor estético ulterior;

Tommaso di Ser Giovanni di Mone Cassai, mais conhecido por Masaccio, a sua aplicação das leis da perspectiva científica desenvolvida por Brunelleschi constituíram um marco importante na história da pintura. Utilizando a “perspectiva científica com o objectivo de conferir um novo significado ao conceito de espaço” (Casalderrey, 2010, p.38), orientava para este fim as linhas estruturais em jogos de convergência com as formas elementares para uma maior expressividade na composição plástica;

[...] os homens do Renascimento, ao desenvolverem e irmanarem de forma inexcelável os processos criativos da arte e da ciência, deram o maior passo da humanidade no sentido do aperfeiçoamento e da dignificação das suas formas de relação **comunicativa** (Fonseca, 1998, p.22).

No cérebro, o “hemisfério direito” parece estar associado ao controlo das capacidades intuitivas, sensíveis e artísticas. Considerado habitualmente o “lado dominado”, constitui contudo [...] a sede de alguns centros importantes da chamada “apreensão global” (Fonseca, 1998, p.49). Esta característica constitui uma importância significativa para o desenvolvimento e estruturação das diferentes funções **lógico**-cerebrais e respetivos subsistemas; como refere Piaget: “A objectividade, a necessidade de verificação, a necessidade de conservar o sentido das palavras e das ideias, etc., são tanto obrigações sociais como condições do pensamento operatório” (Piaget, in, Pinto, 1989, p.17).

Ernst Mach, físico e filósofo acredita que “a simplicidade e a economia de pensamento são a chave de toda a teoria física”¹⁶ (Gardner, 1995, p.115). Validando as ciências de carácter empírico constatou que “Toda a massa e toda a velocidade, e

¹⁶ Tradução nossa.

consequentemente toda a força, são relativas... Cada um dos corpos do universo encontra-se numa relação definida com os restantes corpos do universo” (Mach, in, Gardner, 1995, p.115)¹⁷. A proposição de Mach e a estrutura harmónica idealizada por Goethe validam a opinião de Fonseca de que “muitas das actuais constatações sobre a estrutura do Cosmos foram imaginativamente antecipadas por escritores e poetas” (Fonseca, 1998, p.21).

The theory of relativity produced the realization that even the scientific method could not make absolute predictions about the dynamic universe- that any prediction was subject to a degree of uncertainty if applied universally to all time-space situations (Collier, 1972, p.284).

A dinâmica entre tempo e espaço teorizada por Einstein oferece uma ideia experimental repleta de possibilidades a todos os níveis: “O espaço lógico do tempo não é o de uma realização cosmológica, mas o da consciência universal” (Silva, 1976, p.376); a ponderação sobre as questões fundamentais do universo são conceitos válidos que incrementam a lógica criativa em Einstein: por observação dos fenómenos naturais, à semelhança de Goethe, a **natureza** é percecionada como um campo **experimental**, [...] um instrumento para a formação de uma mentalidade elástica e dinâmica; não estática, repetitiva, fossilizada (Munari, 1982, p.251).

A Teoria da Relatividade de Einstein pode então ser percecionada como um sistema regulador na dinâmica de energias; por assimilação e adaptação, tempo e espaço geram **equilíbrio** coexistindo em perfeita **harmonia**. Com a imaginação substancialmente excogitada pelos pequenos enigmas da vida, Einstein refere: “Quando me examino a mim mesmo e aos meus métodos de pensamento, chego à conclusão de que o dom da fantasia significou mais para mim que o meu talento para absorver o verdadeiro conhecimento¹⁸ (Einstein, in, Gardner, 1995, p.122).

É já um lugar-comum da crítica mais actualizada a referência ao contínuo espaço-temporal para explicar a estrutura do universo de Joyce; e não é por acaso que Pousseur, para definir a natureza da sua composição, fala de «campo de possibilidades» (Eco, 1962, p.83).

Da cultura emerge o esforço derradeiro para inteligir e incorporar diferentes esquemas do pensamento; semelhante a uma divisão matemática, Mallarmé perceciona o livro de poesia como um módulo de *decomponibilidade polidimensional*¹⁹ capaz de se

¹⁷ Tradução nossa.

¹⁸ Tradução nossa.

¹⁹ In, Umberto Eco, *Obra Aberta*, 1962.

desfragmentar em diversos elementos até à mais pequena unidade modular: “A poesia”, escreveu Mallarmé, “não se escreve com ideias, escreve-se com palavras”. “Escreve-se com imagens, sons e ritmos, que exactamente como no caso da poesia dramática se unem num todo indivisível”. (Cassirer, 1995, p.244).

Plank argumenta que “todas as implicações possíveis de uma obra mental, decorrem dos princípios de organização - necessariamente selectivos e unificantes” (in, Francastel, 1987, p.37); de um modo geral todas as correntes da vanguarda procuraram no dimensionamento das suas experiências uma apreensão mais profunda da problemática da tridimensionalidade ilusória no campo bidimensional da expressão plástica. Desenvolvido no mesmo período da Teoria da Relatividade, o movimento Cubista compreende uma reflexão de nível multidimensional sobre os conceitos de **tempo, espaço e movimento** na dimensão artística. No cubismo, a apreensão do todo representa de certa forma a sintetização da **ubiquidade** no campo visual: a imagem desfragmentada, representada em simultâneo nas suas **múltiplas** vertentes apresentam uma nova proposta visual que procura aludir à verdadeira essência de um objeto no espaço. A pretensão é de “penetrar mais profundamente na realidade, consciente de que ela não é bidimensional” (Ferrari, 2001, p.54).

“O universo inteiro é tecido de espíritos capazes de agir, ligados uns aos outros por um fenómeno de ressonância cósmica” (Sabedoria Ameríndia, 2000, p.139): para Benedetto Croce arte é intuição²⁰, no entanto, **toda** a ação **criativa** expressa intuição enquanto manifestação do entendimento: “Na metafísica cartesiana a intuição constituía uma das formas ou processos de descobrir a verdade” (Fonseca, 1998, p.36). A reificação das verdades como absolutas constituem o ponto imutável de uma cultura e por adjacência de uma civilização, mas em Einstein, pensamento visual e inteligência lógico-matemática complementam-se por sinergia dando azo à intuição e prefiguração de determinados aspetos desprovidos à *priori* de conhecimento.

Uma ideia parece então tanto mais individual e estimulante «quanto mais numerosos forem os pensamentos, os mundos e as atitudes que nela se entrecruzem e contactem. Quando uma obra apresenta muitos pretextos, muitos significados e, sobretudo, muitas faces e muitas maneiras de ser compreendida e amada, então certamente ela é interessantíssima, então é uma pura expressão da personalidade» (Anceschi, in, Eco, 1962, p.73).

Como uma revelação comportamental do seu todo, “A Ciência foi avançando pela libertação, e não pelo esmagamento, dos elementos de variação, de invenção, de

²⁰ Nunez, in, Francastel, 1967, p.54.

inovação e de novas criações nos indivíduos (Dewey, in, Rogers, 1961, p.28); da afirmação de Dewey aquiesce a opinião de Casalderrey que encontra no espaço artístico um campo fecundo para o desenvolvimento do conhecimento matemático²¹. O desenvolvimento do «círculo das ciências»²² é orientado a partir de um único núcleo paradigmático que por ação transdisciplinar permite a permeabilidade dos saberes e a transformação corolária das suas interjacentes. Em resposta à provocatória lançada por Csikszentmihalyi, a criatividade reside na **unidade** da **diversidade**.

4.3 APRENDER A SER

O desenvolvimento do espírito revela-se no decurso da aprendizagem através da qualidade e diversidade de experiências que incorrem na sua modelação. A «aprendizagem por experiência»²³ favorece efetivamente uma construção ativa do conhecimento através da integração da experiência sob uma perspetiva inteiramente pessoal. Neste sentido, o processo de aprendizagem constitui-se em última instância como um exercício progressivo para a formação da autonomia e do desenvolvimento pessoal.

A educação visual no âmbito da expressão plástica determina um processo de autodescoberta que detém o poder para sublimar e transmutar tudo o que anexa em sabedoria. Através do exercício da criatividade o ser humano poderá aplicar e adquirir, conhecimentos e competências que lhe permitirão descobrir o seu máximo potencial.

Todos os seres humanos possuem uma capacidade inata para criar coisas maravilhosas se assim o desejarem. Esta é uma qualidade que deverá ser motivada e encorajada através da implementação de condições favoráveis ao desenrolamento livre e espontâneo do potencial inato em cada ser humano. *Aprender a aprender*, presentifica uma ferramenta essencial para a formação contínua do aluno e para a promoção do autoconhecimento.

²¹ “A arte constitui também um âmbito adequado para pensar matematicamente. Com a sua metodologia específica e a sua forma de ver a realidade, proporcionando a quem contempla ferramentas que constituem um valor acrescentado [...] (Casalderrey, 2010, p.8).

²² Chitas, in, *Ideia e matéria*, Comunicações ao congresso de Hegel, 1976.

²³ Conceito construtivista.

4.3.1 ARTE

“A arte é uma actividade intelectual que se exerce e se manifesta na matéria” (Francastel, 1967, p.40); reflexo de um vasto espectro social ideológico ou de um desejo de evasão, a obra artística enquanto produto humano está sujeita a um complexo de forças de carácter circunstancial que incorrem no seu dimensionamento e orientação. Neste sentido, a obra de arte “não é designação, mas sim criação” (Focillon, 1943, p.13), percepto de um desejo de expressão secundado por uma configuração intelectualizada intrínseca e singular. “A obra de arte é uma tentativa para alcançar aquilo que é único; afirma-se como um todo, um absoluto, mas pertence simultaneamente a um complexo sistema de relações” (Focillon, 1943, p.11). Produto do intelecto, a estrutura eclética que dá vida à obra de arte é sempre determinada “em virtude das suas qualidades estruturais” (Koffka, in, Read, 1958, p.27); um aglomerado de significações, percepções e sensações, apreensíveis na sua **forma, conteúdo e valor**.

A “capacidade de tirar do nada foi desde sempre atribuída, pelo homem ao supremo criador” (Fonseca, 1998, p.13): na Antiguidade acreditava-se que por homologação de uma entidade Divina apenas o Artista teria a possibilidade de emular o mundo natural, criar novas relações com o meio e materializar novas realidades; a expressão artística era então concebida simultaneamente como um **dom** e uma **responsabilidade**.

A transposição dos valores da natureza para o mundo das artes deve-se a um sentido de apreciação estética que percebe na **proporção** natural das formas orgânicas as noções de equilíbrio e estabilidade tão apelativas aos sentidos. “Tudo é forma, até a própria vida” (Balzac, in, Focillon, 1943, p.12): na natureza, as formas são desenvolvidas a partir de “forças que actuam de acordo com certas leis matemáticas ou mecânicas” (Read, 1958, p.31). Neste sentido podemos afirmar que a “lógica da forma” na obra de arte deriva consoante o caso, da emulação direta ou indireta da “estrutura interna das formas naturais” (Read, 1958, p.34) e dos princípios que as regem. Tanto na natureza como na expressão plástica, a configuração dos elementos resultam do equilíbrio das forças criativas que oscilam entre a forma e a função do objeto.

A **forma** torna-se aprazível aos sentidos quando compreende em si os princípios unificadores da **harmonia** no universo; um conceito que o artista procura transpor e eternizar no “mundo das coisas”. A adequação de uma forma circunscreve-se pela **motivação** estética que a determina: “O elemento permanente da Humanidade que corresponde ao elemento de forma em arte é a sensibilidade estética do homem” (Read, 1968, p.17).

Bullough²⁴ acredita que existe uma consciência crítica que impera na seleção e organização dos elementos afins em questão - um sistema **eletivo** que organiza de forma intuitiva os princípios da experiência. Com base nesta constatação, é a idealização dos meios que predispõe “o terreno” para a organização das percepções que “dão forma” à verdade interior do artista. Também Wordsworth refere que o “estado acentuado da sensibilidade” age como um princípio harmonizador dos elementos selecionados, por “equilíbrio ou reconciliação de qualidades opostas ou discordantes” (in, Read, 1958, p.44); o conceito de Belo é determinado por conseguinte, pelas veleidades estéticas concebidas na interseção das diversas realidades que incorrem na experiência pessoal. Volúvel contudo intransigente, a aspiração ao idílico na dimensão estética aparenta ser por conseguinte a manifestação de uma consciência ou de uma coletividade em permanente **metamorfose**:

A forma pode exercer uma espécie de magnetização sobre diferentes significados, ou antes apresentar-se como um molde côncavo, no qual o homem vai deitando sucessivas substâncias diferentes, que se submetem à curva que as pressiona, adquirindo dessa forma uma significação inesperada (Focillon, 1943, p.16).

Heidegger defende que a forma artística é o produto de uma organização consciente da matéria que ganha visibilidade sob o conceito do *logos*, o princípio unificador entre espírito e matéria; como referimos anteriormente, o percepto entre estes dois polos compreende um processo de harmonização dos elementos expressivos na composição plástica. O *logos* enquanto “reunião e sentimento de unidade e cordialidade” (in, Read, 1965, p.84) assume uma ordem representativa do **universal** no singular. *Techne* surge no exercício da arte e do engenho: segundo Heidegger, o conceito de *Techne* é também uma componente importante para o desempenho do intelecto; pela antecipação da razão o gesto manifesta-se na matéria como “forma que se destaca em si mesma” (Heidegger, in, Read, 1965, p.87). No intercâmbio entre **inteligibilidade** e **meio**, a obra de arte produz então a revelação de um campo humano articulado simultaneamente pelos conceitos de **logos** e **Techne**: “Tudo isto ressaí na medida em que a obra se retira da massa e no peso da pedra, na dureza e na flexibilidade da madeira, na dureza e no brilho do metal, no esplendor e na obscuridade da cor, na ressonância dos sons e no poder nomeador da palavra” (Heidegger, 1977, p.36).

²⁴ «temos razões para acreditar que *há* uma distinção que transmite à consciência estética um carácter e significado próprios, irredutíveis ao valor de outras atitudes» Bullough, in, Read, 1958, p.44.

A “arte revela o ser humano em toda a extensão da sua natureza” (Huyghe, 1986, p.191): expressão do pensamento operatório, a obra de arte comporta por adequação dos meios uma retórica implícita entre pensamento e matéria ou sujeito e objeto: “as formas que vivem no espaço e na matéria também vivem no espírito. [...] Tomar consciência é tomar forma” (Focillon, 1943, p.72). Possuir um elemento é dotá-lo de um sentido acordado pela sensibilidade do artista.

Na harmonia da composição da forma revela-se a manifestação da consciência do artista; através do intelecto o homem experiencia e concretiza-se na realidade envolvente. “A forma plástica não é o reflexo das aparências, nasce no nível dos problemas” (Francastel, 1967, p.33); transmutação potencializadora da consciência na matéria, a obra de arte é substanciada pela capacidade de **experimentação** e **integração** da “variedade dos pontos de vista” no intuito da “construção de modelos bem formalizados” (Pinto, 1989, p.13).

Neste sentido, a verdadeira criação artística resulta somente na base da experiencição de “um estado subjetivo de consciência estética” (Read, 1958, p.44) que suplanta o desígnio de mera relação formal pois aufere a sua verdadeira essência na capacidade operativa da entidade criadora: “O artista desenvolve, perante nós, a própria técnica do espírito, dá-nos dela uma espécie de molde que podemos ver e tocar” (Focillon, 1943, p.73). A forma enquanto reminiscência cristalizada da expressão do intelecto compreende um conjunto de referências indivisíveis, configuradas de acordo com um universo pessoal:

“A obra não é mais considerada como um todo visto de dentro, mas como uma das formas de actividade mental, onde se exerce, num meio determinado, a dialética do real e do imaginário” (Francastel, 1967, p.39).

O carácter amplexivo da linguagem plástica representa uma fonte inexaurível de possíveis configurações originadas de acordo com uma expressão estilística própria; a riqueza e análise dos sinais plásticos desconhece um reconhecimento moderado por leis delineadas a partir de um sistema operativo universal; determina-se somente através da procura de entendimento das premissas que regem as associações simultaneamente “representativas e operatórias que o cérebro é capaz a partir de uma decomposição visual e auditiva” (Francastel, 1967, p.31) dos conteúdos.

A percepção da obra de arte repousa, não sobre um processo de reconhecimento, mas de compreensão. A obra de arte é o possível e o provável, nunca o certo. Ela é sempre ambígua, sempre susceptível de perder certos aspectos da realidade, ou de ganhar outros (Francastel, 1987, p.41).

A expressão de conceitos idealizados por uma linguagem de conteúdo encontram-se sujeitos a uma componente **subjativa** premente sobre a articulação dos sentidos que procuram consolidar o teor da obra artística: “O artista maneja outra língua, na qual se misturam estreitamente e se confundem as intenções lúcidas e os impulsos desconhecidos” (Huyghe, 1986, p.191). A riqueza acrescida por este elemento de essência fenomenológica é o que confere à obra de arte o seu carácter polissémico: “O meio onde o sujeito estético afirma a verdade é a própria intersubjectividade nas múltiplas metamorfoses de que é capaz ao conter potencialmente todas as intersecções” (Pinto, 1989, p.80); cabe ao artista assimilar e integrar os diferentes aspetos que dão cor à sua realidade.

A pintura é uma ponte lançada entre as almas (Delacroix, in, Huyghe, 1986, p.87); Huyghe (1986, p.87) “brinca” com a poética metafórica de Delacroix quando designa a linguagem plástica de “vocabulário da alma” na referência da particularidade sensitiva deste complexo sistema de relações formais; no exercício da expressão dos sinais plásticos ou da modulação de uma matéria “trata-se de revelar o que parece o mais inexprimível e o mais indizível” (Huyghe, 1986, p.88) do que constitui o nosso universo singular. A obra de arte representa por conseguinte um “meio de expressão da verdade interior” (Huyghe, 1986, p.87) que aufere autenticidade somente através de um processo genuíno de “apropriação, produção e reprodução espiritual da realidade” (Pinto, 1989, p.13).

O dinamismo da forma plástica reside na exteriorização da **verdade interior** que a determina: “Uma obra deve conter em si própria todo o seu significado” (Matisse, 1972, p.40). A concreção de um símbolo na experiência plástica constitui-se sempre como a restituição do significado do seu referente: “O sinal, dizia Matisse, se determina no momento em que ele se descobre em função da obra em questão” (Matisse, in, Francastel, 1967, p.33); no seguimento desta reflexão sobre a relação umbilical do artista com a sua síntese expressiva, Matisse prossegue anuindo: a génese do sinal é o “progresso do artista no conhecimento e na apropriação do mundo, uma economia de tempo, a indicação mais sumária do carácter de uma coisa” (Matisse, 1972, p.197). A representação do espírito do artista na forma enlevada manifesta uma tomada de consciência reflexiva da sua verdade interior, visível ao mundo mas escondida em si, descodificável apenas pelo reconhecimento das suas afinidades eletivas.

A criação de uma obra de arte estabelece um vínculo poderoso entre a consciência do criador e a sua verdade interior. A exercitação da criatividade artística apresenta-se em última instância como a marca direta de um intelecto, símbolo da **totalidade** da

experiência na matéria: “O mundo humano é o mundo da cultura, o mundo das civilizações, em cujo seio a existência humana assume a forma [...] São dimensões do mundo como dimensões da história. [...] o próprio mundo é a vivência do sentido (Rezende, 1990, p.40). Originar uma forma é atribuir sentido a um universo emergente: “A obra enquanto obra instala um mundo” (Heidegger, 1977, p.35) que propicia a manifestação do complexo de realidades intrínsecas e extrínsecas inerentes ao ser humano; quantificável apenas pelo momento de apropriação de um fragmento da existência.

O objeto figurativo integrado num determinado enquadramento sociocultural constitui de igual modo a expressão dos valores idealizados pela sua coletividade: a riqueza de configurações expressivas geradas pelo **Homem** e para o **Homem** assumem-se como veículos de entendimento, imagens e figuras que indiciam um universo infraestruturante; o objeto figurativo enquanto objeto de civilização fornece uma ferramenta de **valor** acrescido para o conhecimento das relações de causalidade que compõem os valores ético-morais de uma sociedade: “A arte permanece uma problemática do imaginário e dá-nos mais informações sobre os julgamentos de valor de um indivíduo e do seu meio, que sobre a configuração do universo num dado momento” (Francastel, 1987, p.140). A dimensão valorativa de uma obra de arte assume-se como o compêndio das afinidades eletivas que o artista integrou e com as quais se autoidentifica; neste sentido, arte e valor são dialogicamente **inseparáveis**.

Como acabámos de referir, a obra de arte possui uma força epistemológica resultante da interseção das diversas variáveis que intervêm no espírito do artista: “a imagem criada pela mão do homem é particularizada por uma forma de ver e uma forma de transcrever” de acordo com a “lógica interna de uma civilização” (Huyghe, 1986, p.192). O conceito de valor numa obra de arte revela-se contudo ainda mais abrangente e decorre a vários níveis; na dimensão do **criador** e na dimensão do **fruidor**.

Rogers teoriza que a criatividade é um dom inato ao homem passível de desenvolvimento numa relação de *autenticidade* e *empatia*²⁵ com o meio e com os outros. O exercício da criatividade é um exercício de procura constante por equilíbrio: a transformação do caos na disposição harmoniosa dos elementos produz um sentido visível de estabilidade e equilíbrio. Através da materialização de uma harmonia exterior, o indivíduo procura o reequilíbrio da sua **harmonia interior**; na procura de reconhecimento através da expressão artística “não é apenas a possibilidade de equilíbrio de tudo o que constitui a nossa substância viva que vemos concretizar-se,

²⁵ Fonseca, 1998, pág. 12.

mas também um outro equilíbrio mais vasto, que engloba o ser que somos” (Huyghe, 1986, p.17) e tudo o que poderemos vir a experienciar.

“Dá-me um homem que não seja escravo das suas paixões e eu o colocarei no centro do meu coração” (Shakespeare, in, Hamlet, III Acto, Cena, X). A psicologia budista defende que a especificidade e intensidade de uma emoção é predisposta por uma cognição **efetiva subtil**: Goleman (2000) em diálogo com Dalai Lama refere um estudo de Richard Davidson sobre repressão e função cerebral que aponta para um processamento cognitivo mais lento dos conceitos que lhe são desagradáveis; segundo Cliff, o *centro de emoções negativas* situa-se no lado direito do cérebro (parte associada igualmente ao controlo das capacidades intuitivas, sensíveis e artísticas) onde se dão as reações emocionais; o atraso no processamento dos conteúdos poderá significar a presença de um **filtro** na perceção e **análise** da experiência: a existência de um centro regulador de operações poderá explicar “certos hábitos de conceptualização que geram predilecções” (Dalai Lama, in, Goleman, 2000, p.210) ou determinados padrões comportamentais. Neste sentido, Martinet afirma igualmente que a sensibilidade emocional está condicionada por reflexos baseados em impressões pessoais anuindo que “as manifestações íntimas” do ser “diversificam-se em função da «história» própria de cada indivíduo”. Assim sendo, «as descargas brutais da emoção» possuem a capacidade de se perpetuar “em meios de expressão” cada vez mais subtis (1981, p.83, 89).

“Toda a arte é o desenvolvimento de relações formais, e onde há forma pode haver empatia” (Read, 1968, 26); segundo Fonseca (1985) a “empatia” possibilita a inibição de emoções nocivas ao espírito como a agressividade; revelando-se um meio regulador das disposições afetivas este sentimento permite uma “relação orientada essencialmente para uma comunicação do tipo “compreensivo” (Fonseca, 1998, p.12); Aristóteles reverenciava o processo de sublimação pela arte como “o poder de lançar para o exterior [...] o que agita e perturba a alma” (Huyghe, 1986, p.15): a sublime materialização de processos interiores no desenrolar do exercício da expressão plástica permite a **recondução** do espírito para realizações mais **profícuas** na matéria; a obra de arte poderá constituir neste sentido uma via reflexiva através da qual “o pintor encontra-se liberto e a sua emoção existe inteira na sua obra” (Matisse, 1972, p.116).

Um aluno de treze anos, que decidiu começar ele próprio a desenhar, confiava: «Descobri como olhar-me. Finalmente encontro-me. Vejam as linhas traçadas: lancei o meu eu sobre o papel, e desde a tarde sinto-me aliviado.» Por sua vez, uma estudante de catorze anos analisava-se: «Nunca mais me sentirei só; vou tentar observar melhor as belezas da natureza... tentar fazer linhas que sejam a expressão do meu eu.» (Huyghe, 1986, p.15).

A expressão artística poderá servir o seu **criador** como processo de catarse, libertação e transformação de conteúdos emocionais nocivos ao espírito: Jung acredita que a expressão plástica manifesta uma “tradução mais espontânea do inconsciente” (Huyghe, 1986, p.153), uma via para a autodescoberta do ser no *processo de individuação*. A luta pela quebra com padrões comportamentais através da expressão artística esteve desde sempre representada na procura ancestral em transcender à realidade mundana: “Goethe afirmava que a “arte”, nas suas diversas formas [...] representava a superação da própria vida” (Fonseca, 1998, p.13), o apelo à elevação do espírito, é um conceito que tem vindo a ser expresso em várias culturas e filosofias: “O homem é corda estendida entre o animal e o Super-homem: uma corda sobre o abismo [...] O grande do homem é ele ser uma ponte, e não uma meta”²⁶ (Nietzsche, 2002, p.16).

“A obra de arte é, em certa medida, uma libertação da personalidade” (Read, 1968, p.26), tanto para o criador como para o **fruidor**. Em última análise, a derradeira finalidade da arte consiste em estabelecer uma ligação expressiva entre emissor e recetor capaz de superar e transcender as exigências concebidas pelas dimensões do tempo e espaço. A concreção de um objeto figurativo oferece uma experiência **formativa** singular; um objeto compreensivo de uma realidade intrínseca pessoal. Neste sentido, a desvenda do percurso mental de um artista plástico requer a envolvimento implícita do observador no processo de descodificação.

A fruição de uma obra de arte viabiliza uma libertação espontânea das inibições e repressões efetivas pela mera possibilidade de ressonar com outros indivíduos e suas semelhanças nos modos de expressão. A “arte é libertadora” (Hegel, 1959, p.66): segundo Hegel, a representação e objetificação dos conteúdos inócuos para o espírito têm o poder de serenar a mente por reconhecimento e compreensão dos conceitos materializados. **Potencializadora** da consciência **evolutiva**, a arte tem o poder de despertar e **eleva**r a consciência humana.

“Muito antes de ser bela, a arte é formativa” (Goethe, in, Cassirer, 1960, p.240): as artes e suas metamorfoses, cristalizações das dialogias do Homem no meio, possuíam uma componente iminentemente educativa; desde cedo e desde sempre como parte integrante de um sistema infraestruturante as artes propunham-se a transmitir e a incutir os valores eletivos de uma coletividade; pela simples permissividade do olhar, o Homem

²⁶ “Der Mensch ist ein Seil, geknüpft zwischen Tier und Übermensch, - ein Seil über einem Abgrunde [...] Was gross ist am Menschen, das ist, dass er eine Brücke und kein Zweck ist”. Nietzsche, *Also sprach Zaratusa: Ein Buch für Alle und Keinen*.

aprendia a conhecer e em última instância a **Ser**. A arte contudo, “não é a mera reprodução de uma realidade pronta e acabada” (Cassirer, 1960, p.244): segura na forma mas volúvel no sentido, a obra de arte “pode ser vista e compreendida segundo múltiplas perspectivas, manifestando uma riqueza de aspectos e de ressonâncias sem nunca deixar de ser ela própria” (Eco, 1962, p.68).

Com base numa dimensão apreciativa interior, o observador tem a possibilidade de usufruir e **integrar** os diferentes aspetos imanentes da dimensão valorativa numa obra de arte; na cumplicidade implícita entre emissor e recetor, o observador pode interrelacionar e coerir percepções distintas divergentes da mesma existência e desta forma proceder a uma nova tomada de consciência. Neste sentido, a fruição de uma obra de arte proporciona uma experiência enriquecedora, detentora da chave para a **transformação** exponencial do **intelecto**.

4.3.2 MATISSE, UMA LIÇÃO DE AMOR

Em consonância com a afirmação dos novos valores instituídos no limiar do século XX, os movimentos de vanguarda são reflexo do **despertar** de uma nova consciência que reconhece de forma progressiva e sistémica a importância do poder **individual** sob as diretivas da coletividade. Marcados pela **heterogeneidade** de estilo, estes “movimentos” artísticos desprendidos de regras estilísticas preconcebidas manifestam-se essencialmente como núcleos artísticos aglutinados de acordo com determinadas afinidades expressivas que propiciam a reflexão e a atividade imagética sob um mesmo princípio orientador. Convergindo apenas num nível conceptual pela procura similar de uma dialética própria, as expressões artísticas que despontaram no início do século XX, marcadas pelo ecletismo e pela diversidade criativa vão liderar a demanda por uma nova **harmonia social** urdida nos princípios da liberdade e da expressão pessoal. Desassociadas dos conceitos basilares ladeados outrora pelo academismo e pelas regras classicistas, com o despertar desta nova consciência vamos presenciar a uma arte desprovida de barreiras ideológicas, direcionada essencialmente para a afirmação simbólica do **percepto** do **Eu**.

Em qualquer imagem, há convergência de lugares e de tempos e há, além disso, a combinação de tempos representativos da experiência individual do artista e da experiência colectiva de um determinado meio (Francastel, 1987, p.140).

Marcadas ou não por um sentido crescente de abstração formal, a diversidade de expressões artísticas emergentes neste período remetem para uma dimensão

perspética interior consubstanciada pela capacidade de **experimentação** e pelo prazer indiferenciado do sensorial e do **lúdico**: “Já não se trata de relembrar as recordações do mar, do campo, etc. Há que construir. Conta mais a vibração do indivíduo do que o objecto que produziu essa emoção²⁷ (Matisse, 1972, p.50). Pondo em causa o próprio equilíbrio artístico, as diversas alterações sociais e tecnológicas provocaram um desenraizamento célere das “boas práticas artísticas” e urgiram ao reposicionamento fulcral da arte na sociedade: por adequação dos meios, a expressão plástica transformase num instrumento exploratório **catalisador** do processo de **individuação** do ser²⁸. Como as comportas de um rio, a força da criação artística não pode ser contida; as metamorfoses conceptuais iniciadas pelos movimentos de vanguarda provocaram a corrosão **irrevogável** dos valores orquestrados sob os desejos inusitados da nova burguesia - a afirmação do **individualismo** sobre o virtuosismo técnico será por conseguinte o fio condutor que irá interligar e sintetizar a expressão artística realizada no decorrer do século XX.

A diluição dos parâmetros constrictos da **experiência** estética viabilizou uma consciencialização progressiva da importância do poder criativo individual: notáveis pela sua **subversão** e **irreverência** conceptual, na quebra com os valores institucionalizados os artistas assumiram um processo criativo em permanente metamorfose e **evolução**; a conquista da liberdade conceptual exprime-se neste sentido como a força motriz desta nova metodologia criativa - explorando os elementos nos termos da contingência, as experiências artísticas desta fase operam sobre **linhas** de **força** que primam pela incoerência, pelo incerto e o improvável. A capacidade imagética revela-se por conseguinte uma consciência criativa em pleno desenvolvimento que o tempo e a arte consagraram progressivamente num modo de vida. Neste sentido, é possível deduzir que com a configuração de novas formas expressivas, as correntes de vanguarda delinearam uma trajetória artística diversificada pela capacidade de **experimentação** com o **meio**.

Em 1919, Kurt Schwitters apresentou na galeria *Der Sturm* em Berlim uma série de trabalhos compostos a partir de processos experimentais como a técnica de *collage* e *assemblage*, técnicas igualmente utilizadas pelos cubistas nas suas experimentações decompositivas. Schwitters pretendia “criar uma nova arte a partir dos despojos de uma

²⁷ Anotado por Duthuit em 1949.

²⁸ Expressão junguiana.

cultura precedente”, um conceito que passou a designar por *Merz*²⁹. Concebido como a “soma total das artes individuais” (*in*, Alves, 2012, p.31), *Merz* assume-se como o ponto de encontro das diversas experiências artísticas que incorporaram e dinamizaram o processo criativo de Shwitters. Aplicado posteriormente em diversas vertentes artísticas, *Der Merzbau*³⁰ pode muito bem representar o ensejo coletivo para designar a **relação simbiótica** entre a arte e a vida.

O papel do artista, como o do homem de ciência, baseia-se na captação das verdades correntes que muitas vezes lhes foram repetidas, mas que para ele adquirirão uma novidade no dia em que tiver pressentido o seu significado profundo (Matisse, 1972, p.42).

O espírito de Matisse trabalhava sistematicamente no sentido visual valorizando a graciosidade das formas tanto na arte como na vida. Possuía uma capacidade espantosa para assimilar e integrar as experiências que transvertia no seu processo criativo. Acolhido no *atelier* de Gustave Moreau, Matisse “estudou as composições de Rafael, dos mestres holandeses e de Poussin, assim como a composição linear e fluente de Moreau, baseada no “arabesco”, composição de linhas curvas e entrelaçadas de folhagens de arte islâmica (Lambert, 1981, p.12). Do desenho à ilustração, da pintura à escultura, Matisse explorou diversas técnicas artísticas que lhe conferiram a mestria sobre um vasto repertório técnico.

A conceção de que as artes de vanguarda determinaram a rutura terminante com a arte classicista é uma noção amplamente desvirtuada da realidade. O processo criativo de Matisse foi sistematicamente **consustanciado** e **infundido** pelo ensinamento dos grandes mestres: “Devo a minha arte a todos os pintores. Quando era jovem, trabalhava no Louvre, copiava os mestres antigos, aprendendo o seu pensamento e a sua técnica” (Matisse, 1972, p.74).

Os movimentos de vanguarda do início do século XX têm um interesse especial para o ensino dos núcleos programáticos de Oficina de Artes devido à riqueza e singularidade de experiências formuladas nas diversas vertentes artísticas desta fase. Sobrepondo-se às adversidades provocadas pelas diversas alterações sociais e tecnológicas que estavam a pôr em causa a sua própria existência, a arte do primeiro quartil do século XX foi capaz de redefinir o seu papel na sociedade pela **reconquista** de uma expressão **própria** isenta de reservas. Nutrida por uma ligação muito *sui generis* entre arte e vida,

²⁹ O conceito de *Merz* corresponde a uma sílaba da palavra «Kommerzbank» que surgira numa das suas composições iniciais.

³⁰ Bau – terminação alemã que significa “construção”. *Bau* representa o desejo e a consciência de um processo criativo que se deseja em permanente metamorfose e evolução.

o processo criativo fez-se pela capacidade de integração e transmutação da experiência sobre uma perspectiva própria e por conseguinte, **única**. Devido à superação dos desafios em questão, são muitos os ensinamentos de **liberdade, autonomia e perseverança** que podemos extrair e transpor para o ensino das artes visuais.

Dentro de cada pessoa existe uma maravilhosa capacidade para reflectir sobre a informação que os vários órgãos dos sentidos registam, e para dirigir e controlar essas experiências. [...] Possuir uma consciência auto-reflexiva permite-nos, porém escrever os nossos próprios programas de acção e tomar decisões para as quais não existiam anteriormente quaisquer instruções genéticas (Csikszentmihalyi, 1993, p.36).

A pedagogia construtivista de Piaget defende uma prática de ensino orientada para a assimilação e aplicação dos conhecimentos adquiridos através da realização **ativa** do sujeito com o **meio** envolvente. Ao aplicar o conhecimento adquirido sob uma perspectiva inteiramente própria, o aluno terá oportunidade de interagir sobre os conceitos apreendidos através de uma análise introspectiva da experiência. O parecer sobre o ensino artístico no decreto-lei nº139/2012, frisa a importância sumária da formação nos cursos científico-humanísticos para a construção da **identidade pessoal**, social e cultural dos alunos. Neste sentido, a natureza teórico-prática da disciplina de Oficina de Artes permite assimilar e aplicar competências através de uma postura cognoscitiva assente “nos domínios da pesquisa, da recolha e da experimentação (Gonçalves, 2005, p.6).

Reafirmando os princípios da teoria construtiva, Read (1958) descreve o desenvolvimento do espírito como um processo de aprendizagem contínuo e a educação como o “molde” resultante da qualidade e diversidade de experiências que urgiram na sua formação. Segundo Read, a «aprendizagem por experiência» favorece na criança o desenvolvimento significativo das funções **motoras, sensoriais e perceptivas** assim como aptidões superiores de domínio e coordenação sobre as mesmas. Apesar de estarmos a lidar com jovens do ensino secundário e não com crianças, a aquisição de conhecimentos através da formação de experiência é um aspeto que deve ser considerado e valorizado de forma **contínua e sistemática** ao longo da **vida**. Os desafios na educação são inúmeros, na vida contudo são incomensuráveis. Aprender é um exercício de direitos mas é também um exercício de autonomia. Como refere Morin, aprender a viver “significa preparar os espíritos para enfrentarem as incertezas e os problemas da existência humana (2001, p.14).

No livro “Cinco mentes para o futuro” (2006), o psicólogo Howard Gardner refere a importância crescente do desenvolvimento de competências cognitivas e sociais para assumir de forma positiva e consciente os desafios decorrentes do mundo atual.

Gardner enumera a *mente sintetizadora*, a *mente criadora*, a *mente disciplinada*, a *mente respeitadora* e a *mente ética* como as cinco capacidades cognitivas que devem ser integradas e **consciencializadas**. Focalizando a nossa atenção para as três primeiras que estão mais diretamente correlacionadas com a nossa área, o exercício da *mente sintetizadora* permite recolher, coerir e seleccionar informações necessárias para a resolução de determinados problemas ou para a elaboração de novos conceitos. A *mente criadora* necessita do desenvolvimento destas capacidades analíticas e sintéticas para poder imaginar e conceber ideias inovadoras. Estas potencialidades só alcançaram contudo um bom porto através da **mestria** de uma *mente disciplinada* e **persistente** que procura sistematicamente alcançar os seus objetivos através do domínio destas “ferramentas intelectuais”.

Incorporar os ensinamentos recebidos sobre uma perspetiva inteiramente pessoal requiere um tempo de **maturação** vinculado às ações transformadoras cognitivas: “vários estudos confirmam que pode demorar dez anos a dominar-se uma disciplina (Gardner, 2006, p.13). Atendendo ao carácter sedimentário da estrutura da mente, de acordo com a teoria das inteligências múltiplas (IM) de Gardner, o incremento destes cinco pilares mentais serão essenciais para integrar e **transmutar** as experiências realizadas em **sabedoria** numa perspetiva inteiramente pessoal. Sobre este processo Matisse sumariza: a “reacção de uma etapa é tão importante como o tema. [...] O que é importante é a relação do objecto com o artista, com a sua personalidade, e o poder que ele detém de organizar as suas sensações e emoções. [...] É a partir da minha interpretação que reajo continuamente até que o trabalho fique de acordo comigo (Matisse, 1972, pp.115,119).

Transpondo estes ensinamentos para a disciplina de Oficinas de Artes, acreditamos serem estes os princípios que devem orientar e modelar os núcleos programáticos das Áreas de Desenvolvimento e Concretização do Projeto. Projetar é um exercício de sinergia que requer um esforço coordenado de vários subsistemas determinantes para a realização de uma tarefa ou função. Projetar é portanto, um exercício de **complexidade** “que consiste em favorecer a aptidão do espírito para contextualizar e globalizar”. Acima de tudo pretende-se “desenvolver a aptidão para integrar o saber particular não apenas dentro de um contexto global, mas também dentro da sua própria vida” (Morin, 2001, p.15). Na preparação dos espíritos para a superação das diversas etapas educativas e evolutivas é importante criar um espaço onde os alunos possam participar de forma ativa na sua educação, **articulando** conhecimentos e competências adquiridas ao longo da formação escolar numa trajetória compreensivamente heurística.

“Sinto as relações entre as coisas que me encantam” (Matisse, 1972, 158).

Das filosofias do criticismo e do empirismo nasceu a consciência de uma relação fenomenológica entre sujeito e objeto ou, entre homem e mundo reunindo-os de forma indissociável no âmbito da experiência do real. Da **interação** contínua entre estas duas esferas do conhecimento sobrevêm as estruturas de significação.

Em 1946, Matisse assistiu a um pequeno documentário que registava o seu processo criativo em ação; mesmerizado pelo registo mecânico dos seus movimentos e traçados sobre a tela, Matisse apercebe-se subitamente de um momento de hesitação, uma pequena fração de segundos em que detém o seu olhar sobre o desenho. No ensaio “A Linguagem Indireta e as Vozes do Silêncio”, Merleau-Ponty (1952) afirma que a hesitação do artista determina a tangibilidade de uma escolha sobre uma infinidade de possibilidades. Sobre a percepção deste momento e da génese do seu processo criativo, o próprio artista anui: “Sim, a decisão do traço vem da convicção profunda do artista. [...] Quando estou a trabalhar nunca tento pensar, apenas sentir”³¹ (Matisse, 1972, pp.114,152). Numa perspetiva fenomenológica dos meios que viabilizaram o processo criativo de Matisse, a deliberação na escolha do traço, presentifica um exercício de equilíbrio entre **razão** e **intuição**.

As percepções que resultam em imagens, as sensações que resultam em sentimentos, são os materiais elementares com que edificamos a nossa concepção do mundo e o nosso comportamento no mundo (Read, 1958, p.75).

O sistema educativo surge sempre no enquadramento de uma cultura determinada pelos ideais e valores que tecem a sua rede sociológica. Para melhor compreender a estrutura do fenómeno educativo torna-se pois necessário proceder a uma análise efetiva e global dos aspetos sociais e culturais que incorrem na formação dos nossos discentes. Koffka³² assinala um tipo de desenvolvimento cognitivo principiado na infância que designa por «**comportamento ideacional**» e que consiste na capacidade de gerir e relativizar os valores intelectuais, morais e éticos percecionados como “ideais”.

O ser humano enquanto criador de crenças, mitos e lendas, tem uma sede inata por ideais e/ou valores com os quais se autoidentifica e a partir dos quais constrói o seu meio envolvente. Reconhecer a **complexidade** natural do ser humano e das suas

³¹ Anotado por McChesney, 1913.

³² The growth of Mind, 2.ª ed. (Londres, 1928), pp. 160-251, in, Read, A educação pela arte, (Lisboa, 1958), p. 75.

realidades extricadas significa compreender de igual modo a estrutura fenomenológica humana na sua **extensão**. No desenrolamento do processo criativo, o projeto artístico transforma-se num elemento aglutinador de todos os aspetos que incorrem na *noção fenomenológica de corpo-sujeito*.³³ Neste sentido é importante divergir de condutas comportamentalistas (*behaviour*) providenciando apenas estímulos necessários ao desenvolvimento pessoal e livre das capacidades cognitivas e intuitivas do aluno.

No relatório para a UNESCO “Educação: Um Tesouro a descobrir”, Jacques Delors reafirma a necessidade crescente para uma nova consciência coletiva baseada no **respeito** mútuo, na **compreensão** e integração da **diversidade** cultural no âmbito global. A diluição progressiva das barreiras culturais é uma realidade incontornável que deverá ser aceite num sentido transversal a todas as nações para que haja um melhor entendimento das singularidades e características inatas a cada ser humano. É inevitável que para a criação de uma nova harmonia universal haja uma organização coerente, integradora das “diferenças e dos contrários” que constituem antes de mais os princípios efetivos do determinismo social.

O espaço detém os limites da minha imaginação³⁴ (Matisse, in, Spurling, 1998, p.427).

“Se lançarmos um olhar retrospectivo para o século XIX, é possível distinguir os caminhos que conduzem até nós” (Ferrari, 2001, Intro.). O movimento *Arts and Crafts* liderado por John Ruskin e William Morris e as exposições de arte islâmica em Paris (1903) e Munique (1910) no início do século XX contribuíram para a valorização da dimensão estética nas artes ditas inferiores ou menores. O *Kunstwollen*³⁵ de Aloïs Riegl revela-se igualmente um ponto determinante para a apreciação progressiva das artes decorativas e das artes oriundas de culturas arcaicas e primitivas.

“Os meios mais simples são aqueles que melhor permitem ao pintor exprimir-se” (Matisse, 1972, p.41): as realizações intemporais de consciências criativas em sintonia com as vibrações do universo ofereceram às artes de vanguarda uma perspetiva de

³³ [...] a estrutura do fenómeno humano integra e reestrutura os outros níveis, de tal forma que, sem desaparecerem, eles se transformam noutra realidade. Em sua complexidade estrutural, o homem é fisiológico, biológico, psicológico, antropológico” (Rezende, 1990, p.45).

³⁴ Tradução nossa: “Space has the boundaries of my imagination” (Matisse, in, Spurling, 1998, p.427).

³⁵ *Kunstwollen* – designação alemã cunhada por Aloïs Riegl que significa sensivelmente o “querer artístico” representado na busca incessante pelo sentido estético presente em todas as formas naturais e artísticas; o desejo pelo “Belo” sem barreiras nem diferenciações ideológicas ou culturais.

retorno para uma expressão mais pura e intuitiva desprovida de formalismos preceituais. O **religar** dos conhecimentos ancestrais na cultura ocidental e mais especificamente na comunidade artística expressaram não só a ânsia por uma nova metamorfose conceptual como também o desejo de **diluição** das **barreiras** ideológicas em prol de uma expressão mais **genuína**.

As artes têm um desenvolvimento que resulta não só do indivíduo, mas também de toda uma força adquirida, a civilização que nos precede. [...] Um artista dotado não pode fazer uma coisa qualquer. Se só empregar os seus dons não existirá. Não somos donos da nossa produção. Ela é-nos imposta (Matisse, 1972, p.115).

A noção de que existiu um ponto de rutura com o movimento da História das Artes é uma vez mais irrisória, existiu sim, um processo de aculturação notório no ato de reapropriação de conceitos primordiais mais tangíveis e autênticos. Cientes do **contributo** das culturas arcaicas para a evolução artística e sociológica da coletividade, o processo experimental das artes de vanguarda partiu da **valorização** e do **respeito** pelas mesmas. A retoma do conhecimento ancestral é também uma mostra da relevância conceptual do Homem ao longo dos tempos. Como Matisse observa atentamente: “As regras não existem fora dos indivíduos” (1972, p. 43). A verdadeira expressão artística afirma-se somente através da ação das estruturas transformadoras sobre o movimento de apropriação, assimilação e transmutação do conhecimento.

Finalmente, já não sei desenhar³⁶ (Matisse, 1972, p.233).

De acordo com Edward de Bono, a mente é um sistema de produção e aplicação contínua de clichés³⁷. O sistema padronizador mental permite agrupar a informação de acordo com a sua natureza e ordem de chegada. Para a estrutura da mente, o conhecimento integrado e estruturado neste sentido revela-se extremamente útil na aplicação ulterior dos conhecimentos assimilados. Este tipo de sistema de processamento de informação revela-se contudo detrimental no exercício da criatividade dado que não existe uma reestruturação endógena e autónoma dos padrões do conhecimento. Este aspeto é extremamente importante uma vez que a inflexibilidade

³⁶ Anotado por Aragon, 1971.

³⁷ Segundo Edward de Bono, a mente funciona como um modo aglutinador de pensamentos similares, agrupando-os em padrões operativos. Quanto mais pensamentos análogos forem gerados neste sentido, mais “força” obterão os padrões cognitivos. Isto acabará por gerar uma aplicação sistemática de modos operativos e operatórios semelhantes (clichés). A limitação deste sistema de memória auto-organizador ocorre porém no momento de reestruturação de padrões mentais efetivos.

dos padrões cognitivos instalados não permitem de forma fácil a criação de novos padrões mentais e como tal de novas ideias. No entanto como refere de Bono, o pensamento criativo possui a chave d'Ouro para o desenvolvimento do pensamento **lógico** – por assumir novas direções mentais, podemos anuir que o pensamento criativo é efetivamente o **suporte** do raciocínio lógico.

Um artista deve nunca ser: prisioneiro de si próprio, prisioneiro de uma maneira, prisioneiro de uma reputação, prisioneiro de um sucesso, etc... [...] essa coragem é indispensável ao artista que deve ver todas as coisas como se as visse pela primeira vez: há que ver toda a vida como quando se era criança [...] (Matisse, 1972, pp.236, 329).

Neste sentido, o «pensamento lateral» desenvolvido por de Bono permite gerar novas estruturas mentais e soluções inovadoras. Fomentar a agilidade criativa nos alunos é **essencial** para a incrementação de uma **lógica ativa** do raciocínio mental; neste sentido, pensamento lateral e pensamento lógico **complementam-se**. A aplicação do pensamento lateral sobre o raciocínio mental permite protelar juízos de valor de forma a interagir com a informação dada transformando os conceitos apreendidos em novas direções criativas. Com uma pitada de *nonsense* e uso provocatório de informação, o pensamento lateral é um incentivo à reestruturação dos padrões mentais. Ao isolar fragmentos de conceitos previamente articulados, os exercícios criativos dão ordem às estruturas de transformação para quebrar o elo sequencial dos raciocínios desfazendo deste modo a configuração específica do padrão mental. Trata-se no fundo de uma **reestruturação da percepção**.

A raiz semântica da palavra «criação» pressupõe a manifestação de algo a partir do nada. No entanto, como vimos anteriormente também é possível criar algo novo com base no uso e na readaptação de conceitos preexistentes. De acordo com Read (1958), a diferença entre o conceito de criação e o de invenção poderá ser apenas de grau. No caso das artes de vanguarda do século XX, a expressão rudimentar das artes primitivas substanciaram o anseio latente por retornar a uma expressão artística mais solta e desprendida; as novidades conceptuais por vezes não são mais do que a reapropriação e reformulação de conceitos arcaicos desvalorizados e perdidos nas brumas do tempo.

O *Brainstorming* é uma técnica de enquadramento que também permite colocar conceitos em movimento procedendo à aplicação dos princípios e das técnicas desenvolvidas pelo pensamento lateral. Uma vez mais, o objetivo é desbloquear padrões mentais limitativos favorecendo a imaginação e a associação livre de ideias por

forma a quebrar com a formatação sistemática do pensamento vertical.³⁸ De acordo com de Bono, as diretrizes para a realização de uma sessão de *Brainstorming* são: reordenação da informação através da reciprocidade de estímulos e abstenção da realização de juízos de valor em prol de uma associação livre de ideias. A finalidade é sempre desconstruir padrões mentais preconcebidos e promover a capacidade imaginativa do grupo num clima de tolerância e receptividade.

Por vezes, é preciso ter “a coragem de reencontrar a pureza dos meios” (Matisse, 1972, p.114): percorrer novos trilhos expressivos significa de certa forma um exercício de “partir pedra”, um processo **desconstrutivo** que visa alcançar a pureza da forma **elementar**; a busca pela quintessência na dimensão estética. Encontrar novas formas de expressão criativa implica frequentemente empregar uma ação metodológica que necessita numa fase inicial desconstruir ideias preconcebidas para proceder numa fase ulterior à reformulação dos conceitos incorporados. Mobilizar raciocínios rígidos e cristalizados permitirá em última instância o desenvolvimento de novas capacidades e competências nas atividades educativas de forma a extrair a tal “gema preciosa”.

Quando estou a trabalhar nunca tento pensar, apenas sentir³⁹ (Matisse, 1972, p.114).

No livro “A educação pela Arte” (1959), Herbert Read refere a prática pedagógica de Montessori que observa a criação artística como uma meta de ensino que só poderá ser atingida por intermédio do conhecimento devido das técnicas expressivas no exercício da liberdade de espírito. De acordo com a Dr.^a Montessori, a prática do ensino-aprendizagem deverá ser orientada para o autodesenvolvimento das aptidões artísticas dos alunos proporcionando-lhes para este efeito, as ferramentas necessárias. Este aspeto é de sumária importância dado que o conhecimento teórico-prático da natureza dos materiais permitirá uma aplicação mais criteriosa das técnicas expressivas nos suportes bidimensionais e tridimensionais tendo em conta as suas **características, propriedades e potencialidades**. Neste sentido, as Áreas de Desenvolvimento e Concretização do Projeto proporcionam um vasto repertório de técnicas artísticas que os alunos poderão explorar e usufruir de acordo com os objetivos delineados no seguimento da sua ação projetual.

³⁸ Edward de Bono designa como pensamento vertical, o raciocínio lógico pelo seu sentido diretivo na integração dos conhecimentos.

³⁹ Anotado por McChesney, 1913.

Com os objectos naturais, encontramos as grandes questões que não deixaram de agitar a consciência humana e que qualquer espírito adolescente coloca: quem somos, de onde vimos, para onde vamos? (Morin, 2001, p.16).

Para Read, a arte define-se “como o esforço da humanidade para realizar a integração com as formas básicas do universo físico e os ritmos orgânicos da vida” (1958, p. 137). A relação que o Homem define com o meio ambiente circunscreve-se pela ligação orgânica que mantém com os “objetos” naturais e culturais que o rodeiam. Proceder à realização de trabalhos experimentais com materiais naturais e acessíveis (gesso, argila, madeira, resina, etc.), permitirá uma prática ativa consolidada pelas “sensações estéticas que só o próprio material transmite” (Nobre, 1999, p.2). O processo criativo presentifica neste sentido uma via cognoscitiva para **religar conhecimentos** progressivamente relegados para um segundo plano devido à tecnologização da cultura e dos hábitos civilizacionais.

Outrora, o ser humano estabeleceu uma relação harmoniosa entre o microcosmos e o macrocosmos concebendo objetos de civilização que permitiram estabelecer a junção entre as energias telúricas e as energias cósmicas⁴⁰. A construção destes objetos civilizacionais poderiam ser percebidos como a perpetuação de um credo existencial demarcado para todo o sempre na fronteira entre a razão e a intuição.

O ser humano na sua essência continua a exprimir a mesma necessidade inata para interagir com os elementos e assumir símbolos coletivos de forma a promover o seu desenvolvimento cultural e refletir sobre o que demarca a sua existência. É devido a este facto que se torna necessário reforçar a importância da “inscrição social e histórica” do sujeito humano na cultura envolvente, incitando “à consciência das realidades humanas” e “participando regularmente nas relações afectivas de pessoa a pessoa” (Morin, 2001, p.14). No âmbito da expressão plástica procuramos suprir estas carências naturais promovendo a dinâmica do sujeito assim como o seu sentido de coesão e entrelaçada no grupo. Estes princípios são fundamentais para o desenvolvimento de uma **consciência** crítica numa relação **harmoniosa** do Ser com o seu meio.

⁴⁰ Ex. Mosteiros pintados de Bucovina, min. 22:30.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=U6hxezjXNcA>, tirado a: 04/10/14.

4.3.2.1 OS RECORTES DE MATISSE: OS MEIOS QUE JUSTIFICAM OS FINS

Quando nos propomos fazer deveria ser executado no mesmo instante em que o desejamos, porque a vontade se altera facilmente, se debilita e entorpece, conforme as línguas, as mãos e os acidentes que se atravessam; então o estéril desejo é semelhante a um suspiro que, exalando prodigamente o alento, causa dano em vez de dar alívio... (Shakespeare, 1911-1996, p.138).

Condensação, estabilidade, ordem e clareza; em jeito de uma mnemónica, são estas as palavras-chave que Diehl⁴¹ ressalva do próprio artista para descrever o compasso rítmico indiciado no seu processo criativo. **Persistência, resiliência, equilíbrio e amor** são as palavras que nós usaríamos para descrever a obra de Matisse; o seu percurso artístico é delineado por uma necessidade quase metódica de uma expressão plástica predominantemente **analítica e sintética** enriquecida por um processo contínuo de depuração formal; esta é a conceção de uma metodologia criativa que irá incorrer na fase artística final para a transmutação derradeira; a **simplificação** dos meios pela técnica do **recorte**.

Sonho com uma arte de equilíbrio, de pureza, de tranquilidade, sem um tema inquietante ou preocupante (Matisse, 1972, p.41).

Debilidado por uma condição física grave, Matisse ficou impedido de permanecer muito tempo em pé; por este motivo, a sua carreira artística parecia ter chegado ao fim. Uma limitação debilitante que poderia ter ditado o seu ato final presentificou contudo, uma oportunidade maravilhosa para se readaptar e redesenhar toda a sua *performance* artística. Graças à economia dos meios, a técnica do recorte permitiria uma tradução **simples e imediata** do fluxo criativo do artista. Operando nos trâmites da sensibilidade e do bom senso, os recortes de Matisse são o culminar de um reencontro com os valores de expressão, liberdade e sensualidade manifestos outrora pelas artes ancestrais.

O exponencial criativo de Matisse, é por conseguinte substanciado pela integração progressiva da sua prática experimental e pela sua intrepidez em desmistificar as regras instituídas pelo academismo em prol do desenvolvimento de uma expressão artística mais genuína. A obra artística de Matisse é particularmente significativa para as áreas de educação e expressão artística não só pela capacidade de experimentação e reinvenção contínua mas também pelo valor decisivo que prestou no desenvolvimento das áreas de comunicação social. Pela persistência nos meios, o artista desenvolveu uma linguagem plástica consciente, respeitante da sua essência formal, sintética e de

⁴¹ Gaston Diehl, in, Matisse, Escritos e reflexões sobre Arte, (1972), p.10.

fácil assimilação. Este aspeto funcional é particularmente importante na configuração sumária dos símbolos figurativos assim como na atribuição dos sentidos e das relações associativas entre um referente e o seu significado.

“Conhecer o mundo é conhecer-se a si próprio” (Sabedoria Ameríndia, 2000, p.18).

No percurso artístico de Matisse, a rutura com o conhecimento ancestral nunca se presentificou em momento algum; existiu sim um grande fluxo criativo aportado pelo movimento de assimilação e integração de conceitos das culturas primitivas, dos ensinamentos dos grandes mestres e da assertividade do ser ao assumir uma criatividade autónoma numa comunidade artística categórica na inclusão das “diferenças e dos contrários” instituídos. Para o artista, a redescoberta da potencialidade das marcas expressivas permitiu o reconhecimento dos elementos estruturais da linguagem plástica enquanto agentes figurativos e expressivos.

O conhecimento ancestral consolidado pelas práticas dos grandes Mestres é ainda hoje, um convite à **partilha** do aprendizado; estes são modelos compreensivamente **heurísticos**; diferentes **níveis** de consciência a partir dos quais será possível delinear novos percursos artísticos. O aluno enquanto agente de intervenção crítica terá oportunidade no âmbito da realização plástica de proceder à exploração destes *trilhos* conceptuais promovendo simultaneamente os conhecimentos e as competências adquiridas em áreas afins assim como a sua capacidade crítica e reflexiva.

Criar é um exercício de dedicação, de devoção gerado somente através de um amor avassalador, transversal à própria vida. Esse é o grande aprendizado de Matisse; a harmonia do Ser transposta da vida para a organização interna da obra manifestando-se em todos os detalhes subjacentes à sua criação: “É preciso que haja um grande amor, capaz de inspirar e suportar esse esforço contínuo para a verdade e também essa generosidade e despojamento profundo que a génese de toda a obra de arte implica. Mas não estará o amor na origem de toda a criação?” (Matisse, 1972, p.331).

4.4 APRENDER A FAZER

Criar constitui um exercício de constante adaptação e regulação das estruturas transformadoras aos estímulos resultantes do meio. Toda a mostra de inteligência surge da concreção de um salto evolutivo. Religar a consciência criativa através da assimilação, integração e transmutação dos conhecimentos adquiridos numa capacidade heurística, é essencial para exercitar a adaptabilidade do aluno no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas.

Para este efeito, será necessário primeiro promover a iniciativa, o entusiasmo e o esforço criativo dos alunos através da implementação de atividades estruturantes que valorizem os princípios eletivos da construção ativa do conhecimento. Através da atividade transdisciplinar pretende-se desenvolver as capacidades operativas e operatórias do aluno através da mobilização de conhecimentos e competências previamente adquiridas para o projeto em mãos. Neste sentido, o objetivo será introduzir patamares de promoção cognitiva que permitam a manifestação do fenómeno adaptativo na metodologia de trabalho adotada pelo aluno.

4.4.1 CIVILIZAÇÃO DA IMAGEM

Entre 17 de Abril e 7 de Setembro de 2014 esteve patente na Tate Modern Gallery uma exposição de arte sobre os recortes de Matisse. A exposição contava com cerca de cento e vinte trabalhos, entre os quais várias obras conceituadas do seu período artístico final. Em comemoração dos sessenta anos da morte do artista, esta foi até à data a exposição mais extensiva sobre a temática dos recortes de Matisse.



Ilustração 1 Tatte Gallery, entrada principal

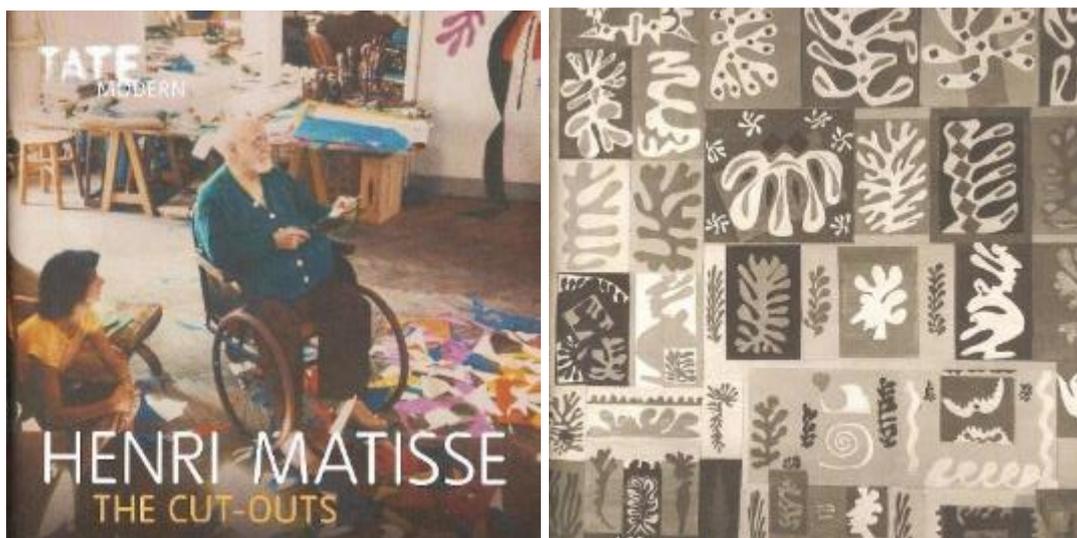


Ilustração 2 Catálogo da exposição, *Matisse: The cut outs*. Copyright (2014) Tate Gallery

A obra de arte encerra em si a contextura das experiências criativas que se encontram na base do processo criativo. Através da fruição da obra será possível perscrutar a relação fenomenológica que o artista desenvolveu com o seu meio. Esta é a verdadeira partilha do aprendizado: o artista dá um pouco a conhecer da sua imagética pessoal e a sua **vibração** permanece “viva” na obra.

A possibilidade de apreciar ao vivo a criação original de uma obra de arte oferece um entendimento mais profundo da imagética pessoal do artista em todos os seus aspetos subtis: a sensibilidade do traço, a manipulação dos materiais assim como a imaginação e criatividade envolvidas na elaboração do seu percurso criativo. No exercício de “uma consciência discriminativa de valores” (Pereira, 1966, p.9), é importante promover o valor humano manifesto na dimensão artística da obra, como em todos os aspetos criativos decorrentes da realidade humana; trata-se de intuir sobre o que constitui o supérfluo e o essencial no processo formativo do ser humano.

Desde a descoberta da fotografia que temos vindo gradualmente a assistir a um crescimento exponencial dos sistemas figurativos nos meios de comunicação social. A excessiva reprodutibilidade técnica das obras de arte e o sensacionalismo da imagem têm vindo a retirar “algo” da essência fenomenológica da obra. Supervisionando até o mais ínfimo detalhe, Matisse dedicou-se completamente à compilação do álbum *Jazz*. Mas, apesar de ter selecionado criteriosamente as cores e a qualidade das tintas foi com alguma desilusão que constatou no final que a reprodução mecânica dos seus recortes tinha retirado uma parte da sensibilidade do trabalho: “É absolutamente *falhado*. E porque será que quando faço esses recortes, quando os vejo na parede, me são simpáticos e não têm o carácter de *puzzle* que lhes encontro no *Jazz*? Creio que o

que o estraga de facto é a transposição, que lhes tira a sensibilidade sem a qual o que eu faço não é nada” (Matisse, 1972, p.237).

Walter Benjamin autor de “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica” (1955) acredita que na duplicação da imagem para o papel, a obra de arte perde algo da sua “**aura**” artística⁴²; a **essência** do seu **criador**. Benjamin acredita que somente o “aqui e o agora do original constitui o conceito da sua autenticidade” (1955, cap.II). Consignadas à ordem do múltiplo, as imagens das imagens desprovidas do seu sentido original, são pertença de todos e de ninguém. A perda dos valores telúricos no contexto da imagem artística parece ter instigado à desvirtuação do sentido original do objeto artístico. As imagens das imagens envoltas na intrincada rede dos meios de comunicação visual produzem um manancial visivo demasiado profuso para ser processado pela ótica do observador⁴³: “Uma das consequências deste novo estado das coisas é a superficialidade característica dos actuais objectos estéticos (obras de arte incluídas). O tempo do consumo é incompatível com o tempo de reflexão e com o tempo do gozo” (Pinto, 1989, p.140).

A educação é um processo em aberto. Aprender, uma **experiência contínua**. Promover a educação e o ensino através da divulgação da cultura e das artes transforma a experiência educativa numa ação cheia de valor humano, digna de motivação e de interesse. Manter uma postura cognoscitiva no meio envolvente implica aprender a conhecer, salvaguardando para este efeito a capacidade de abertura e de aceitação de diferentes atitudes e modos existenciais.

4.4.2 METODOLOGIA

A proposta que indicia o objeto de estudo compreendido neste relatório de estágio procura atender aos objetivos delineados no início da experiência pessoal de ensino supervisionada viabilizando para este efeito uma metodologia de ensino de ordem teórico-prática que visa uma construção ativa do conhecimento no âmbito da realização

⁴² Expressão cunhada por Walter Benjamin na primeira metade do século XX para designar a perda do sentido da obra de arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica. Benjamin aborda a questão da legitimidade na dimensão valorativa de uma obra de arte e a perda dos seus valores em consequência do fenómeno de multiplicação das imagens levada quase ao infinito.

⁴³ *A variedade destrói a variedade* - Expressão oriunda da sabedoria popular.

plástica; salvaguardando para este efeito o mérito pessoal do aluno na conquista da aprendizagem.

Atendendo ao fato de que estamos a lidar com jovens adolescentes de idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos de idade, o projeto artístico presentifica uma oportunidade de aplicação e integração dos conhecimentos e competências previamente adquiridos em áreas afins. Valorizando o conhecimento apreendido através da análise e da resolução de problemas, a meta educativa será sempre o de possibilitar a aquisição de novas competências cognitivas auto-reguladoras da aprendizagem. Trata-se no fundo, de uma estratégia compreensivamente heurística, que será norteadada pela capacidade empreendedora e cognoscitiva do aluno.

Neste sentido, o objeto artístico assume-se como um elemento aglutinador dos aspetos sociais, físicos e psíquicos que incorrem na formação escolar e no processo educativo dos discentes. O acompanhamento pedagógico foi por conseguinte concebido e adaptado com especial enfoque para o desenvolvimento das capacidades operativas e operatórias específicas a cada aluno.

4.4.2.1 ELEMENTOS INTERVENIENTES

Alunos da turma de 12º ano da disciplina de formação específica de Oficina de Artes da Escola Rainha Dona Leonor em Lisboa.

4.4.2.2 FASES ESTRUTURAIS DO PROJETO

O primeiro desafio na circunscrição dos parâmetros criativos foi estabelecer o ponto de equilíbrio entre a estruturação do projeto artístico e a oportunidade para o exercício da criatividade. O objetivo fundamental da nossa equação criativa era amplificar o espectro de soluções possíveis, libertando a possibilidade para explorar novos *trilhos* criativos. Uma parametrização excessiva na concreção do objeto de estudo eliminaria na sua origem a oportunidade para a germinação de novas ideias. Para este efeito, foi solicitado aos alunos a resolução de um objeto bidimensional ou tridimensional baseado nos conceitos basilares do processo criativo de Matisse. O objeto artístico deveria ser o resultado final de um processo lento de assimilação e integração dos conceitos apreendidos sobre a perspetiva pessoal do aluno.

Sete notas, com ligeiras modificações, bastam para escrever qualquer partitura. Porque não se passará o mesmo com a plástica? (Matisse, 1972, p.192).

O conceito de originalidade no exercício criativo tem sido um tópico largamente debatido por diversos especialistas. Embora a criatividade seja efetivamente reconhecida como detentora de um papel fulcral na resolução de problemas, não existe um real consenso sobre a verdadeira natureza da gênese criativa. Criar pressupõe manifestar algo a partir do nada, mas como referimos anteriormente, o processo criativo de Matisse demonstra que a recriação pessoal de conceitos preexistentes também pode servir os desígnios da criatividade.

Guildford (1959)⁴⁴ define a criatividade como uma ferramenta cognitiva para a resolução de novos problemas e procede à seriação do processo criativo por quatro etapas: definição do problema, produção de hipóteses válidas, análise das variantes possíveis e proposta final de resolução do problema. Se perfeccionarmos cada estágio como um núcleo de ideias suscetível de gerar novas resoluções criativas poderemos então pressupor a existência de uma lógica interna incrementada pela capacidade de descoberta e aquisição de novos conhecimentos. Esta sequência formativa será fundamental para potencializar a aquisição e maturação dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da fase ulterior. Estes processos cognitivos estão por conseguinte, inevitavelmente interligados. Consideremos a analogia de Klee baseada na orgânica de uma árvore para descrever a gênese do fluxo criativo:

[...] a criação da obra de arte é comparada ao crescimento de uma árvore, que tem raízes na terra, e a copa no ar. Das raízes que se estendem flui a seiva para o artista, que se assemelha ao tronco da árvore, e da plenitude desse fluxo ele modela sua visão, que se desdobra e espalha como a copa da árvore (Klee, in, Read, 1965, p.14).

Klee estabelece uma sequência lógica para a evolução do fluxo criativo. Se transpusermos esta analogia para a metodologia da ação projetual poderíamos então designar a raiz da árvore como sendo a fundamentação teórica; o nosso sustentáculo. Esta será a base que irá nutrir e sustentar todo o processo criativo. Para este efeito, a proposta facultada na nossa intervenção de estudo foi repartida por seis fases de forma a emular a sequência lógica enumerada por Guildford. Sendo a primeira fase: definição do problema de estudo; a segunda fase: criação dos conceitos para a resolução do problema (devidamente fundamentados); a terceira fase: execução de maquetes de estudo (dimensão, estrutura, cor, materiais); a quarta fase: concretização da solução

⁴⁴ In, Cropley, *Creativity and problema-solving: Implications for classroom assessment* (Glasgow, 2004), p.3.

final do projeto; a quinta fase: apresentação da memória descritiva do projeto e a sexta fase: apresentação do projeto.

Collier (1972) acredita que a prática artística deverá superar o seu pragmatismo inerente enquanto mera ferramenta criativa para se focalizar no seu lado mais tangível e contudo mais profundo; a manifestação do percepto do Eu. Para este efeito, procurámos proporcionar uma experiência criativa complexa através da incrementação de uma metodologia de trabalho que possibilitasse a dinamização das capacidades operativas e operatórias do aluno ao longo dos diversos estágios cognitivos. Assim sendo, o que iremos valorizar essencialmente na realização do projeto artístico será o resultado de um processo substancialmente excogitado pelo exercício de pesquisa, análise e reflexão sobre a proposta dada; a criatividade e o sentido de originalidade virão por acréscimo.

Para despoletar o desenvolvimento do processo criativo na sua “raiz”, será necessário proceder então primeiro a uma abordagem formal sobre o conhecimento do objeto de estudo em questão. Arnheim (2004) refere que a visão enquanto meio de exploração ativa procura definir elementos referenciais a partir dos quais procede à organização da percepção. A visão presentifica por conseguinte o início dos princípios eletivos da mente sintetizadora:

A visão atua no material bruto da experiência criando um esquema correlato de formas gerais, que são aplicáveis não somente a um caso individual concreto mas a um número indeterminado de outros casos semelhantes também. [...] Uma resposta plausível é que a configuração de estímulos entra no processo perceptivo apenas no sentido de que desperta no cérebro um padrão específico de categorias sensoriais gerais (pp. 38, 39).

Nesta fase embrionária, será relevante proceder a uma tomada de consciência sobre a estrutura da mente e a organização do pensamento visual: dinamismo, volumetria e gradação tonal são percepções visuais norteadas por operações psicológicas que procuram sistematicamente por um enquadramento específico para a adequação destes valores estéticos. A imposição de uma lógica pessoal sobre a retenção das funções sensoriais será desta forma determinante na formação dos parâmetros da experiência: “a feitura da imagem, artística ou não, não provém simplesmente da projeção ótica do objeto representado, mas é um equivalente, interpretado com as propriedades de um meio particular, do que se observa o objeto” (Arnheim, 2004, p. 90). A representação expressiva de uma marca gráfica envolve o esforço conjunto das capacidades físicas e psíquicas do aluno. Delinear objetivos específicos para o desenvolvimento do potencial criativo latente no aluno implica perceber esta confluência de aspetos como um sistema holístico e complexo.

“Qualquer objecto é um reservatório inexaurível de possibilidades expressivas e de traços qualificativos” (Massironi, 1983, p. 92).

Para incentivar à experimentação e recreação dos princípios basilares da temática em estudo é essencial agir sobre a configuração dos padrões mentais efetivos conferindo-lhe elementos de qualidade, diversidade e dinamismo através da realização de novas experiências criativas. Trata-se de colocar a mente sintetizadora e criadora do aluno em ação, por forma a gerar novas hipóteses criativas. Nesta fase inicial é de sumária importância realçar o valor de um trabalho sério de pesquisa e de investigação para fomentar a construção de alicerces válidos na dimensão do projeto artístico.

“Copiem a natureza. Vinci dizia: Quem sabe copiar sabe fazer” (Matisse, 1972, p.42). A intenção não será reproduzir mas sim dar lugar a uma prática heurística, proativa, demonstrando como será possível a partir desta trajetória artística, diferenciar conceitos básicos, aferir potencialidades e gerar novas soluções criativas. Se retomarmos a analogia de Klee, veremos como a partir de um simples elemento conceptual é possível evoluir para diversas ramificações possíveis. Para este efeito, serão apresentadas imagens e pequenas frases de enquadramento para análise e reflexão sobre o processo criativo de Matisse. Trata-se de consciencializar o aluno para a diferença entre a expressão de um gesto gratuito e a gratificação do gesto intencional. Nesta fase, o objetivo será aprender com o legado do aprendizado de Matisse e transpor estes ensinamentos para a excogitação do processo criativo. É imperativo gerar novas possibilidades.

Dentro de cada pessoa existe uma maravilhosa capacidade para reflectir sobre a informação que os vários órgãos dos sentidos registam, e para dirigir e controlar essas experiências. [...] Possuir uma consciência auto-reflexiva permite-nos, porém, escrever os nossos próprios programas de acção e tomar decisões para as quais não existiam anteriormente quaisquer instruções genéticas (Csikszentmihalyi, 1993, pp.35, 36).

O objeto de estudo presentificará o pretexto para cultivar a capacidade de intervenção crítica do aluno no meio: “Conhecer o mundo é conhecer-se a si próprio” (Sabedoria ameríndia, 2000, p.18). Proporcionar uma dialética ativa entre sujeito e objeto será essencial para que o aluno possa travar conhecimento com as estruturas das significações e compreender o seu papel na relação criativa que o homem detém no “mundo das coisas”.

O constante devir criativo oferece inúmeros conceitos e esquemas de representação a partir das quais será possível concretizar novas configurações expressivas, mas dado que “a imagem é determinada pela totalidade das experiências visuais que tivemos com

aquele objeto ou com aquele tipo de objeto durante toda a nossa vida” (Arnheim, 2004, p.40), por vezes torna-se necessário desconstruir algumas predisposições efetivas aplicando técnicas para a estimulação da imaginação e da criatividade do aluno. O propósito deste processo será desbloquear a ação do intelecto urgindo à mobilização e recriação de ideias cristalizadas.

Dar vida a um traço, a uma linha, fazer existir uma forma, não é problema que se resolva nas academias convencionais, mas fora delas, na natureza, pela observação penetrante das coisas que nos rodeiam (Matisse, 1972, p. 248).

No desenvolvimento da segunda fase do projeto, os conhecimentos adquiridos na fase inicial irão transverter para a representação formal dos conceitos. Este processo eletivo é efetuado de acordo com um centro de apreciação interior que opera sobre uma componente fortemente intersubjetiva. Isto leva-nos a refletir sobre as implicações estéticas envolvidas nas deliberações pessoais dos alunos e nos diversos processos cognitivos que determinam esta base apreciativa interior. O conceito de belo tem vindo a mudar progressivamente ao longo dos tempos, podendo ser atualmente definido como o resultado de uma predisposição de ordem afetiva ou ideacional a um estímulo visual considerado aprazível aos sentidos. Devido à componente pessoal decisiva neste processo eletivo, a quantificação dos meios deverá ser organizada de acordo com a capacidade de reação “organísmica” própria de cada aluno.

Nesta fase de organização dos conceitos, o aluno reflete uma componente diagnóstica essencial para a aferição dos conhecimentos adquiridos, metodologia de trabalho aplicada e grau (incipiente) de capacidade interventiva no âmbito da realização plástica. Trata-se de um exercício de charneira decursivo entre a assimilação e integração dos conhecimentos por observação, análise, experimentação e aplicação dos conceitos apurados.

Uma das razões pelas quais o *Brainstorming* é uma técnica largamente utilizada para desbloquear o exercício da imaginação e da criatividade, deve-se ao facto de esta ser aplicada em sessões grupais onde o sujeito poderá incorrer numa dialética ativa com os restantes participantes. Uma vez que a construção do conhecimento é estruturada de acordo com uma lógica pessoal, através da reciprocidade de estímulos diferentes, os alunos beneficiarão de novas associações de ideias graças à interação com os diferentes padrões comportamentais presentes em cada grupo. Interagir com outros alunos poderá presentificar uma via reflexiva para aceder a novas formas de ver e de pensar. Para reforçar esta ideia, após a apresentação dos conceitos solicitados, foi exibida uma segunda sessão de imagens com trabalhos de vários artistas em diversas

vertentes conceptuais que poderiam ter recebido a sua inspiração da trajetória artística de Matisse.

Parsons (1992) determina que existem quatro conceitos determinantes para a compreensão da linguagem visual: tema, meio de expressão, forma/estilo e natureza dos juízos. A apreensão e aplicação destes quatro elementos serão essenciais para uma abordagem compreensiva do objeto artístico que o aluno pretende desenvolver. Mas como é possível depreender, o poder de representação expressiva destes elementos será equivalente ao estágio de compreensão estética em que o sujeito se encontra. Como veremos, na linguagem plástica são sempre os meios que justificam os fins:

O meio de expressão é o material com que o artista trabalha [...] O meio de expressão é concreto: um material, uma cor, uma linha, uma textura. Podemos dizer que cada um destes pormenores é um elemento do meio de expressão. Mais tais elementos não existem isoladamente; quando os observamos na tela, verificamos que se combinam para criar uma forma (Parsons, 1992, p.101).

A representação visual de um elemento figurativo é efetuada através de um processo de reconhecimento interno da forma. Segundo Herman Witkin⁴⁵, a configuração perceptiva de um elemento poderá ser feita mais no sentido visual ou cinestésico. No caso cinestésico o “desenhista carece de destreza para executar o que quer fazer; ele representa mais o que conhece do que o que vê (Arnheim, 2004, p. 90). Como referimos anteriormente, uma representação visual determinada pela lógica pessoal do aluno poderá resultar em percepções erróneas sobre a natureza estrutural e espacial do objeto. A elaboração de uma síntese esquemática possibilita em primeira instância um exercício de confrontação entre a percepção do real e os dados já adquiridos. A realização deste tipo de exercícios será essencial para efetivar a recreação de saberes cristalizados. Este aspeto será igualmente vantajoso na eliminação de “maneirismos” contraproducentes que o aluno possa ostentar. O intuito será desenvolver uma prática expressiva com base na mobilização e recreação dos conhecimentos adquiridos, direcionando a consciência criativa dos alunos para o exercício do projeto em questão.

Para este efeito, pretende-se que o aluno explore nesta fase exercícios de ordem teórico-prática sobre a dinâmica visual do objeto:

⁴⁵ Estudo apresentado em *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora* (2004), p.94.

Enquanto olhamos uma forma simples, regular – digamos um quadrado -, esta atividade formadora da percepção não se evidencia. O caráter de quadrado parece dar-se literalmente no estímulo. Mas se deixamos o mundo das formas bem definidas, feitas pelo homem e olhamos uma paisagem real que nos rodeia, o que vemos? Talvez uma massa de árvores e arbustos um tanto caótica. Alguns dos troncos e ramos de árvore podem mostrar direções definidas às quais os olhos se prendem e a árvore ou arbusto inteiros frequentemente apresentam uma forma bastante compreensível, esférica ou cônica. [...] E só na medida em que se vê o panorama confuso como uma configuração de direções definidas, tamanhos, formas geométricas, cores ou textura, pode-se dizer que o percebemos realmente (Arnheim, 2004, p. 41).

Como Arnheim depreende, todos os elementos poderão ser reconduzidos a uma forma geométrica. A concretização de uma síntese expressiva deverá ser o resultado de um processo conceptual de sintetização e depuração formal. Os ensinamentos de Cézanne são muito claros neste sentido; na natureza tudo poderá ser reduzido à essência do cone, do cilindro e da esfera. Depurar significa desprender um objeto formal de pormenores supérfluos até obter a sua configuração mais pura: “Neste jogo de perdas fica qualquer coisa de irreduzível que é o nó da comunicação” (Massironi, 1983, p. 88).

Ao delinear a estrutura formal do objeto, o aluno estará a estabelecer no espaço bidimensional os meios expressivos necessários para a contraposição das diferentes forças visuais no papel. A análise morfológica do objeto deverá ser por conseguinte o ponto de partida para a configuração de qualquer síntese expressiva. É “a configuração de forças visuais que determina o carácter do objeto visual. Todas as vezes que se perde de vista a imagem condutora, a mão perde o rumo (Arnheim, 2004, p. 84).

O meio de expressão depreendido será igualmente determinante para o desenvolvimento das coordenadas visuais do objeto. Uma vez que o objeto artístico poderá ser de natureza bidimensional ou tridimensional consoante os objetivos delineados pelo aluno, a produção de sínteses esquemáticas será também encorajada como forma de avaliar o modo de sustentabilidade do projeto. Este será o primeiro exercício de prospeção no espaço visual das necessidades processuais do objeto de estudo.

A concreção da maquete de estudo solicitada na terceira fase representa um passo crítico na metodologia da ação projetual⁴⁶. Nesta fase, pretende-se que sejam realizadas

⁴⁶ O conceito da maquete de estudo expresso neste relatório de estágio deverá ser entendido como um exercício prospetivo sobre as necessidades processuais do objeto de estudo em questão.

análises de estudo que procurem antecipar e antever quaisquer problemas técnicos ou formais que possam eventualmente surgir. Uma vez que estamos a preparar jovens alunos para enveredar pelas áreas das artes plásticas, do design e da arquitetura, numa vertente profissional, estes exercícios de prospeção poderão significar redução de custos, de montagem e de acabamento. Projetar constitui portanto um exercício de visualização fundamental para o desempenho crítico das noções espaciais que serão determinantes no dimensionamento do objeto final. Inquirir sobre a exequibilidade do objeto de estudo determina um ato de sabedoria e de prudência. Estes aspetos serão importantes não só para aferir a viabilidade do projeto, mas também como forma de desenvolver a consciência crítica do aluno para a organização de uma metodologia projetual coerente e produtiva.

«A coisa é matéria enformada. [...] Por conseguinte, matéria e forma, enquanto determinações do ente, têm a sua raiz na essência do apetrecho. Este termo designa o que é fabricado expressamente para ser utilizado e usado. [...] Por outro lado, o apetrecho revela também uma afinidade com a obra de arte, na medida em que é algo fabricado pela mão do homem. Todavia não incluímos as obras de arte entre as simples coisas. [...] A obra de arte é, com efeito, uma coisa, uma coisa fabricada, mas ela diz ainda algo de diferente do que a simples coisa. A obra dá publicamente a conhecer outra coisa, revelando-nos outra coisa (állo agoreúei); ela é alegoria. À coisa fabricada reúne-se ainda, na obra de arte, algo de outro. Reunir diz-se em grego *sümbállein*. A obra é símbolo» (Heidegger, in, Barbosa, 1995, p. 215).

Concretizar uma forma pressupõe uma organização interna dos elementos formais: dar forma significa estabelecer uma ordem na matéria, por quantificação do caos. Partindo do pressuposto que o conhecimento adquirido nas etapas anteriores foi devidamente assimilado e integrado, será possível prosseguir para a fase final da concreção do objeto. A materialização do objeto artístico servirá como elemento aglutinador para os *saberes* que oscilaram em torno do núcleo criativo: estes princípios edificantes deverão então ser transpostos para o campo bidimensional ou tridimensional consoante a natureza do objeto de estudo.

“A forma bem equilibrada é uma fonte principal tanto da harmonia presente em muitas realidades naturais e humanas como do prazer dado por essa harmonia” (Arnheim, 1997, p. 109). Harmonia e equilíbrio são forças visuais que poderão ser originadas de acordo com a aplicação dos valores internos de proporção e adequação formal. A manipulação da forma presentificará o meio físico para o enquadramento do sentido estético do aluno assim como da sua capacidade de intervenção crítica na matéria.

A lógica representativa do aluno será determinada através da materialização do objeto artístico: “a obra de arte é também um «artefacto»: implica um fazer, uma técnica, um estilo, uma *praxis*. E é por este prisma do saber-fazer, da perícia no fazer que a arte se aproxima da técnica (Barbosa, 1995, p. 216). O domínio da técnica será neste contexto, determinante para o desempenho do intelecto. Para a recreação da imagem na matéria é importante promover a realização de práticas expressivas que permitam a aquisição de competências técnicas. Manipular a matéria através da experimentação de diversas práticas expressivas implica a coadunação da mente e do corpo numa ação respetiva; quando a lógica e a física se reúnem na mesma atividade, o aluno desenvolve a sua capacidade assertiva, aplicando o seu potencial criativo de forma construtiva.

Na fase de apresentação do projeto, o aluno terá então a oportunidade de falar um pouco sobre a realização do seu processo criativo. Neste sentido, foi-lhes solicitado que percecionassem o desenrolamento conceptual como o desenvolvimento de um *trilho* expressivo que principia na fase da pesquisa. O intuito seria o de consciencializar o aluno para a compreensão do seu objeto artístico como a completude de toda a sequência formativa percorrida. A exposição do projeto aos colegas da turma é também importante para a responsabilização do aluno pela realização do projeto e pelo desempenho das suas funções.

4.4.2.3 PLANO DE AÇÃO PROJETUAL

O capítulo que se segue constitui uma descrição elucidativa das etapas que integraram a preparação e elaboração do projeto artístico da turma de Artes de 12^o ano. A enumeração das diversas etapas formativas foi ordenada segundo a sequência das mesmas na intervenção do módulo lecionado. Para este efeito, os subcapítulos apresentados procuram articular de forma progressiva os fundamentos e as ferramentas cognitivas que deram origem ao desenrolamento da ação projetual. Será a partir da programação e do desenvolvimento das seguintes etapas que iremos proceder a uma avaliação qualitativa do trabalho efetuado pelos alunos.

4.4.2.4 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Nesta fase inicial, será mostrado aos alunos um documentário produzido pela BBC One intitulado: “Modern Masters, the life and work of Henri Matisse”. A mini-série de quatro episódios apresentada pelo jornalista e crítico de arte Alastair Sooke explora a vida de quatro gigantes da arte do século XX, elucidando como o legado do seu aprendizado constitui ainda hoje uma grande influência para a sociedade contemporânea. Incidindo particularmente na fase dos recortes que determinaram o culminar de um longo processo de depuração e sintetização formal, neste episódio, Sooke parte à descoberta dos diversos fatores sociais e culturais que incorreram no processo criativo de Matisse e como estes infundiram e consubstanciaram progressivamente o percurso da sua carreira artística. Esta mostra terá a duração de cerca de 60 minutos após a qual será realizada uma abordagem inicial (de aproximadamente 45 minutos) sobre a proposta referente e o visionamento de algumas imagens respetivas ao filme exibido.



Ilustração 3 “Modern masters, the life and work of Henri Matisse”, documentário produzido pela BBC One (60min)

A singularidade expressiva da obra de Matisse é determinada na procura pela economia dos meios expressivos, pela voluptuosidade das formas e pela sensualidade da cor, revelando-se acima de tudo como a dimensão prática de um génio que procura de forma incansável o retorno a uma expressão mais genuína, marcada pela assertividade do ser e pela sua capacidade de se impor e de gerar novas soluções criativas.

Nesta viragem sem remissão, já só interessa ao viajante o ponto em que se opera o acordo entre os olhos e os objectos e o universo. Que o alcança, temos disso o sinal irrefutável: o que existe fora de nós é apenas uma «coisa» que o homem partilha sem discernimento com o mundo, e que ele próprio pode criar, de maneira que essa nova criação se reúna à outra e a despose, se misture com ela – a luz. Nas últimas obras do artista há um entendimento absoluto entre a claridade da terra e a que, com a sua mão, provoca. Esta

é a prova de que estamos em presença de um imemorial futuro (Tériade, in, Matisse, 1972, p.18).

Os meios expressivos em Matisse manifestam-se através de um sentido de autenticidade, forjado na contingência para o desbravar das diversas barreiras sociais, culturais e pessoais. A eliminação dos processos intermediários determinaram em suma, a independência dos condicionalismos que restringem o intelecto na concreção do processo criativo. Este processo de afirmação resultou contudo de um grande sentido de humildade e respeito pelas diversas formas criativas resultantes da experiência humana. Para Matisse, os elementos visuais da linguagem plástica são mecanismos de expressão, detentores de um potencial efusivo na conceção de novos sistemas figurativos. Dado que a imagem advém da operação do intelecto, nesta abordagem inicial, o que iremos valorizar essencialmente será a motivação primordial do agente criativo na organização do seu processo. É através da partilha do aprendizado de Matisse que iremos consciencializar os alunos para a importância da realização de uma prática expressiva substancialmente excogitada pela capacidade de reflexão e análise.

No documentário “Modern Masters, the life and work of Henri Matisse”, Sooke entrevista designers e artistas conceituados que retiraram inspiração da obra de Matisse para a realização de muitos dos seus projetos criativos. O processo de depuração formal e a veiculação da cor como meio de expressão sensorial foram determinantes para a reformulação das áreas das artes e da comunicação social. “Tenho à minha frente um objecto que exerce uma acção sobre o meu espírito” (Matisse, 1972, p. 161). A reformulação dos mecanismos de expressão visual influenciaram decisivamente as áreas do *marketing* e do design, prefigurando toda a grelha comunicativa da nossa sociedade contemporânea. Desde brinquedos a malas, lenços de seda ou utensílios de cozinha, o universo criativo de Matisse tornou-se verdadeiramente acessível a todos. Sendo pioneiro numa arte que estava na época a dar os primeiros passos, iremos agora prosseguir com o visionamento de algumas imagens de logotipos e objetos de design, gerados a partir dos conceitos-chave inerentes à obra de Matisse.

4.4.2.4.1 PRIMEIRA APRESENTAÇÃO COMENTADA DE IMAGENS PARA CONSIDERAÇÃO

Após a apresentação da proposta de estudo, iremos então proceder ao visionamento de algumas imagens de elementos criativos concebidos para resolver questões de ordem comunicativa, funcional e expressiva. O intuito será encorajar os alunos a refletir sobre a realização de práticas experimentais através da transferência e aplicação de

conteúdos sobre uma perspetiva inteiramente pessoal. Procuramos desta forma consciencializar o aluno para a importância do enriquecimento pessoal através da aquisição de novas referências conceptuais que serão relevantes para o estímulo da imaginação e da ação experimental.



Ilustração 4 Augusto Tavares Dias, Expo 98



Ilustração 5 Alva Design Studio, Oceanário de Lisboa

A configuração de elementos gráficos para fins operativos têm vindo progressivamente a assumir um papel fulcral na organização dos meios de comunicação visual. Através de um processo de codificação da imagem, a representação de um logotipo traduz-se numa referência análoga ao objeto que referencia. Esta forma de equivalência visual revela-se extremamente vantajosa pela quantidade de informação sensorial e cognitiva que consegue açambarcar.

Qualquer representação gráfica, porquanto fiel à realidade, proporcionada e precisa nos pormenores, particularizada em cada uma das suas partes, é sempre uma interpretação e, por isso, uma tentativa de explicação da própria realidade. [...] No momento em que as estimulações visivas oferecidas pelo desenho mimam as provenientes de uma hipotética realidade aparentemente coerente com as imagens, somos arrastados pela cerrada lógica da representação (Massironi, 1983, pp.69, 70).

O conceito da exposição internacional de Lisboa de 1998 surgiu no intuito de celebrar o quinto centenário das viagens dos navegadores portugueses dos séculos XV e XVI. Organizado sob a temática “Os oceanos: um património para o futuro”, a expo 98 focalizou-se na importância dos oceanos para o equilíbrio planetário procurando consciencializar os seus visitantes para a preservação dos mares em prol de uma sociedade futura assente no respeito pela biodiversidade e pela defesa dos ecossistemas naturais. Neste sentido, a expo 98 foi pioneira na gestão dos desperdícios gerados pela produção do evento, promovendo o processo de reciclagem e a reutilização de matérias usadas. Tendo em vista a estratégia de promoção internacional e as campanhas de sensibilização interna, o evento apostou fortemente nas áreas do *marketing* e do *design* delineando uma conceção estilística cuidada, com algumas soluções estéticas notáveis pela sua simplicidade e acuidade visual. Concebidos através de linhas fluídas e sinuosas, os logotipos da Expo 98 e do Oceanário de Lisboa são de um equilíbrio formal delicado. Este efeito criativo de sintetização da imagem transforma-se num prelúdio visual para o percurso imagético da perceção visual. Ao descodificar o sentido compreendido na imagem, entre jogos de enfatismo e exclusão, é possível o vislumbre de elementos marítimos típicos da cultura portuguesa.



Ilustração 6 Henri Matisse, Nu Azul com cabelo ao vento (1952)



Ilustração 7 Henri Matisse, Nu Azul (1952)

Delineadas em forma livre ou recolhidas em pose delicada, as imagens rendidas aos tons monocromáticos na temática “Nu Azul” saltam à vista pela flexibilidade resultante das suas linhas sinuosas. Enriquecidas na sua simplicidade formal, estas figuras dotadas de sentimento, atuam fortemente sobre a perceção imagética do fruidor reavivando um universo de detalhes relativos à sensualidade das curvas femininas. Da perceção imediata da imagem, é possível depreender que a solução visual da figura feminina resulta de um processo eletivo de depuração e sintetização formal dos elementos básicos. À semelhança das imagens visionadas anteriormente, através desta

análise formal, é possível depreender que todas elas se afiguram através da aplicação de formas expressivas similares.



Ilustração 8 Logotipo da Apple



Ilustração 9 Logotipo da Google Chrome



Ilustração 10 Logotipo da CNBC

Ao contrário do mundo conhecido outrora por Matisse, o nosso mundo atual está repleto de marcas nacionais e internacionais que impõem a sua identidade comercial através da representação de uma imagem icónica. Devido ao poderio económico destas marcas, o logotipo adquire um valor incomensurável para o bem material da empresa. A Apple surgiu em 1976 e tem atualmente mais de duzentos pontos de venda em vários países. Tendo vindo gradualmente a diversificar o seu software e a torná-lo cada vez mais sofisticado, a empresa tem apostado fortemente na imagem dos seus produtos que se destacam das demais pelo seu design minimalista e arrojado. Em qualquer uma destas três imagens poderemos observar como a simples contraposição de cores quentes e frias reflete uma dinâmica visual de fácil apreensão e retenção cognitiva.

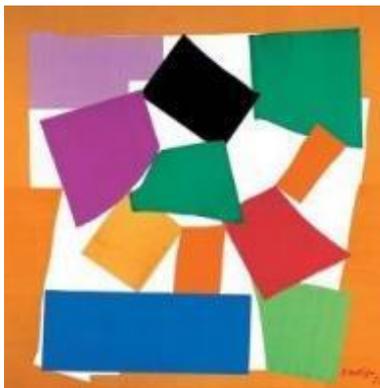


Ilustração 11 Henri Matisse, O Caracol (1953)

A técnica do recorte foi utilizada por Matisse por uma questão de simplificação dos meios. Na composição “O caracol”, o artista aplica cores diferentes para delinear uma forma em espiral que aufere de uma cadência própria. O segredo na dinâmica desta obra reside na organização espacial dos elementos formais e na justaposição de cores diametralmente opostas. Isto leva-nos a refletir uma vez mais sobre o conceito de harmonia de Kretshmer⁴⁷ e a teoria das cores complementares, um conceito unificador que tem sido largamente explorado por vários artistas. Na obra de Matisse, a organização das partes é configurada de acordo com a sensibilidade do artista. Neste contexto, a cor assume um protagonismo próprio capaz de reproduzir uma gama complexa de estímulos que à luz da percepção cognitiva darão origem a uma série de fenômenos análogos. Em Matisse, a cor projeta o sentimento imposto pelo artista:

Uma obra deve conter em si própria todo o seu significado, e impô-lo ao espectador mesmo antes de ele conhecer o tema. Quando vejo os frescos de Giotto, em Pádua, não me preocupo em saber que cena da vida de Cristo tenho perante mim, mas compreendo de imediato o sentimento que dele se desprende, pois está presente nas linhas, na composição, na cor e o título limitar-se-á a confirmar a minha impressão. Sonho com uma arte de equilíbrio, de pureza, de tranquilidade, sem um tema inquietante ou preocupante [...] (Matisse, 1972, p.41).

O objetivo do visionamento destas imagens será levar os alunos a compreender quais os mecanismos chave que quantificam os meios expressivos em Matisse e como a partir dos mesmos será possível gerar novos entendimentos criativos. A aplicação da psicologia da cor tem servido os princípios básicos da comunicação visual, sendo largamente utilizada no *design* e no *marketing* para evocar componentes de ordem afetiva, cognitiva e motora. No caso dos logos da Apple, da CNBC e do Google Chrome,

⁴⁷ Conceito de harmonia de Kretshmer: “organização conveniente das diferenças e dos contrários” (Kretshmer, in, Durand, 1921, p. 237).

é possível observar como a aplicação das cores utilizadas por Matisse em “O Caracol” poderão determinar na ótica do recetor-fruidor associações mentais de bem-estar e de positivismo.



Ilustração 12 Emma Silvestris para Alessi, utensílios domésticos



Ilustração 13 Henri Matisse, Painel com máscara (1947)

O luxo é a manifestação da riqueza que quer impressionar o que permaneceu pobre. É a manifestação da importância que se dá à exterioridade e revela a falta de interesse por tudo o que seja elevação cultural. É o triunfo da aparência sobre a substância. [...] No nosso tempo, porém, entre as pessoas sãs, procura-se o conhecimento da realidade das coisas e não a aparência. O modelo já não é o luxo e a riqueza, já não é tanto o ter quanto o ser (Munari, 1982, pp. 15,16).

Na ação dos princípios de organização, simplicidade e funcionalismo, o design industrial tem vindo gradualmente a desenvolver produtos cada vez mais capazes de cumprir com o seu propósito. A Alessi é uma marca de design italiana que surgiu em 1921 com o intuito de produzir utensílios domésticos de alta qualidade. Atualmente, a empresa

procura conciliar a arte e o engenho necessários para conceber objetos de design esteticamente arrojados mas que respondam todavia às necessidades impostas pelo mercado de consumo. Coloridas e divertidas num género assumidamente *fancy Kitsh*, as peças de design da Alessi são um testemunho ao legado criativo deixado por Matisse. A taça de fruta concebida por Emma Silvestris prima pelo seu vermelho vibrante e pela forma como os arabescos modelam a dimensão da peça. Estes exemplos são importantes para que os alunos possam refletir a partir de ideias concretas como será possível transverter determinados princípios estéticos para a conceção de objetos de carácter utilitário.

Objetivos específicos:

Aprender a conhecer; amplificar o repertório de referências conceptuais dos alunos. Saber explorar e transpôr conceitos básicos para uma vertente própria.

Aprender a fazer; o potencial artístico como fonte de inspiração para a recriação do mundo envolvente. O desenvolvimento do conhecimento transdisciplinar. A extensão da dimensão estética ao sentido utilitário. O inter-relacionamento de áreas similares: a arte e o design de equipamento; a arte e o design de comunicação.

4.4.2.5 PRÁTICAS DE ENSINO: VISITA DE ESTUDO À BIBLIOTECA DA GULBENKIAN

Embora estejamos certos de que a novas tecnologias presentifiquem uma ferramenta de valor acrescido para o ensino das artes visuais, na experiência pessoal de ensino supervisionada procurámos enfatizar a importância do método de pesquisa tradicional, baseado em fontes literárias reconhecidas pela sua proficuidade e integridade profissional. O recurso às novas tecnologias será com certeza vantajoso numa fase ulterior, na presença de uma consciência seletiva que irá gerir de forma mais criteriosa a informação apresentada nas plataformas online.

Esta foi também uma forma de divergir os alunos do visionamento na rede de trabalhos artísticos inspirados na produção artística de Matisse. O propósito deste pedido foi limitar a aprendizagem dos discentes ao estudo elementar da trajetória artística de Matisse: era fundamental para o cumprimento dos objetivos estabelecidos e para o sucesso da aprendizagem formativa que o objeto artístico desenvolvido estivesse de acordo com a dimensão conceptual do aluno e não apenas com uma mera finalidade estética em vista. Este requisito foi cumprido numa base de honra entre docentes e

discentes tendo sido colocada a responsabilidade do sucesso deste projeto na posse de cada aluno.

Assim sendo, com o intuito de entusiasmar os alunos para a realização dos conceitos solicitados na segunda fase do projeto, foi organizada uma visita de estudo à biblioteca da Gulbenkian com o objetivo de incrementar uma prática de investigação baseada na recolha de documentos e imagens. A biblioteca da Fundação Calouste Gulbenkian encontra-se em Portugal desde 1968 e em 1993 passou por um período de renovação e modernização dos seus serviços, especializando-se decisivamente nas áreas das artes visuais e da arquitetura.



Ilustração 14 Apresentação formal das normas de utilização da biblioteca aos alunos (ilustração própria, 2014)

Após a inscrição inicial, um dos funcionários da biblioteca procedeu a uma abordagem inicial sobre as regras de utilização e funcionamento do espaço ao grupo de alunos presentes, um procedimento desde já usual para qualquer utente que esteja a utilizar o espaço pela primeira vez. Estes procedimentos são contudo extremamente importantes para que se proceda a uma consciencialização da importância que estes espaços públicos contêm na formação e no desenvolvimento artístico dos profissionais das áreas das artes plásticas, do design e da arquitetura.

4.4.2.5.1 ANÁLISE DE DADOS

Para analisar com mais rigor e autenticidade as dúvidas geradas no início do estágio de ensino supervisionado, foi solicitado aos alunos que preenchessem um pequeno inquérito destinado a recolher dados quantitativos sobre as formas atuais de aquisição e modelação do conhecimento.

Com o procedimento deste inquérito vamos procurar avaliar a eficácia e o grau de importância das novas tecnologias na divulgação do conhecimento, na promoção do ensino e no desenvolvimento da aprendizagem. A ação deste inquérito será também importante para aferir as vantagens e desvantagens que sobrevêm no desenvolvimento social e pessoal dos alunos.

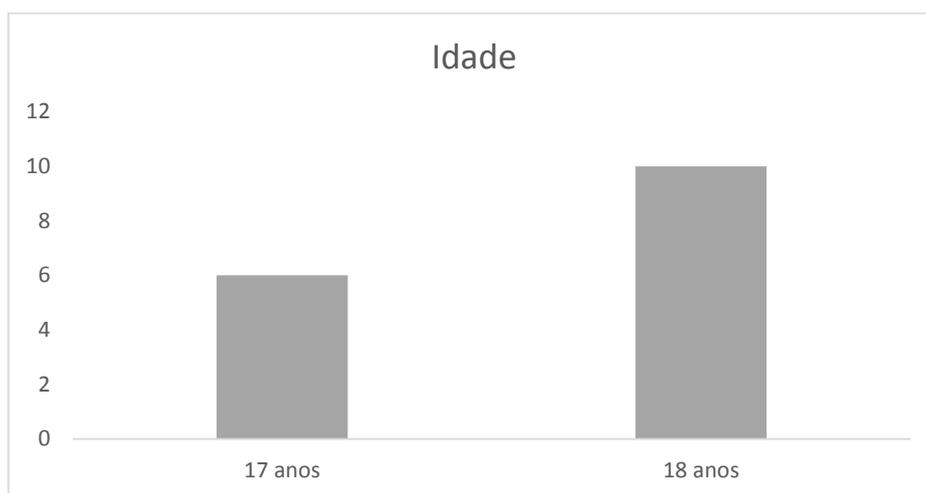


Ilustração 15 Idade dos alunos envolvidos na realização do inquérito (Ilustração nossa, 2014)

Na Ilustração 15 podemos ver as idades dos alunos compreendidas na realização deste inquérito. Situando-se na faixa etária dos 17 e 18 anos de idade, os alunos envolvidos neste estudo fazem parte da chamada geração “nativos digitais”⁴⁸, crianças que cresceram na era das novas tecnologias.

⁴⁸ Termo cunhado pelos especialistas para designar a geração concebida na era das novas tecnologias. “O Facebook (já) não vai à escola, in, Visão, 3 de Abril de 2014, p.60.



Ilustração 16 Utilização da biblioteca para efectuar pesquisa (Ilustração nossa, 2014)

A multiplicidade de sites e plataformas online têm vindo gradualmente a ocupar o lugar das bibliotecas na divulgação e promulgação do conhecimento. Embora a rede eletrónica esteja a provar-se cada vez mais como indispensável, de momento ainda não existe uma entidade creditada que certifique na íntegra o conhecimento disponibilizado na internet. Contudo, como é possível verificar na *Ilustração 16*, a grossa maioria dos alunos raramente opta pela utilização de uma biblioteca na realização de pesquisa ou de investigação.

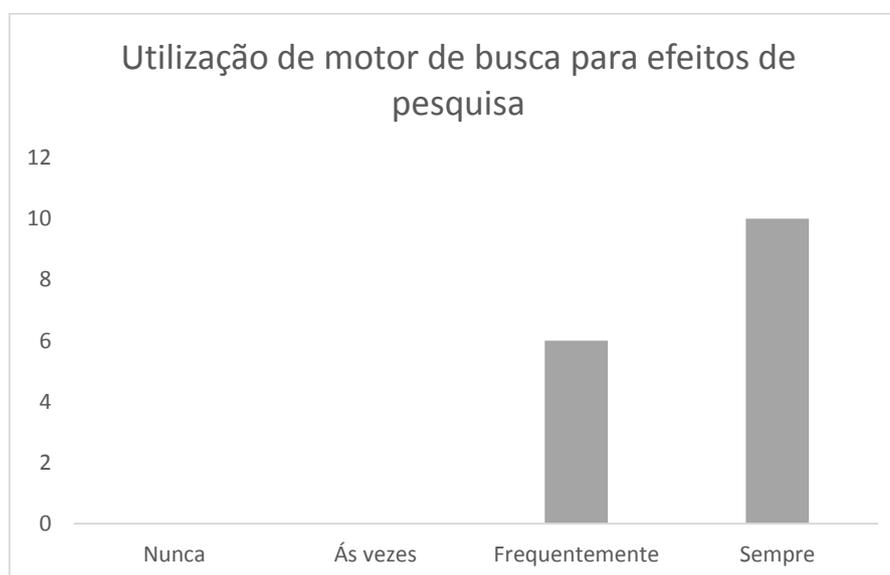


Ilustração 17 Utilização de motores de pesquisa: Google, Yahoo, etc.. (Ilustração nossa, 2014)

Na *Ilustração 17* podemos efetivamente comprovar a predilecção dos alunos pela utilização de motores de busca na realização de pesquisa.

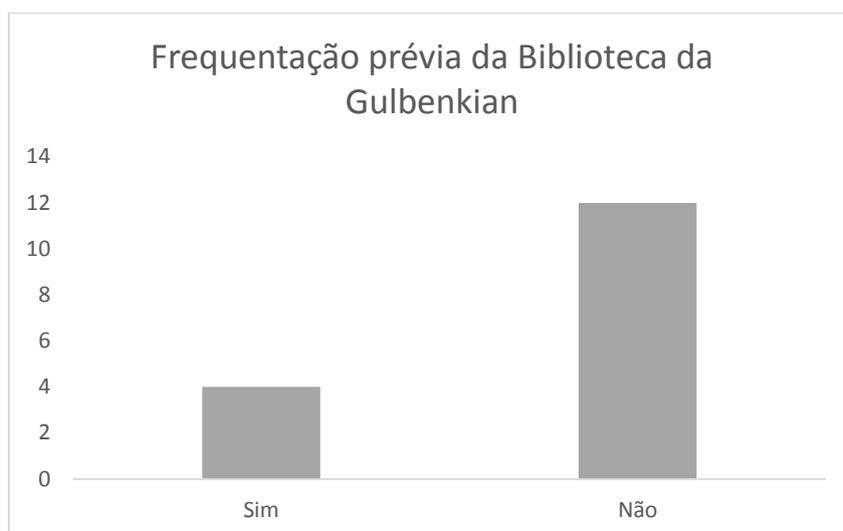


Ilustração 18 Utilização prévia à visita de estudo da Biblioteca da Gulbenkian (Ilustração nossa, 2014)

A Biblioteca da Gulbenkian especializou-se decisivamente em 1993 nas áreas das artes visuais e da arquitectura. Contando com cerca de 190.000 volumes de monografias, 190 títulos de publicações periódicas, 180 coleções especiais e espaço multimédia, a biblioteca destina-se essencialmente a alunos do ensino superior e ensino profissional artístico, professores, artistas, mestrandos e doutorandos. Mas como podemos observar na Ilustração 18, apenas 25% dos alunos da turma já tinha feito uso da Biblioteca da Gulbenkian.

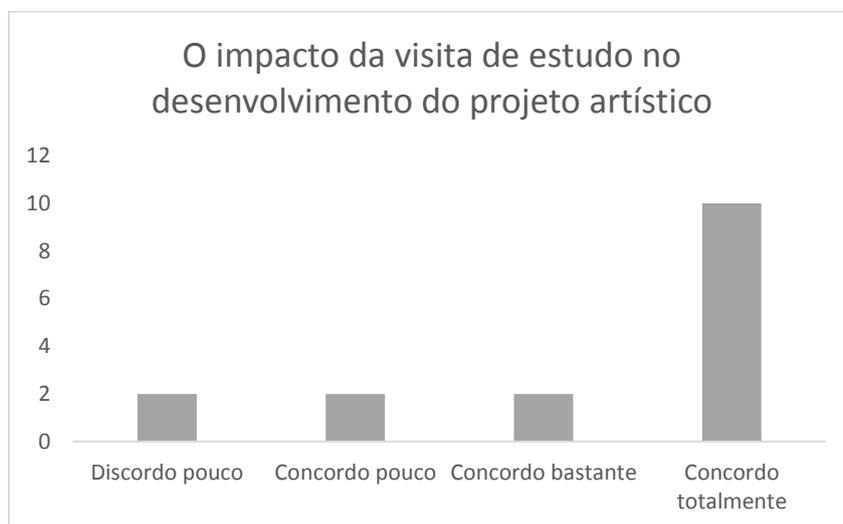


Ilustração 19 Influência da visita de estudo no desenvolvimento do projeto artístico (Ilustração nossa, 2014)

Um dos propósitos compreendidos na visita de estudo à Biblioteca da Gulbenkian foi efetivamente procurar incentivar os alunos para a realização de um método de pesquisa, assente em fontes literárias devidamente acreditadas. Na *Ilustração 19* podemos verificar que a visita de estudo recebeu um feedback positivo, dado que 12.5% dos

alunos concorda bastante e 62.5% concorda totalmente (o que perfaz um total de 75% dos alunos da turma).

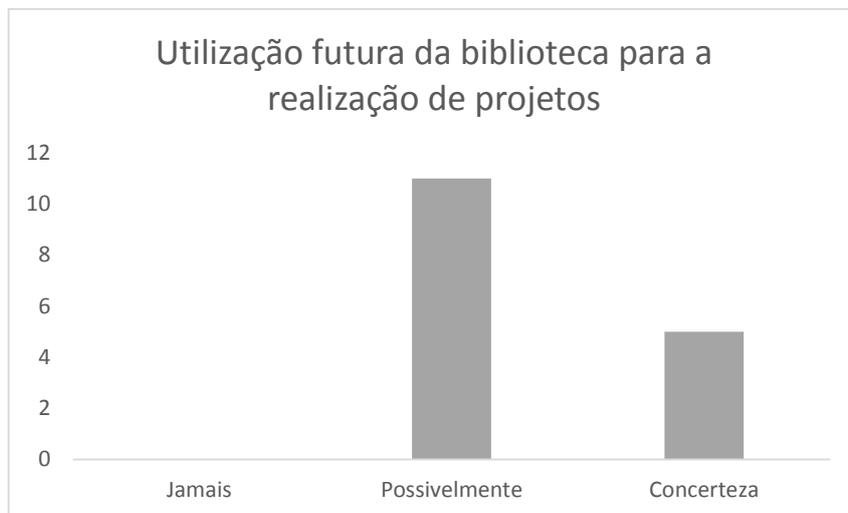


Ilustração 20 Impacto da visita de estudo na realização de projectos futuros (Ilustração nossa, 2014)

Na Ilustração 20 voltamos novamente a verificar o impacto positivo da visita de estudo na resposta afirmativa dos alunos à pergunta: “Depois desta experiência espera vir a utilizar a biblioteca para efeitos de pesquisa em projectos futuros?” 68.75% dos alunos afirma que possivelmente irá utilizar a biblioteca e 31.25% afirma que com certeza irá utilizar a biblioteca na investigação de projetos futuros.

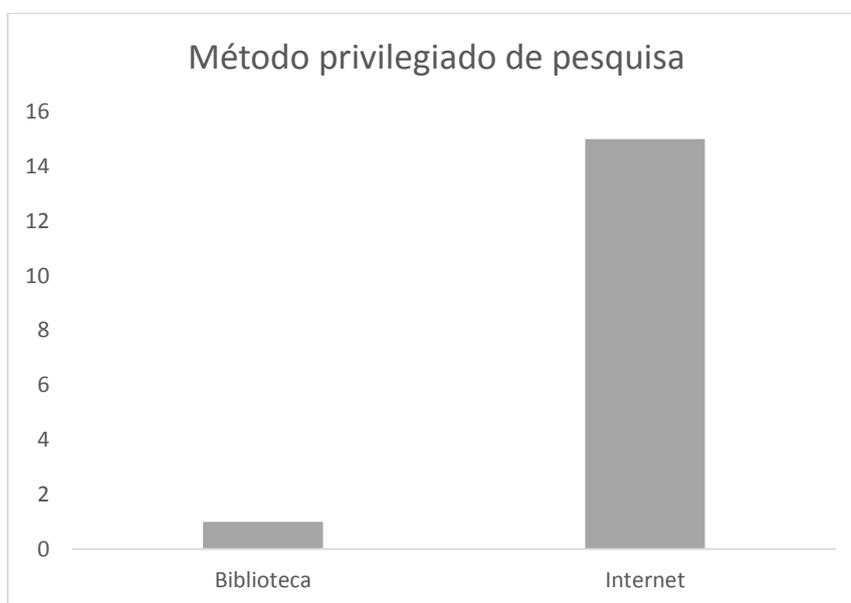


Ilustração 21 Método privilegiado de pesquisa dos alunos (Ilustração nossa, 2014)

Após a realização da visita de estudo à Biblioteca da Gulbenkian, procurámos aferir se as preferências no método de estudo tinham de alguma forma mudado. Mas como será possível constatar na Ilustração 21, devido às inúmeras vantagens que a rede eletrónica

presentifica, a esmagadora maioria dos alunos continua a preferir a utilização de motores de busca eletrônicos para efeitos de pesquisa.



Ilustração 22 Tempo diariamente dispendido na internet (Ilustração nossa, 2014)

Deste modo, procurámos também averiguar sobre o tempo médio dispendido diariamente pelos alunos na internet. A resposta foi algo surpreendente, sendo que 37.5% dos alunos passam em média duas horas online, 18.75% passam três horas online, outros 18.75% passam quatro horas online e 12.5% passam mais de quatro horas online.



Ilustração 23 Tipos de Website utilizados mais frequentemente visitados (Ilustração nossa, 2014)

Sendo que a maior parte do tempo livre é dispendida a navegar em sites online, importa agora saber se os alunos estão efetivamente a rentabilizar o seu tempo de forma construtiva. Na *Ilustração 23* verificamos que são os sites sociais e informativos que têm o grosso das visitas. Atendendo ao fato de que os alunos não utilizam usualmente a biblioteca para efeitos de pesquisa, nem tão pouco procedem à aquisição de

conhecimentos através de pesquisa online, será possível concluir que a aprendizagem formativa continua a ser efetuada maioritariamente no seio escolar.

Assim sendo, a escola continua a ser o principal meio de formação dos alunos, provendo para este efeito uma ação qualitativa devidamente acreditada. Embora esta seja uma notícia positiva, será importante lembrar que uma grande parte do conhecimento integrado depende da assimilação ativa do aluno. É fundamental neste sentido, que este aprenda a aprender, desenvolvendo para tal uma metodologia própria e específica que lhe permita realizar uma ação contínua de desenvolvimento e melhoramento pessoal.

4.4.2.1 FORMULAÇÃO DOS CONCEITOS

A formulação dos conceitos solicitados para o cumprimento da segunda fase do projeto surge no intuito de desenvolver as capacidades intuitivo-imaginativas do aluno através da interpretação pessoal do objeto de estudo concedido para este efeito. Uma vez que é sempre possível delinear vários caminhos para atingir um mesmo fim, o objetivo desta fase será despertar a consciência criativa dos alunos para a conceção de diferentes abordagens criativas a uma mesma problemática.

Como os alunos tiveram oportunidade de observar, o processo criativo de Matisse foi continuamente substanciado e infundido por expressões artísticas de diversas naturezas e formas. De um modo geral, a produção artística nas suas diversas formas tem vindo sempre a retomar valores arcaicos, esquecidos ou caídos em desuso. Assim sendo, a elaboração dos conceitos deverá constituir o resultado de um processo de investigação substancialmente excogitado pela aquisição de novas referências conceptuais. Sendo o processo de investigação a base incipiente para todo e qualquer desenrolamento artístico, o que se pretende é que haja uma demonstração concreta da integração dos conhecimentos que foram sendo apurados na fase inicial. Neste sentido, a trajetória artística de Matisse torna-se essencial para o entendimento da produção artística como o culminar de uma ação reflexiva, ponderada e amadurecida no aprendizado de uma metodologia própria.

Projetar presentifica um ato de imaginação e antecipação. Com o desenvolvimento de diversas abordagens criativas impera a necessidade de estabelecer uma metodologia específica para cada uma delas. É importante que o aluno determine a viabilidade do projeto através da estipulação de uma rota praticável. Assim sendo, devido ao grau de complexidade inerente a este exercício, a materialização dos conceitos irá demonstrar não só as qualidades de expressão do aluno, como também o seu pragmatismo na

gestão do projeto. O objeto idealizado deverá ser acima de tudo, exequível, contendo um propósito palpável e tangível.

Para a elaboração das soluções criativas solicitámos apenas uma aparência cuidada na apresentação do produto final. É importante que o aluno desenvolva a sua perícia técnica para que através do domínio da técnica adquira um saber-fazer que será fundamental para o sucesso do seu projeto.

4.4.2.1.1 SEGUNDA APRESENTAÇÃO COMENTADA DE IMAGENS PARA CONSIDERAÇÃO

No visionamento desta segunda mostra de imagens, iremos continuar a reforçar o núcleo de referências conceptuais dos alunos através do visionamento de práticas artísticas em diversas vertentes exploratórias. Na formulação dos conceitos solicitados na segunda fase do projeto, foi igualmente requerido aos alunos a apresentação de um pequeno *dossier* de pesquisa com um breve texto discursivo sobre os conhecimentos apurados durante o processo de investigação. O objetivo foi o de averiguar sobre o método de estudo aplicado, sendo que no seu geral os alunos demonstraram um certo grau de dificuldade em interagir com a nuvem de ideias resultante da produção artística de Matisse. Assim sendo, com esta segunda apresentação de imagens, iremos continuar a incidir sobre o processo experimental de formulação dos conceitos procurando consolidar mas também valorizar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos.

No enriquecimento do pensamento visual, a produção das artes plásticas revela-se uma ferramenta assaz profícua para a expansão do campo imagético e conceptual do aluno. Sendo o âmbito das artes um meio de concreção e exploração de diversas ordens produtivas será relevante para a formação dos alunos mantê-los a par das produções emergentes, na esperança de que este processo seja posteriormente desenvolvido pela sua iniciativa pessoal. Devido ao grau de complexidade decorrente da ação projetual, será fundamental para o sucesso da aprendizagem formativa, que seja fortalecida a formação de carácter transdisciplinar que irá nutrir e consolidar toda a produção criativa subsequente. Sendo a fundamentação teórica a base de toda a expressão artística, a evolução da consciência criativa será determinante para uma articulação coerente da ação projetual.

Existem, sem dúvida, mil e uma maneiras de trabalhar a cor, mas quando a compomos, como o músico, trata-se apenas de valorizar diferenças (Matisse, 1972, p.192).

A conceção das artes tem vindo progressivamente a libertar a cor dos seus moldes utilitários para readquirir novos potenciais expressivos. Sendo a cor o meio de expressão privilegiado por Matisse, iremos agora incidir no visionamento de produções artísticas que utilizaram a cor como uma via para a expressão dos sentidos.



Figura 13 Hélio Oiticica, Penetrável Magic Square no.5 De luxe (1977)

Na primeira parte da apresentação comentada de imagens, iremos abordar a obra do artista plástico e performativo Hélio Oiticica, mais conhecido pela sua participação no grupo Neoconcreto⁴⁹ e pela sua influência na fundação do movimento tropicalista. Revolucionário e assumidamente anarquista, a concreção da obra de Oiticica despoleta uma moção irreversível sobre a organização dos valores institucionalizados. Neste processo criativo, a diluição dos parâmetros convencionais determina o caminho para novas possibilidades representativas através da capacidade de experimentação e recriação das artes nas suas diversas formas. Ao intersetar o papel do artista com o do fruidor, Oiticica transita a experiência estética para um novo plano criativo ao prefigurar a ação do observador na compleição da obra.

No século XX, a arte caminha como nunca para uma expressão abstrata e direta, afastando-se do naturalismo e da figuração, principalmente no que se refere ao lado mais estrutural da arte abstrata. Vem então à tona o problema do suporte com um ímpeto decisivo e trata-se logo de resolvê-lo. [...] Essa necessidade de nossa época de transformação e absorção do suporte, não só nasce de comparações friamente analíticas nem da dialética da evolução pictórica, mas de uma aspiração interior irresistível. Isso antes de nada (Oiticica, 2008, p. 123).

⁴⁹ O grupo Neoconcreto surgiu em 1959 no Rio de Janeiro como resultado da cisão do movimento Concreto.

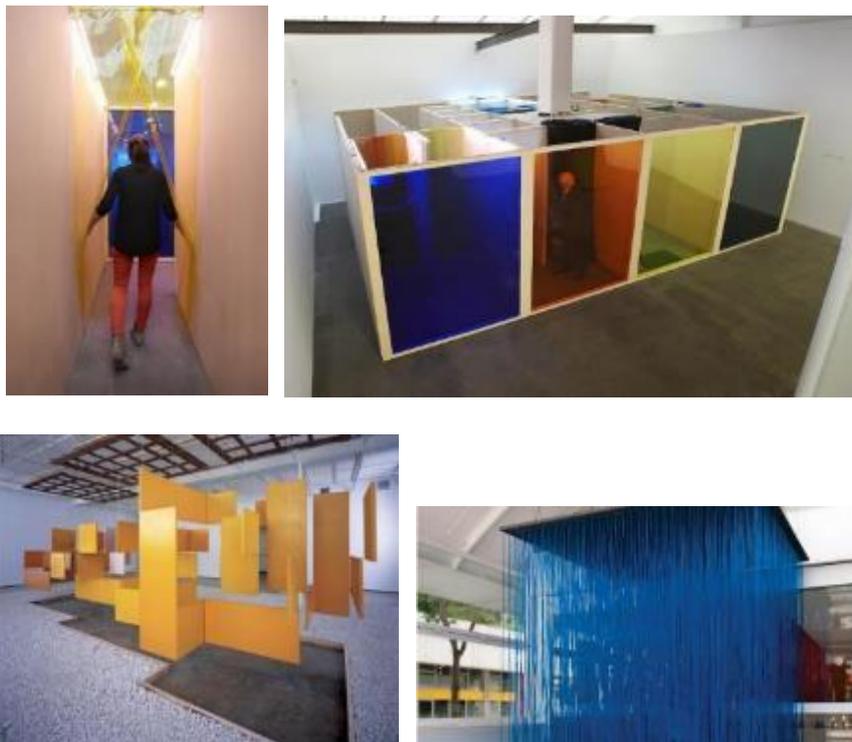


Figura 14 Penetráveis de Hélio Oiticica

Sendo a produção criativa de Oiticica um ato de inconformismo para com a arte elitista da época, o artista transpõe os meios convencionais prefigurados propiciando a participação ativa do sujeito num espaço aberto à reconceptualização da mensagem. Influenciado pela arte do samba, Oiticica determina a expressão “sensorial-corporal” do participante como objeto de fruição. Na série de instalações designadas como Penetráveis, Oiticica procura reinstaurar o desígnio da expressão humana como a derradeira fonte de beleza artística. Ao propor a total incorporação da obra no corpo e do corpo na obra, através da inscrição do sujeito no desenrolamento da experiência artística, Oiticica descreve-se como um compositor de descobertas sugeridas em aberto.

Com a inclusão de texturas, sons e cores vibrantes, o artista procura dilatar as capacidades sensoriais do observador urgindo à sua participação nos ritmos orgânicos da vida. Através da experientiação da arte, Oiticica procura a desvinculação dos comportamentos ideacionais incitando à descoberta do ser e do seu núcleo de potencial como entidade criadora construtiva. A superação dos meios convencionais marca a desenvoltura de uma consciência criativa em busca de novas formas de entendimento aspirando a uma conceção artística em permanente transmutação.

O conteúdo fenomenológico expresso na contextura das diversas experiências “sensorio-corporais”, presentificou neste sentido, uma ação antagónica às barreiras

sociais, políticas e ideológicas impostas pelo regime da época. A inclusão dos ideais coletivos na proposição da obra viabilizou um sistema em aberto, devidamente apropriado e explorado pelo artista enquanto agente de intervenção crítica no meio. Neste contexto, a obra de Oiticica assume-se como uma metáfora reificada para o exercício constitucional da liberdade de expressão.

O fenômeno da vanguarda no Brasil não é mais hoje questão de um grupo provindo de uma elite isolada, mas uma questão cultural ampla, de grande alçada, tendendo às soluções coletivas. [...] que não baste à consciência do artista como homem atuante somente o poder criador e a inteligência, mas que o mesmo seja um ser social, criador não só de obras, mas modificador também de consciências (Oiticica, 2011, pp. 98,99).

Em retrospectiva, a obra de Oiticica representa um exemplo claro das mudanças que ocorreram no espaço conceptual da arte em prol de uma ação mais consciente do seu reflexo na matéria. É através deste processo evolutivo que o artista toma consciência do poder transmutador da arte para a refiguração dos diferentes planos éticos, políticos e sociais.

Beatriz Milhazes é uma artista contemporânea oriunda do Rio de Janeiro que tem vindo a adquirir uma projeção internacional notória pela realização dos seus trabalhos, tendo atualmente diversas obras em acervos permanentes de espaços conceituados como o Museu de Arte Moderna (MoMA), o Museu de Arte Metropolitana, o Guggenheim e o Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia. A sua produção artística remete para a abstração geométrica relacionada com a arte popular brasileira e com elementos decorativos relativos ao artesanato e à arte do bordado. Com influências assumidas nas vertentes criativas de Mondrian, Matisse, Kandinsky e Tarsila do Amaral, a obra de Milhazes prima pela exuberância ostensiva da cor e pelo jogo intrincado dos elementos formais.



Ilustração 24 Beatriz Milhazes, Sinfonia Nordestina (2008)

Nesse assentamento da fina película de tinta sobre a tela, pele sobre pele, derme sobre derme, o embate das formas circulares com o princípio geométrico cria uma pintura de sensibilidade hiperbólica, que nasce da luta desvairada entre figuração abarrocada e construção rigorosa – não da luta de um elemento contra outro, de uma vertente contra outra, mas da exaltação mútua que governa a sensualidade barroca revestida de cor matissiana que libera a emoção construtiva da obra (Barros, 1993, Pref.).

A obra que Beatriz Milhazes tem vindo a desenvolver no âmbito das artes plásticas poderá certamente encontrar as suas raízes conceptuais no movimento antropofágico⁵⁰ que arrancou com o modernismo no Brasil, tendo sido transposto para as artes plásticas por Tarsila do Amaral em “Abaporu” de 1928. Este processo de assimilação e recriação de conceitos externos é visível em Milhazes através das diversas influências que derivam do movimento modernista europeu. Na obra de Milhazes porém, o rigor geométrico assume novos contornos figurativos com a transferência de cores quentes e luminosas para uma nova dinâmica compositiva. Neste jogo de prazer lúdico, as formas de Milhazes resultam de uma ação sinérgica entre elementos tradicionais da cultura brasileira e do rigor geométrico gerado pelo modernismo europeu. Cuidadosamente intrincadas, as composições de Milhazes, concorrem para uma harmonia concebida no fio da navalha através do equilíbrio delicado entre contrários.

Na Ilustração 24, podemos ver a obra de Beatriz Milhazes intitulada “Peace and Love” que resultou de um convite por parte do projeto Platform for Art Underground⁵¹ de 2005. Sendo o propósito principal deste evento levar a cultura das artes ao encontro do público londrino, na estação de metro Gloucester Road, Milhazes concebeu uma composição harmoniosa entre cores frias e quentes que ao intercalar com o âmbar das colunas de tijolo, proporcionam um ambiente convidativo e acolhedor.

A sensualidade latente nas formas plásticas de Milhazes contrasta alegremente com o conservadorismo notório da cultura inglesa conhecida pelo seu clima cinzento e chuvoso. Ao transferir sentimentos de Amor e de Paz para o complexo imagético da

⁵⁰ O movimento antropofágico iniciado pelo poeta Oswald de Andrade em 1928, propunha-se a deglutir e a integrar as influências estrangeiras no âmbito da cultura brasileira de forma a melhor poder absorver as suas qualidades intrínsecas.

⁵¹ Tradução nossa: Plataforma para arte subterrânea. Designado atualmente por “Art on the Underground” (Arte subterrânea), este evento é patrocinado pelo Metro de Londres com o objetivo de mudar a imagem das estações de metro promovendo em simultâneo o trabalho de artistas principiantes e artistas conceituados. Neste sentido, o projeto procura contribuir para o desenvolvimento da cultura londrina levando a produção das artes plásticas aos milhões de passageiros que viajam diariamente na rede de transportes subterrânea.

obra, Milhazes exerce a sua consciência criativa para a realização de uma existência pacífica e harmoniosa. Numa altura em que o Reino Unido ainda é chamado a intervir nos conflitos da Irlanda do Norte, o artista como agente de intervenção crítica tem a possibilidade de intervir através da sua arte, consciencializando a comunidade envolvente para a necessidade de uma nova ordem social assente no respeito, na integridade e na compreensão mútua entre culturas diferentes.



Ilustração 25 Beatriz Milhazes, Peace and Love, Gloucester Road Station Project. Platform for Art Underground (2005)

A produção plástica de Milhazes é concebida a partir de um método de sobreposição de matéria pictórica que vai gradualmente inscrevendo as formas no suporte visual até ao conseguimento da composição desejada. Neste sentido, a artista descreve a aquisição de competências técnicas como algo fundamental para a consecução dos meios expressivos. Sendo o desenvolvimento operatório do aluno essencial para a exequibilidade do objeto artístico e o desenrolamento das suas funções cognitivas, consideramos importante nesta fase reforçar e diversificar o repertório de instrumentos e técnicas que constituirão uma mais-valia para a ação projetual. Deste modo iremos propor o visionamento de algumas imagens que irão incidir sobre ambos os aspetos conceptuais e processuais da obra.

A cor, enfim, é sumptuosidade e reclamo. O privilégio do artista não será precisamente tornar precioso e nobre o mais humilde objecto? (Matisse, 1972, p. 194).

O *design* de moda tem vindo ciclicamente a aplicar elementos da produção artística de grandes artistas plásticos na conceção das suas peças de vestuário. Yves Saint Laurent, fundador da casa de moda YSL, lançou em 1981 uma coleção de roupa inspirada nas obras de artistas conceituados como Matisse, Mondrian e Van Gogh. Nesta vertente conceptual têm sido muitos os *designers* de moda que têm se inspirado nos conceitos, cores e texturas de artistas como Matisse para os seus desfiles de moda. No vestido

usado por Carla Bruni de YSL, as aves retiradas dos recortes de Matisse sobre a Oceânia, conferem-lhe um certo lirismo poético ao pequeno vestido branco.



Ilustração 26 A arte do origami



Ilustração 27 Criação de YSL inspirada em Matisse

Embora a arte do Origami tenha sido utilizada durante séculos como uma atividade puramente recreativa, representar seres e objetos de naturezas diversas requer uma operação meticulosa no manuseamento dos pedaços de papel, que favorece em simultâneo, a concentração e a apreensão global da forma. Na beleza funcional dos origamis existe um saber empírico aprimorado pelo vagar dos tempos que mimetiza na perfeição, a proporção inerente às formas da natureza. Estas modelações implícitas nas figuras de papel presentificam inúmeras soluções criativas que poderão ser exploradas e recreadas sob diversas formas. Seja por questões de ordem formal ou conceptual, esta prática ancestral é um dos muitos exemplos de técnicas tradicionais que poderão ser aplicadas e desenvolvidas nas vertentes das artes plásticas e do *design*.



Ilustração 28 Trindade Vieira, s/ Título (2003)

Manuel Trindade Vieira⁵² é um artista madeirense que tem vindo a desenvolver uma série de produções artísticas baseadas na morfologia da emblemática planta da banana. Residindo atualmente em Guimarães, o artista mantém uma relação de saudosismo com a sua terra natal que sublima na matéria através da modelação e distorção do suporte, instrumento que utiliza na recriação formal de imagens e temáticas relativas à sua cultura base. Numa perspetiva de retorno ou de reencontro com elementos e paisagens familiares, Trindade Vieira procede à evocação destes objetos através da expressão das texturas, cores e formas desejadas com uma técnica própria de moldagem e estampagem do tecido.

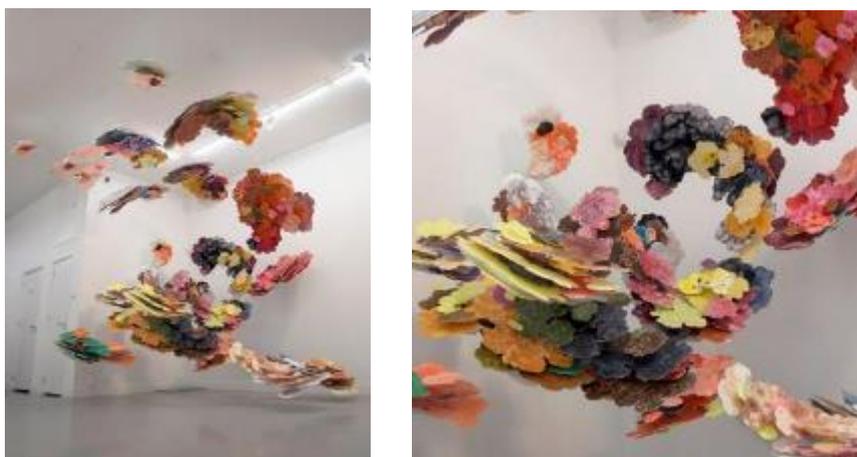


Ilustração 29 Joris Kuipers, *Völlig Losgelöst* (2012)

Joris Kuipers⁵³ é atualmente um dos muitos artistas que têm vindo a diluir as barreiras convencionais entre a pintura e a escultura no âmbito das artes plásticas. Incidindo na desfragmentação de esqueletos naturais, Kuipers procede à exploração imagética do desenho anatómico nas artes plásticas pela mão de objetos de intervenção artística que se destacam pelo seu dinamismo e imponência no espaço. A articulação da estrutura de “*Völlig Losgelöst*” resulta da composição multidimensional de inúmeras superfícies segmentadas que constituem no fundo pequenos suportes bidimensionais cobertos de manchas coloridas que formam a massa do objeto.

⁵² <http://trindadevieira.blogspot.pt/>

⁵³ www.joriskuipers.com



Ilustração 30 Vídeo tutorial sobre a técnica do papel marmoreado

O papel marmoreado⁵⁴ foi utilizado durante séculos como um elemento decorativo para a cobertura de diversas superfícies. Com um efeito visual semelhante à técnica do *dripping*, o papel marmoreado poderá abranger um vasto espectro de cores assumindo diversas dinâmicas compositivas. Sendo esta técnica desconhecida pela maior parte dos alunos da turma de estágio, foi incluída na apresentação de imagens um pequeno vídeo tutorial com o intuito de amplificar o repertório de competências técnicas dos alunos incentivando à experimentação das mesmas.

Com o desenvolvimento da indústria e das áreas do marketing e design, a cor tem vindo a auferir cada vez mais visibilidade enquanto mecanismo de expressão visual. A inovação através da cor surgiu porém, das mãos de grandes artistas plásticos como Matisse, Kandinsky, Sonia e Robert Delaunay (para nomear apenas alguns), artistas que foram capazes de antever o potencial expressivo da cor, aceitando transcender as convenções artísticas numa época ainda muito demarcada pelo conservadorismo social. O fenómeno da cor representa uma peça-chave para a compreensão dos estados de alma que sobrevêm da complexidade humana. Pelo seu simbolismo inerente, a cor enquanto meio de expressão visual detém o potencial para despoletar sensações e emoções de diversas naturezas.

Actualmente, o que está em questão, já não é a análise; quer ter-se um novo ponto de partida na sensação imediata e global da natureza, e tem-se como apoio novas noções, tanto no domínio das técnicas, como no da visão. Já não se trata de aprofundar e de enriquecer; mas sim de renovar e lançar as bases de um novo sistema figurativo, apoiado numa nova apreciação da natureza física das cores, bem como numa nova apreciação da natureza do signo plástico (Francastel, 1987, p. 210).

⁵⁴ <http://vimeo.com/24709888>



Ilustração 31 Neocon, Exposição de design (2012)



Ilustração 32 Festival AgitÁgueda

A produção artística tem vindo gradualmente a gerar soluções criativas desprovidas de ideias preconcebidas sobre o que constitui um objeto de fruição. A libertação dos meios convencionais para uma compreensão artística mais abrangente e diversificada, levará o observador enquanto fruidor a questionar o sentido do valor estético na arte, reposicionando o seu papel na interpretação e descodificação da imagem. Sendo o cunho estético um objeto deixado cada vez mais à responsabilidade do emissor e do recetor, a atribuição do valor estético deverá passar inevitavelmente por novas vias conceptuais.

Neocon é o maior evento da América do Norte dedicado à exibição de soluções criativas e inovadoras nas áreas da vanguarda do design de interiores. Para o evento de 2012, foi concebida uma unidade modular constituída por pirâmides triangulares de diversas dimensões forradas a tecido. O contraste entre cores e texturas confere à imagem do objeto uma dinâmica interessante enquanto objeto de design utilitário e objeto de fruição.

O Festival de AgitÁgueda tem vindo a adquirir reconhecimento nacional e internacional, sendo já conhecido pela característica aplicação dos chapéus coloridos nas ruas da cidade. Sem querer abordar extensivamente a natureza de processos criativos gerados a partir da apropriação e reformulação de objetos usuais, é notório constatar como a arte tem vindo a refletir todo o processo evolutivo de uma cultura. Não se tratando de eleger um sistema figurativo em prol de outro, mas de abraçar a diversidade resultante da produção artística, a sociedade atual tem vindo progressivamente a responder aos eventos culturais com aceitação, curiosidade e expectativa. Sendo o maior desafio do momento atual gerar um processo criativo que sobressaia da multidão de produções artísticas decorrentes, a criação apenas surgirá na medida em que haja a sabedoria necessária para agir sobre o conhecimento dado.

Objetivos específicos:

Aprender a conhecer; amplificar o repertório de referências conceituais dos alunos. A valorização da dimensão estética. O poder transmutador da arte para a revitalização da sociedade. O desenvolvimento do conhecimento transdisciplinar.

Aprender a fazer; o potencial artístico como fonte de inspiração para a recriação do mundo envolvente. Fomentar a ação criativa. Amplificar o conjunto de competências técnicas dos alunos.

4.4.2.2 REALIZAÇÃO DA MAQUETE DE ESTUDO

Um dos aspetos que tivemos oportunidade de constatar no início da prática de ensino supervisionada foi precisamente a dificuldade sentida pelos alunos na eleição das técnicas mais adequadas à materialização dos seus conceitos. Embora a realização da maquete de estudo seja uma etapa essencial para o êxito de qualquer projeto criativo, torna-se tanto mais importante sublinhar os benefícios deste exercício numa situação onde essa dificuldade esteja efetivamente a ser sentida. A realização de maquetes de estudo ou de estudos técnicos e formais cumpre com propósitos de natureza processual, mas também pessoal; para a realização pessoal do aluno e para o seu sentido de compleição, é fundamental que o projeto cumpra com os objetivos delineados inicialmente e atinja o seu propósito primordial. Se projetar determina um ato de “lançar algo para a frente”, este exercício prospetivo deverá ser efetuado a par e passo, delineando uma metodologia específica para a boa exequibilidade do projeto artístico.

Sendo os exercícios concebidos pelos alunos de diferentes naturezas e formatos, a criação dos estudos necessários para a realização do objeto deverá ser deixada essencialmente, ao critério pessoal do aluno. Embora a contemplação da metodologia específica para o estudo do objeto deva constituir um esforço conjunto entre docente e discente, para o êxito da aprendizagem formativa é fulcral que o aluno adquira uma metodologia própria procedendo a uma análise crítica das necessidades inerentes à consecução do projeto.

Para os alunos que escolheram produzir um objeto tridimensional, a realização de uma pequena maquete de estudo permitirá fazer os ajustes necessários nas questões de ordem formal e técnica tais como o grau de dureza do material, modelação da matéria, tempo de secagem, embasamento do objeto, etc. A realização de estudos técnicos e formais também não deixará de ser menos importante na preparação de um objeto

bidimensional. Neste sentido existem diversos materiais pictóricos que poderão ser considerados de acordo com o seu modo de aplicação e tempo de secagem; uma tinta demasiado lenta a secar poderá resultar na impossibilidade de cumprir com o prazo estipulado. Assim sendo, antes mesmo de os alunos se lançarem na concretização do objeto de estudo, a realização de exercícios prospetivos determinam não só um ato de prudência como também de sabedoria.

4.4.2.3 CONCRETIZAÇÃO DO OBJETO ARTÍSTICO

Na programação das fases iniciais de desenvolvimento do projeto artístico, foram introduzidas diversas atividades experimentais destinadas a enriquecer e maximizar as capacidades intuitivo-imaginativas do aluno. Efetivamente existe toda uma estrutura formativa, modelada desde a fase inicial do projeto para conferir o apoio necessário à execução final do objeto artístico. Neste sentido, a realização de um objeto de arte nunca deverá ser concebida puramente por tato, mas sim por ação de um processo substancialmente fundamentado, excogitado e ponderado. A mente na contextura criativa deverá sempre constituir a chave para a ordenação e elaboração de um projeto artístico.

É porém na fase de concretização do objeto artístico que o aluno terá oportunidade de assimilar e integrar as diversas experiências realizadas em sabedoria. No seguimento de uma dilalética ativa entre sujeito e objeto, o aluno irá não só proceder à descoberta de uma sabedoria interiorizada, como também incorporar e capacitar o conhecimento sedimentado ao longo das diversas fases do projeto.

No desenrolamento da ação projetual, trata-se essencialmente de criar as condições necessárias para a recolha estratégica da mente sobre o conhecimento dado e experienciado. Assim sendo, o propósito desta fase final será efetivamente a realização ativa do aluno.

Tendo ultrapassado a fase de formulação e experimentação dos conceitos, o aluno deverá em princípio, ter todos os mecanismos necessários ao seu dispor para a materialização do objeto. A preparação sequenciada para a concreção do objeto artístico não quererá dizer contudo que não haja mais desafios de momento a superar: esta será uma fase marcada essencialmente pelos princípios da ação experimental. Sendo este um exercício de constante adaptação e equiparação, a exequibilidade do

objeto artístico revelar-se-á tanto mais fiel e tangível consoante o nível de preparação efetuado pelo aluno.

Embora sejam aceites variações criativas entre a conceção da ideia e a representação do objeto final, o cumprimento com os objectivos delineados inicialmente transcrevem a imagem de um projeto devidamente articulado e coordenado. Estes aspetos serão igualmente importantes para diagnosticar a seriedade incutida na elaboração do processo criativo do aluno.

4.4.2.4 CALENDÁRIO DE ATIVIDADES

Terça-feira 7 de Janeiro (90min.+ 45min.): Visionamento do documentário: Modern Masters, the life and work of Henri Matisse. Apresentação comentada de imagens. Introdução da proposta de estudo.

Quinta-feira 9 de Janeiro (45min.): Início da Fase Um, realização de pesquisa. Visita de estudo à Biblioteca da Gulbenkian.

Terça-feira 14 de Janeiro (90min.+ 45min.): Início da Fase Dois, desenvolvimento dos conceitos criativos.

Terça-feira 21 de Janeiro (90min.+ 45min.): Fim da Fase Dois, entrega dos conceitos criativos e respetiva pesquisa efectuada. Segunda apresentação comentada de imagens.

Terça-feira 28 de Janeiro (90min.+ 45min.): Início da Fase Três, realização de maquetes de estudo ou de estudos técnicos e formais.

Sexta-feira 31 de Janeiro (45min.): Fim da Fase Três, entrega da maquete de estudo ou de estudos técnicos e formais.

Terça-feira 4 de Março (90min.+ 45min.): Início da Fase Quatro, concretização do objeto artístico.

Terça-feira 18 de Fevereiro (90min.+ 45min.): Concretização da solução final do projeto e apresentação da memória descritiva do mesmo.

Sexta-feira 28 de Fevereiro (45min.): Apresentação do projeto à turma.

Sexta-feira 7 de Março (45min): Apresentação do projeto à turma.

Após a prática de ensino supervisionada:

Terça-feira 3 de Junho (90min): Exposição final dos projetos aos pais, alunos e professores da escola.

5. TRABALHOS FINAIS

5.1 ETAPAS DA AVALIAÇÃO

De forma a proceder a uma análise qualitativa do exercício realizado no decurso da ação projetual, o sistema avaliativo foi estruturado de forma a incidir sobre as seis fases compreendidas na dimensão do projeto artístico. No entanto, para efeitos de estudo, nesta fase do nosso relatório de estágio iremos incidir somente nas fases elementares da realização do projeto. Como será possível constatar na tabela apresentada no apêndice A, para efeitos de cotação subdividimos as diversas fases criativas segundo os critérios delineados para o cumprimento de cada etapa. Para este efeito, o cumprimento da primeira fase (pesquisa e definição do problema de estudo) tem uma cotação de quatro valores, sendo o valor mínimo atribuído a uma pesquisa insuficiente e o valor máximo atribuído a uma pesquisa muito bem realizada e documentada.

A segunda fase do projeto (apresentação dos conceitos criativos) encontra-se dividida em três partes: formulação dos conceitos, qualidade de expressão e criatividade e imaginação. Para cada uma destas três partes poderá ser atribuído o valor máximo de quatro valores, segundo o cumprimento satisfatório ou insatisfatório de cada vertente do exercício.

A terceira fase (execução de maquete de estudo ou de estudos técnicos e formais) assume uma cotação máxima de quatro valores que será atribuída de acordo com a realização suficiente ou insuficiente de estudos prospetivos sobre a execução do objeto artístico.

A quarta fase do projeto (concretização do objeto artístico) encontra-se igualmente subdividida em três partes: qualidade de execução da peça, efeito global e cumprimento com os objectivos estabelecidos. Cada uma destas três partes poderá receber de igual forma uma cotação máxima de quatro valores segundo a qualidade e originalidade da solução criativa desenvolvida pelo aluno.

A quinta fase do projeto (apresentação da memória descritiva) concerne a realização da pesquisa inicial, dos estudos realizados e de uma breve descrição das fases compreendidas no desenrolamento do projeto artístico. Esta fase receberá a cotação máxima de quatro valores tendo em conta a qualidade do portfólio apresentado.

A sexta fase do projeto (apresentação do projeto à turma) receberá igualmente a cotação máxima de quatro valores pela clara e coerente descrição de todas as fases de desenvolvimento do projeto artístico.

5.2 REFLEXÃO PESSOAL SOBRE A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Durante o estágio de ensino supervisionado tivemos oportunidade de observar as atitudes e os padrões comportamentais que viriam a incorrer no desenvolvimento do processo criativo do aluno. Sendo a turma constituída por um leque diversificado de valores sociais, culturais e ideológicos, foi interessante constatar como a natureza do sistema de valores de cada aluno operou em benefício ou em detrimento da sua aprendizagem formativa. Numa disciplina onde o docente necessita de prover uma ação orientadora positiva e coerente para com cada um dos alunos, torna-se essencial saber respeitar as especificidades resultantes da sua complexidade vivencial. Efetivamente, somente através do respeito e da compreensão mútua será possível maximizar o potencial criativo em cada um.

As descrições dos projetos que se seguem constituem uma amostra diversificada das diversas trajetórias heurísticas que incorreram na dinâmica criativa da disciplina de Oficinas de Arte. Como será possível comprovar, o sucesso ou o fracasso das mesmas foi determinado à partida pela própria lógica pessoal de cada aluno.

5.2.1 PROJETO REALIZADO PELA ALUNA VER.



Ilustração 33 Projeto realizado pela aluna Ver. para a proposta de Matisse (Ilustração própria, 2014)

5.2.1.1 PESQUISA E FORMULAÇÃO DOS CONCEITOS

No apuramento da primeira e segunda fase, a aluna produziu um dossier extenso com informação detalhada sobre a biografia e a obra plástica de Matisse. Sendo a cor o meio de expressão eletivo do artista, a aluna demonstrou ser capaz de alargar o seu leque de pesquisa incluindo documentação sobre a cor e a teoria das cores complementares.

Na formulação dos conceitos iniciais, a aluna desenvolveu uma série de desenhos expressivos onde explorou progressivamente a dinâmica dos elementos figurativos até ao conseguimento da composição desejada. Seguidamente, procedeu também à realização de diversos estudos cromáticos de forma a obter a palette de cores desejada.

Pela pesquisa bem realizada e pela diversidade, criatividade e imaginação dos conceitos apresentados, na Fase Um e Dois (pesquisa e formulação dos conceitos), a aluna obteve uma pontuação de 15 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 18.75 valores.

5.2.1.2 REALIZAÇÃO DE ESTUDOS TÉCNICOS

Na estrutura compositiva do trabalho da aluna Ver., existiu uma série de detalhes técnicos e formais que precisavam de ser estudados e resolvidos previamente à execução do trabalho final.

As figuras que envolviam o arabesco principal foram concebidas para ser executadas em relevo, pelo que a aluna deveria eleger um material de fácil moldagem, secagem (tendo em conta o cumprimento dos prazos para a realização deste projecto) e aplicação sobre a composição final. Para este efeito, a aluna optou por trabalhar com Fimo, um material moderno que permite rápidas modelações e necessita apenas de ser cozido em forno doméstico por cerca de 30 minutos. Este exercício de estudo prévio foi extremamente útil visto que as primeiras figurinhas racharam e foi necessário experimentar com diferentes tipos de Fimo até encontrar um de qualidade superior. Neste ponto, a aluna superou todas as expectativas demonstrando a sua criatividade pessoal através da produção de formas e texturas criadas a partir de fragmentos de cascas de ovo, posteriormente coloridos a verniz de unhas.

A demarcação das linhas rectas na separação entre as cores de acentuado contraste também necessitou da realização de estudos prévios devido a dificuldades inerentes na sua reprodução técnica; a tinta acrílica é uma técnica de fácil aplicação e secagem, mas devido à matéria da sua fluidez torna-se difícil de executar linhas continuamente perfeitas. A transparência das cores acrílicas iria também dificultar o encobrimento de toda e qualquer imperfeição técnica pelo que após uma breve discussão sobre a melhor abordagem resolutiva para a solução desta questão foi aplicar um pequeno truque utilizado por artistas. Algo que a aluna executou e reproduziu até conseguir dominar a técnica.

Pela diversidade e riqueza da variedade de exercícios de estudo executados, na Fase Três (realização de uma maquete de estudo ou de estudos técnicos e formais), a aluna obteve a pontuação máxima de 4 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 20 valores.

5.2.1.3 CONCRETIZAÇÃO DO OBJETO ARTÍSTICO

A tradução do objecto artístico foi efetuada com sucesso, tendo a aluna cumprido na íntegra com os objectivos delineados inicialmente. Embora a técnica mista desenvolvida pela aluna não tenha sido transposta para o seu trabalho final, acreditamos que devido às diversas competências técnicas demonstradas na concreção do objeto artístico, a obra manteve no final a imaginação e criatividade da sua autora.

Pela qualidade de execução da peça, efeito global e total cumprimento com os objectivos inicialmente estabelecidos, na Fase Quatro (concretização do objeto artístico), a aluna obteve a pontuação máxima de 12 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 20 valores.

5.2.1.4 OBSERVAÇÕES PARTICULARES

A aluna demonstrou possuir excelentes competências no âmbito da realização plástica, secundadas pela sua capacidade de investigação, experimentação e abertura à realização de novas experiências. Embora tenha revelado alguma dificuldade na formulação dos conceitos iniciais, devido à sua postura cognoscitiva e tenaz, a aluna foi efetivamente capaz de superar todas as dificuldades que despontaram no desenrolamento do seu processo criativo, procedendo à resolução de estudos técnicos e formais especificamente formulados para esse efeito.

5.2.2 PROJETO REALIZADO PELA ALUNA KEN.



Ilustração 34 Estudo a aguarela e pintura a acrílico realizado pela aluna Ken., para a proposta de Matisse (Ilustração própria, 2014)

5.2.2.1 PESQUISA E FORMULAÇÃO DOS CONCEITOS

A aluna Ken. de nacionalidade norte-americana, demonstrou uma grande capacidade de aprendizagem e integração na disciplina de Oficina de Artes com a apresentação de um pequeno *dossier* substancialmente excogitado pela produção artística de Matisse. Demonstrando um esforço sincero para escrever na sua língua de acolhimento, a aluna compreendeu muito bem a mensagem transmitida pelo artista sobre a beleza da simplificação formal na composição das figuras.

Através da formulação de três conceitos que primam pela análise crítica e pelo brilhantismo conceptual, a aluna passou a explorar os conceitos primários que deram origem à obra de Matisse. Debruçando-se sobre a génese do processo criativo, a aluna Ken., estabeleceu uma metáfora muito inquisitiva, sobre a revelação da obra de arte como o desenvolvimento de uma criança no seio materno. Para este efeito, a aluna criou uma história criativa muito envolvente, onde manifesta o princípio da criação artística como a origem de toda a visibilidade estética. Nesta ordem criativa, podemos observar como os vários elementos formais brotam do colo da figura central desenvolvendo uma composição elaborada e contudo, fluída e orgânica.

Pela pesquisa muito bem realizada e pela diversidade, criatividade e imaginação dos conceitos apresentados, na Fase Um e Dois (pesquisa e formulação dos conceitos), a

aluna obteve a pontuação máxima de 16 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 20 valores.

5.2.2.2 REALIZAÇÃO DE ESTUDOS TÉCNICOS

A aluna Ken. demonstra uma grande apetência para a expressão do desenho, produzido de uma maneira desenvolvida por formas leves e soltas, coadjuvadas certamente pela realização sistemática de esboços e esquiços rápidos. Para a preparação da composição formal, a aluna realizou um estudo feito a aguarela, elegendo cores primárias que reagem de forma acentuada ao recorte do negro que envolve os restantes elementos formais.

Pelos exercícios de estudo efetuados, na Fase Três (realização de uma maquete de estudo ou de estudos técnicos e formais), a aluna obteve a pontuação de 3 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 15 valores.

5.2.2.3 CONCRETIZAÇÃO DO OBJETO ARTÍSTICO

A revelação do objeto artístico fez-se com naturalidade, tendo a aluna cumprido na íntegra com os objectivos delineados inicialmente. A transposição dos conceitos para o campo da expressão plástica presentificaram uma dificuldade mínima na medida em que o seu projecto foi devidamente preparado e infundido pela realização de pesquisa, análise e reinterpretação dos dados recolhidos.

Pela qualidade de execução da peça, efeito global e bom cumprimento com os objectivos inicialmente estabelecidos, na Fase Quatro (concretização do objeto artístico), a aluna obteve a pontuação de 10 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 16.7 valores.

5.2.2.4 OBSERVAÇÕES PARTICULARES

O projeto desenvolvido pela aluna Ken. prima pela riqueza conceptual e formal com que a aluna dotou a criação dos seus conceitos. A desenvoltura técnica demonstrada pela aluna contrasta porém com a dificuldade em divergir da linha estilística em que

usualmente opera. A persistência em insistir neste patamar de segurança oferece uma zona de conforto, impeditiva da realização de novas experiências e diferentes soluções estéticas. Devido ao grande potencial criativo que a aluna ostenta, seria importante diversificar o seu repertório técnico e expressivo através da introdução de novas práticas criativas.

5.2.3 PROJETO REALIZADO PELA ALUNA CAR.



Ilustração 35 Maquete de estudo, instalação e detalhe do panejamento. Projeto elaborado pela aluna Car. para a proposta de Matisse (Ilustração própria, 2014)

A cor para Matisse não é um dado exterior à consciência das pessoas, não é apenas cor, mas sim um sentimento, cuja força expressiva o pintor utiliza para tornar o seu trabalho mais sólido, dizendo assim mais “verdadeiro”; pois as emoções que ele expressa não são diluídas com o tempo, a técnica e os pormenores. Na obra de Matisse a cor é a entidade que confere o dinamismo. [...] A arte de Matisse desenvolveu-se num afastamento cada vez maior em relação aos tempos, que, apesar de continuarem a estar presentes, não passam de meros pretextos (suportes vivenciais), que servem para evidenciar, por “diferença”, as ideias de construção a partir das quais o pintor deve trabalhar (Trecho retirado do dossier apresentado pela aluna Car.).

5.2.3.1 PESQUISA E FORMULAÇÃO DOS CONCEITOS

O dossier apresentado pela aluna Car., compreende uma pesquisa sólida, determinada em última instância, pela sua capacidade de análise e introspeção. Em vez de se restringir à mera transcrição de dados biográficos, a aluna demonstrou ser capaz de realizar um texto substancialmente amadurecido, sobre a génese criativa do artista.

No decorrer do seu processo investigativo, a aluna Car., procedeu à recolha de imagens plásticas, relativas ao tratamento da luz e das cores através de janelas ou de portadas; uma temática recorrente em Matisse. Ao percecionar os rasgos de cor conferidos através das janelas como um patamar de acesso ao mundo deste artista, a aluna escolheu conceber uma pequena instalação que permitiria ao fruidor “entrar” na imagética do mundo de Matisse.

Pela pesquisa muito bem realizada e pela criatividade e imaginação demonstrada nos conceitos apresentados, na Fase Um e Dois (pesquisa e formulação dos conceitos), a aluna obteve uma pontuação de 16 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 17.5 valores.

5.2.3.2 REALIZAÇÃO DE ESTUDOS TÉCNICOS

A envergadura deste projeto exigiu uma gestão minuciosa de todos os detalhes envolventes para o bom cumprimento dos prazos estipulados. Em primeiro lugar foi necessário proceder a um estudo prático das questões técnicas e mecânicas que iriam dar forma à estrutura imaginada pela aluna Car. Para este efeito, a aluna procedeu por sua livre iniciativa à realização de sínteses esquemáticas onde delineou todos os dados construtivos necessários para a execução do projeto. Posteriormente a este exercício, a aluna realizou também uma pequena maquete de estudo que lhe permitiu analisar o melhor método de suporte para a conceção do seu objeto artístico. Para o peso do panejamento envolvente, a aluna optou por colocar um eixo vertical na parte de trás da instalação que serviria de apoio à circunferência colocada no topo da peça, reforçando-a simultaneamente com linha de pesca presa ao segundo andar do átrio da escola.

O custo inerente à compra de novas portadas requereu igualmente diferentes soluções técnicas e neste sentido, a aluna optou por utilizar duas portadas antigas que restavam no espólio da escola. De forma a cortar com custos adicionais de materiais, para a

pintura do panejamento interior, a aluna optou por aplicar tinta de parede e caneta de tecido sobre cortinados brancos.

Pela diversidade, qualidade e precisão dos exercícios de estudo efetuados, na Fase Três (realização de uma maquete de estudo ou de estudos técnicos e formais), a aluna obteve a pontuação máxima de 4 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 20 valores.

5.2.3.3 CONCRETIZAÇÃO DO OBJETO ARTÍSTICO

A conceção da instalação da aluna Car. foi um projeto ambicioso que teve de ser gerido em múltiplas vertentes. Devido ao curto espaço de tempo em mãos, a aluna desenvolveu muitas das questões formais da instalação fora do âmbito escolar. A pintura do panejamento interior demandou tempo e espaço que não poderiam ser inteiramente resolvidos nas instalações da disciplina de Oficinas de Arte. Apesar de todas as exigências decorrentes da complexidade do seu objeto de estudo, os objectivos iniciais foram cumpridos de forma apraz.

Pela qualidade de execução da peça, efeito global e total cumprimento com os objectivos inicialmente estabelecidos, na Fase Quatro (concretização do objeto artístico), a aluna obteve a pontuação máxima de 12 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 20 valores.

5.2.3.4 OBSERVAÇÕES PARTICULARES

O trabalho desenvolvido pela aluna Car. foi um dos projectos artísticos que mais surpreenderam pela nota positiva. No desenrolamento do seu processo criativo, a aluna principiou a fase de formulação dos conceitos preparando-se de antemão para o fracasso. O projeto desenvolvido no módulo anterior obteve uma cotação baixa e devido a essa situação, a aluna achou que uma vez mais não estaria à altura do desafio proposto.

A situação originada pela aluna Car. constituiu no ensino supervisionado de estágio uma oportunidade valiosa de aprendizagem pessoal; o desânimo ou o sentimento de não ser capaz de cumprir com os objectivos delineados transformam-se em programas mentais impeditivos do estímulo à ação criativa. O professor enquanto orientador, necessita

saber como desmontar a formulação de ideias negativas motivando os alunos para a formação da sua aprendizagem. Por vezes é possível e por vezes não o é; o aluno continua a ser a peça-chave na formação do seu conhecimento.

Neste caso em específico, após um breve diálogo de encorajamento, a aluna passou a trabalhar afincadamente no seu trabalho, estruturando todas as fases do seu projeto de forma coerente e organizada. Aplicando-se continuamente, a aluna trabalhou dentro e fora das aulas para poder cumprir com os prazos delineados.

5.2.4 PROJETO REALIZADO PELA ALUNA FIL.

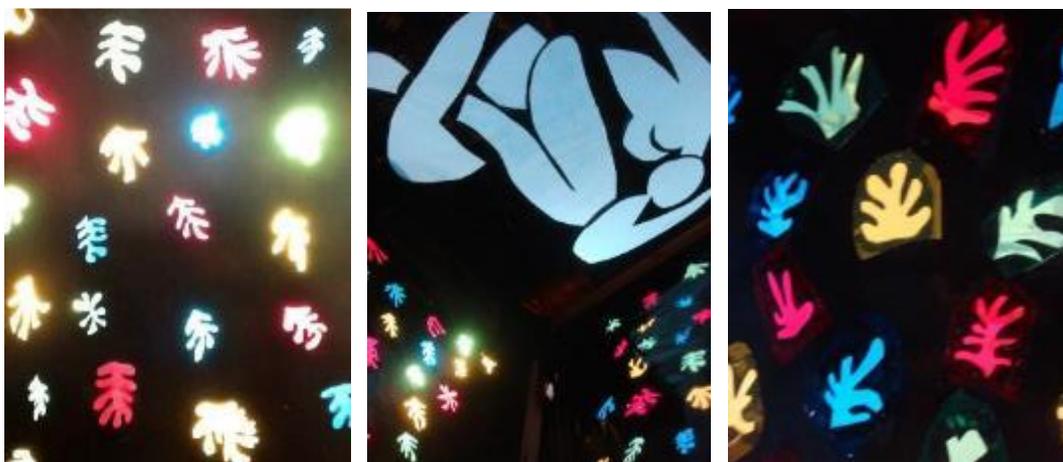


Ilustração 36 Detalhe da instalação “Caixa mágica”, projeto elaborado pela aluna Fil. para a proposta de Matisse⁵⁵ (Ilustração própria, 2014)

5.2.4.1 PESQUISA E FORMULAÇÃO DOS CONCEITOS

A aluna Fil. apresentou um dossier de pesquisa onde incluiu biografia e imagens relativas ao processo criativo de Matisse. Dos vários conceitos apresentados, a aluna optou por desenvolver o seu conceito da “caixa mágica”. Inspirado nos vitrais de Matisse, o seu objeto de intervenção artística permitiria ao fruidor observar o mundo através dos arabescos modelados na sua fase artística final.

Pela pesquisa realizada e pela criatividade e imaginação dos conceitos apresentados, na Fase Um e Dois (pesquisa e formulação dos conceitos), a aluna obteve uma

⁵⁵ Primeira foto gentilmente cedida pela Arqt. Paula Lima.

pontuação de 13 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 16.25 valores.

5.2.4.2 REALIZAÇÃO DE ESTUDOS TÉCNICOS

A “caixa mágica” projectada pela aluna Fil. foi concebida para ter a altura de uma cabine telefónica, de forma a que o observador pudesse entrar na estrutura e observasse a partir do lado de dentro o desenho dos recortes. Para o estudo deste projeto, a aluna procedeu à realização de uma pequena maquete sobre os encaixes das colunas que iriam compor a estrutura da caixa.

Para o cobrimento das superfícies do paralelepípedo da caixa, a aluna utilizou material de saco de lixo preto industrial onde procedeu ao recorte dos arabescos. Em seguida, a aluna aplicou pequenas folhas coloridas de papel celofane para dar um efeito semelhante à transparência do vitral. Para este efeito, a aluna não efetuou qualquer estudo prévio, relativo ao tipo de colagem mais adequado para a aplicação dos seus arabescos.

Pela realização dos estudos necessários à execução do projeto, na Fase Três (realização de uma maquete de estudo ou de estudos técnicos e formais), a aluna obteve a pontuação máxima de 4 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 20 valores.

5.2.4.3 CONCRETIZAÇÃO DO OBJETO ARTÍSTICO

No seguimento das fases anteriormente desenvolvidas, o projeto elaborado pela aluna Fil., decorreu com muito trabalho e esmero, mas sem grandes percalços. Trabalhando afincadamente para cumprir com os prazos estipulados, os objectivos delineados inicialmente pela aluna foram cumpridos na sua totalidade.

Pela qualidade de execução da peça, efeito global e total cumprimento com os objectivos inicialmente estabelecidos, na Fase Quatro (concretização do objeto artístico), a aluna obteve a pontuação máxima de 12 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 20 valores.

5.2.4.4 OBSERVAÇÕES PARTICULARES

Devido à natureza das dimensões do objeto e respectivo peso da estrutura, a aluna Fil. necessitou da ajuda dos seus colegas para poder construir a sua “caixa mágica”. Embora o projeto seja efectivamente de desenvolvimento individual, a entreatura dos colegas foi vital para a concretização do objeto artístico da aluna Fil. O sucesso do trabalho deveu-se contudo, ao empenho e à dedicação demonstrados pela aluna Fil. em todas as fases do seu projeto.

5.2.5 PROJETO REALIZADO PELO ALUNO DUA.



Ilustração 37 Projeto elaborado pelo aluno Dua. para a proposta de Matisse (Ilustração própria, 2014)

5.2.5.1 PESQUISA E FORMULAÇÃO DOS CONCEITOS

Aquando a formulação dos conceitos, o aluno não apresentou dossier sobre a pesquisa efetuada. No decorrer do seu processo criativo, o aluno Dua. entregou apenas um dos três conceitos que lhe tinham sido solicitados. No conceito apresentado, o aluno desenvolveu uma composição diversificada, composta por arabescos tridimensionais de várias cores e configurações que deveriam formar no seu conjunto, uma dinâmica compositiva muito interessante. Estes arabescos deveriam funcionar como uma unidade modular compilada sobre o plano ortogonal.

Pelo fato de não ter efetuado pesquisa, nem ter procedido à apresentação dos três conceitos, na Fase Um e Dois (pesquisa e formulação dos conceitos), o aluno obteve

uma pontuação de 6 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 7.5 valores.

5.2.5.2 REALIZAÇÃO DE ESTUDOS TÉCNICOS

Na fase de realização dos estudos técnicos, o aluno procedeu à realização de uma pequena maquete de estudo para análise formal e volumétrica dos arabescos compreendidos no seu conceito inicial.

Não foram registados qualquer outro tipo de exercícios de prospeção sobre o dimensionamento do seu objeto artístico.

Pelos exercícios de estudo efetuados, na Fase Três (realização de uma maquete de estudo ou de estudos técnicos e formais), o aluno obteve a pontuação de 3 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 15 valores.

5.2.5.3 CONCRETIZAÇÃO DO OBJETO ARTÍSTICO

A concretização do projeto artístico decorreu relativamente bem, tendo o aluno cumprido parcialmente com os objectivos delineados inicialmente, o trabalho final adquiriu um efeito visual muito criativo e apelativo.

Pela qualidade de execução da peça, efeito global e cumprimento satisfatório com os objectivos inicialmente estabelecidos, na Fase Quatro (concretização do objeto artístico), o aluno obteve a pontuação de 10 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 16.7 valores.

5.2.5.4 OBSERVAÇÕES PARTICULARES

Apesar do projeto criado pelo aluno Dua. demonstrar ser de execução relativamente simples, houve algumas situações de ordem técnica que requereriam mais tempo e dedicação da sua parte:

- A cor da esponja azulada que o aluno utilizou para a modelação dos arabescos acabou por projectar-se persistentemente através das camadas de tinta amarela aplicada sobre as unidades modulares. Esta questão poderia ter sido resolvida facilmente caso o aluno

tivesse procedido à realização de um estudo prévio acerca do efeito final das tintas sobre a esponja azul. Este problema poderia então ter sido resolvido através da aplicação de uma base primária inicial.

- O projeto apresentado na Ilustração 37, encontra-se estendido no chão devido ao fato dos arabescos modelados não terem conseguido permanecer suspensos sobre o plano ortogonal. Para prevenir este tipo de situação, o aluno não efetuou qualquer tipo de estudo prévio relativo à mecânica de encaixe mais apropriada para a suspensão dos seus elementos volumétricos. Estes procedimentos apesar de aparentarem ser relativamente básicos são procedimentos fulcrais para o bom cumprimento dos objetivos delineados inicialmente. Um dimensionamento ineficaz do objeto de estudo poderá colocar em causa toda a integridade física do projeto artístico.

O potencial criativo do aluno Dua. não está efectivamente a ser desenvolvido da forma mais correta: sem uma postura ativa e empreendedora, o processo criativo não poderá ser desenvolvido de uma forma articulada e compreensiva. Ao longo do ensino supervisionado de estágio, o aluno manifestou criatividade e imaginação na execução dos seus trabalhos artísticos deixando-os no entanto, algo incompletos. Como forma de proceder a uma melhoria do seu desenvolvimento global, o aluno Dua. necessita de trabalhar a sua concentração, o seu empenho e persistência na consecução dos seus projectos criativos.

5.2.6 PROJETO REALIZADO PELO ALUNO FRA.



5.2.6.1 PESQUISA E FORMULAÇÃO DOS CONCEITOS

No seguimento da fase de pesquisa e formulação dos conceitos, o aluno Fra. entregou três conceitos desprovidos de dossier de pesquisa e análise discursiva sobre o processo de investigação compreendido. Para o seu projeto artístico, o aluno optou por executar um mobile inspirado na figura de Ícaro, uma personagem da mitologia grega que Matisse utilizou num dos recortes do álbum Jazz. O objeto final deveria ser uma estrutura composta por várias superfícies que girariam em torno de um eixo vertical.

Pelo fato de não ter apresentado pesquisa e pela pouca qualidade, criatividade e imaginação nos conceitos apresentados, na Fase Um e Dois (pesquisa e formulação dos conceitos), o aluno obteve uma pontuação de 7 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 8.75 valores.

5.2.6.2 REALIZAÇÃO DE ESTUDOS TÉCNICOS

Para o estudo da forma final, o aluno Fran. executou uma pequena maquete de estudo em material de K-line. Em relação ao estudo do mecanismo do eixo vertical que faria os elementos formais girar em torno, não foi efetuado qualquer exercício prospectivo.

Pela parca realização de exercícios de estudo no decorrer da Fase Três (realização de uma maquete de estudo ou de estudos técnicos e formais), o aluno obteve a pontuação mínima de 1 ponto, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 5 valores.

5.2.6.3 CONCRETIZAÇÃO DO OBJETO ARTÍSTICO

O aluno desistiu da disciplina de Oficinas de Arte e devido a esta razão, a execução do seu projeto artístico não foi concluída de forma satisfatória.

Pelo trabalho que o aluno efetuou na Fase Quatro (concretização do objeto artístico), obteve a pontuação de 12 pontos, o equivalente nesta etapa a uma classificação de 6.7 valores.

5.2.6.4 OBSERVAÇÕES PARTICULARES

O aluno Fra. alto, de porte atlético, possui uma postura desenvolta e demonstra ser um aluno inteligente e perspicaz. Na disciplina de Oficinas de Arte faltou porém, inúmeras vezes e quando comparecia, chegava sempre atrasado. Na sala de aula, o aluno mostrava-se disperso, envolvido em conversações que nada tinham a ver com a problemática de estudo em mãos. No geral, parecia perdido, desorientado, revelando pouco interesse e empenho no desenvolvimento do seu projeto artístico.

Quando a entrega dos valores obtidos nas fases iniciais do projeto, o aluno Fra., mostrou-se visivelmente insatisfeito com a nota que lhe tinha sido atribuída. Declarando que merecia a mesma classificação que os restantes colegas, o instinto inicial foi o de dialogar com o aluno para poder compreender onde é que estava o seu erro de percepção.

Retorquindo que a sua maquete de estudo não deferia em nada das maquetes de estudo realizadas na turma, o aluno Fra. alegou que o trabalho desenvolvido na sua ação projetual exemplificava uma linha de raciocínio clara e sucinta. No seguimento deste diálogo, foi procedida a uma análise conjunta do trabalho realizado pelo aluno até ao momento presente. Ao tocar nos parâmetros ausentes do seu trabalho, o propósito deste exercício foi o de levar o aluno a refletir sobre a organização do seu trabalho.

Quando perguntámos ao aluno sobre a inexistência de pesquisa e assim sendo, em que o aluno se apoiava para a formulação dos seus conceitos⁵⁶ (apresentando uma configuração algo rebuscada), o aluno ingenuamente respondeu que não sabia que era para isso que a pesquisa servia. Este foi um momento de mútua aprendizagem, tanto para o docente como para o discente. Apesar de ter estado ausente no dia da apresentação da proposta de estudo, o aluno Fra. acabou por expressar inadvertidamente, uma das muitas discrepâncias cognitivas que ocorrem na articulação dos conceitos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem formativa; os alunos executam as tarefas porque lhes é pedido mesmo que não compreendam efetivamente o seu porquê.

O projeto artístico concebido pelo aluno Fra., não chegou a ser concluído, uma vez que o aluno acabou por desistir da disciplina de Oficina de Artes. Para uma significativa melhoria do seu desempenho escolar seria importante desenvolver o empenho, a motivação, assim como a sua capacidade de abertura e aceitação crítica.

⁵⁶ O aluno também não compareceu à visita de estudo na Biblioteca da Gulbenkian.

5.3 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Durante a nossa intervenção no módulo 3 da prática de ensino supervisionada, procurámos reforçar de forma contínua a ideia da elaboração do projeto artístico como o desenrolamento de um processo cognitivo coeso e coerente. Desta forma, a conceção da obra artística deverá ser percebida como um todo, um encadeamento de experiências formativas que irão progressivamente preparar e consubstanciar a base para as fases ulteriores.

De acordo com esta perspetiva formativa, o resultado de um projeto artístico nunca poderá alcançar um resultado verdadeiramente excelente se não for desenvolvido de acordo com um processo sério de pesquisa e reflexão sobre os dados apurados. Assim sendo, vamos proceder ao visionamento de gráficos que mostram estatisticamente o fio condutor no percurso criativo de cada um dos alunos supracitados. Para este propósito utilizámos as notas aferidas pelos alunos nas diversas fases de desenvolvimento do seu projeto artístico:

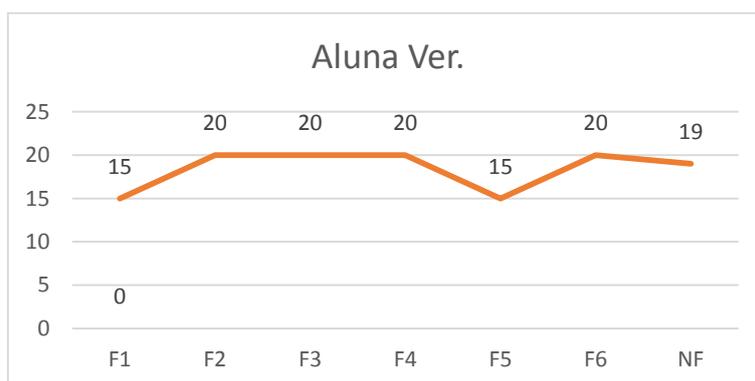


Ilustração 38 Gráfico do percurso criativo da aluna Ver. (Ilustração nossa, 2014)

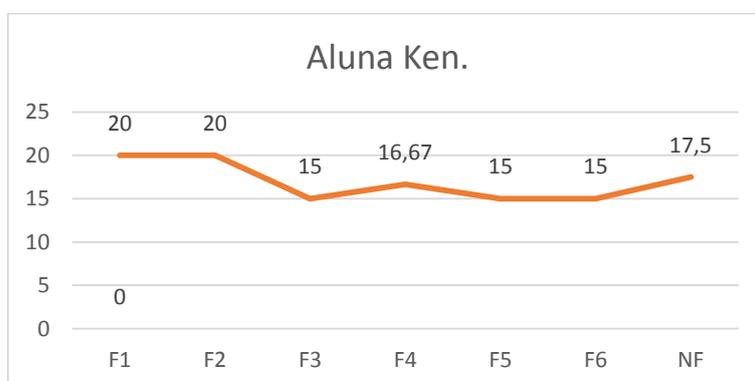


Ilustração 39 Gráfico do percurso criativo da aluna Ken. (Ilustração nossa, 2014)

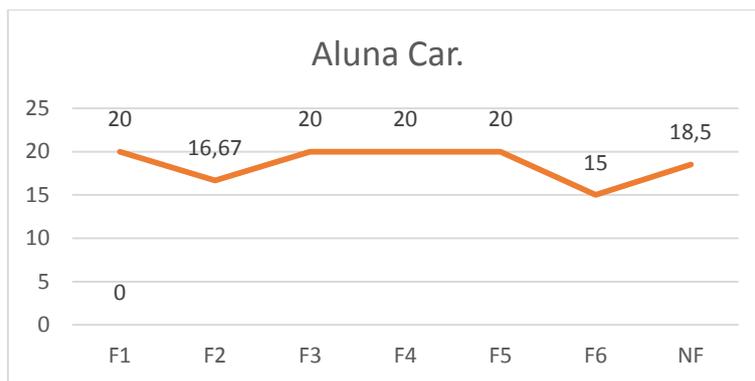


Ilustração 40 Gráfico do percurso criativo da aluna Car. (Ilustração nossa, 2014)

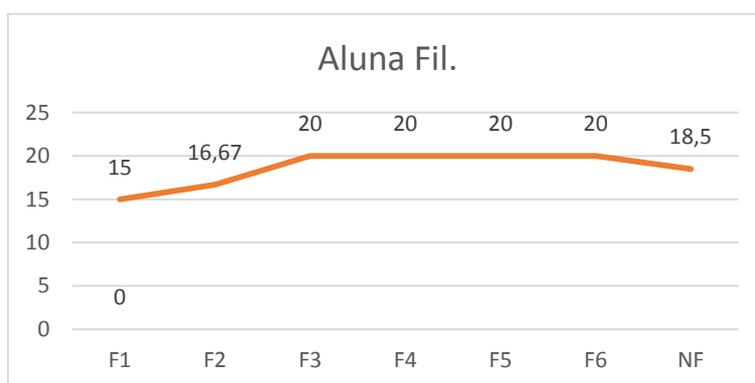


Ilustração 41 Gráfico do percurso criativo da aluna Fil. (Ilustração nossa, 2014)

Os gráficos acima visionados demonstram a evolução do percurso criativo efetuado pelas alunas que obtiveram as notas mais elevadas da turma. Nestes gráficos podemos observar o desenvolvimento de um percurso criativo consistente, marcado decisivamente pelas pontuações aferidas nas fases iniciais do projeto artístico. Neste sentido, é possível anuir que o empenho e o esmero demonstrado pelas alunas no início do projeto foram fundamentais para o êxito do seu desempenho criativo.

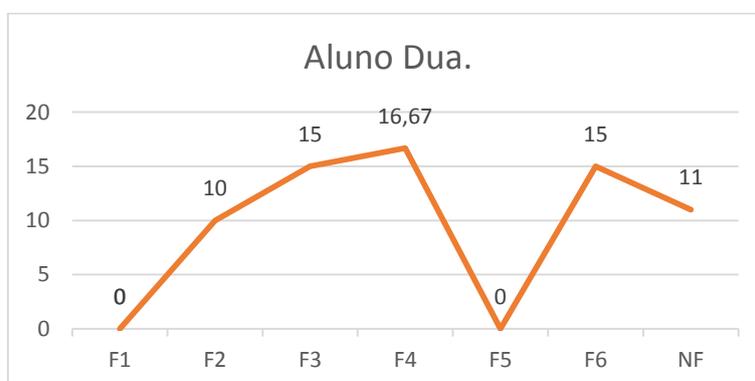


Ilustração 42 Gráfico do percurso criativo do aluno Dua. (Ilustração nossa, 2014)

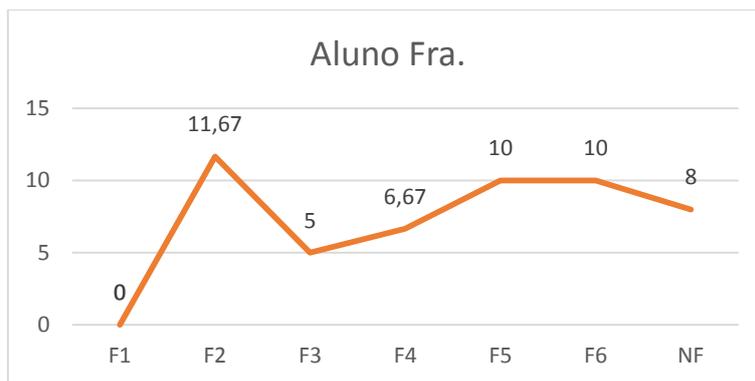


Ilustração 43 Gráfico do percurso criativo do aluno Fra. (Ilustração nossa, 2014)

Nas ilustrações 39 e 40 é possível verificar os altos e baixos que marcaram o percurso criativo destes dois alunos. Como também é possível verificar, a nota final dos seus projetos reflete o fraco desempenho demonstrado na fase inicial de pesquisa e formulação dos conceitos. Deste modo, podemos depreender que as inconstâncias reveladas no decorrer da aprendizagem formativa foram efetivamente detrimenais para a consecução e evolução dos seus processos criativos.

Através da observação das diversas experiências artísticas constata-se a importância da enumeração de uma sequência lógica no desenvolvimento do processo criativo dos alunos. Na dimensão do projeto artístico, a fundamentação teórica, a análise e a reflexão sobre o conhecimento dado deverá sempre constituir a base para qualquer ação projetual. Como podemos ver na Ilustração 42, as pontuações aferidas na Fase 3 e Fase 4 pelo aluno Dua, não foram suficientes para elevar o resultado da sua nota final. A avaliação contínua revela-se neste sentido como sendo fundamental, uma vez que irá valorizar todas as etapas do projeto, demonstrando conjuntamente a importância da articulação progressiva do conhecimento para o êxito do produto final.

6. CONCLUSÃO

A arte produzida pelos movimentos de vanguarda do início do século XX presentificaram um vasto legado de experiências conceptuais, que de um modo muito *sui generis* procuraram marcar o retorno a uma expressão artística mais genuína e vivenciada. A quebra dos moldes criativos determinou irremissivelmente uma relação intrincada entre arte e vida; a partir deste ponto, a arte passa a ser concebida pela capacidade de incorporação da ação experimental no campo da realização plástica. Compreender neste contexto a história da evolução das artes significa de igual modo compreender a complexidade inerente às histórias da vivência humana.

O percurso criativo de Matisse constitui o legado de um aprendizado que ainda hoje prospera e frutifica através dos meios de comunicação social e na dimensão imagética do seu fruidor. Deste modo, são muitos os ensinamentos susceptíveis de entrever e transpôr para o ensino das artes visuais no 3º ciclo e ensino secundário.

A introdução da temática Matisse na modelação dos conteúdos propostos para o desenvolvimento do módulo 3 (desenho, pintura, escultura) da disciplina de Oficina de Artes teve como principal intuito desenvolver as capacidades cognitivas e criativas dos alunos sobre os princípios da ação experimental. Para este efeito, procurámos emular no campo de ação projetual, a metodologia criativa do artista Matisse. Com este propósito em vista, a proposta de estudo apresentada foi compartimentada em diversas fases de estudo, por forma a criar um método de aprendizagem progressivo, elaborado pela capacidade de integração e transformação dos dados adquiridos.

Tendo colocado na definição inicial do problema certas dúvidas sobre a motivação atual dos alunos para o exercício da aprendizagem formativa, procurámos aferir invariavelmente se a multiplicidade de atividades lúdicas e afazeres extracurriculares estariam a prejudicar de algum modo as capacidades de gestão e conciliação das diversas frentes do projeto.

Devido à tecnologização da cultura e das artes, o sensacionalismo da imagem tem vindo a presentificar dificuldades acrescidas na prática da concentração e na assertividade produtiva dos alunos. Por outro lado, a excessiva reprodutibilidade técnica da obra de arte tem vindo a mergulhar a expressão artística no niilismo conceptual. Desprovidas do seu formato original, as imagens perdem o seu sentido telúrico, transformando-se em objectos descartáveis para consumo inócuo. Na prática de ensino supervisionada procurámos reforçar o valor da capacidade assertiva do artista para a modelação de um percurso artístico próprio. Adicionalmente, procurámos também divergir os alunos da

consulta habitual de trabalhos online, passíveis de constituir a solução eletiva para o exercício em mãos. Era fundamental para o sucesso da aprendizagem formativa que os alunos realizassem um trabalho de pesquisa sério, onde pudessem firmar o desenvolvimento da sua ação projetual.

A análise quantitativa dos dados apurados demonstrou que apesar dos alunos terem reagido de forma positiva à utilização da biblioteca para efeitos de pesquisa, os motores de busca continuarão a ser o método favorito de pesquisa dos alunos. Contudo, como também tivemos a possibilidade de constatar, o tempo dispendido online não está efetivamente a ser aplicado da forma mais construtiva. Assim sendo, com o hábito da leitura relegado para segundo plano e a utilização dos meios informáticos para atividades maioritariamente de carácter lúdico, persiste a pergunta: de que modo estarão a proceder os alunos à construção da sua aprendizagem formativa?

Torna-se evidente todavia, que o futuro da aprendizagem formativa não deverá passar mais pela utilização da biblioteca para efeitos de pesquisa ou de investigação; a ubiquidade presentificada pela internet transporta inúmeras vantagens com as quais o método tradicional de pesquisa dificilmente poderá competir. Mas mais do que proceder a uma mera transição e adaptação dos canais informativos, será imperativo para o êxito da formação ativa do aluno selecionar o conhecimento facultado de um modo mais responsável e corente. Para este efeito, o docente deverá continuar a desempenhar um papel fulcral na distinção da qualidade dos dados online.

Embora seja inevitável acompanhar as inovações trazidas pelas novas tecnologias, a sua utilização deverá ser efetuada com larga parcimónia; desde tempos imemoriais que o homem tem vindo a desenvolver a sua capacidade cognitiva através da indigência dos meios; através da experiência e da realização ativa do sujeito, o ser humano capacitava a sua inteligência para o bem do processo evolutivo.

Aprender é uma experiência contínua. Crescer implica abraçar novos desafios, relegar zonas de conforto para interiorizar novos níveis de conhecimento. A passividade ou a letargia não oferecem verdadeiramente qualquer oportunidade de crescimento ou de melhoramento pessoal. A arte no âmbito da disciplina de Oficina de Artes poderá fornecer um instrumento básico para o desenvolvimento das capacidades criativas e sintéticas do aluno, capacitando-o para a idealização de novas metodologias e formas preceituais. Sendo o objectivo primordial da aprendizagem teórico-prática mobilizar saberes interiorizados e possibilitar novas descobertas pessoais, queremos crer que efetivamente estamos a cooperar de forma construtiva para o desenvolvimento pessoal dos nossos alunos.

7. REFERÊNCIAS

ALVES, Margarida Brito Alves (2012) – O espaço na criação artística do século XX. Edições Colibri.

ARNHEIM, Rudolf (1966) – Arte e entropia. Tradução de: João Paulo Queiroz. Dinalivro.

ARNHEIM, Rudolf (1966) – Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora. Tradução de Yvone Teresinha de Faria. Nova versão. São Paulo: Pioneira Thomson learning.

AUMONT, Jacques (2009) – A imagem. Tradução de: Marcelo Félix. Edições Texto & Grafia, Lda.

BARBOSA, Pedro (1995) – Metamorfoses do real: arte, imaginário e conhecimento estético. Edições Afrontamento. Porto.

BARROS, Stella Teixeira de (1993) – Beatriz Milhazes. Galeria Camargo Vilaça. São Paulo, Brasil.

BENJAMIN, Walter (1955) – A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica.

Disponível em:

http://ideafixa.com/wpcontent/uploads/2008/10/texto_wbenjamim_a_arte_na_era_da_reprodutibilidade_tecnica.pdf Consultado a: 28/08/2014

BOURRE, Jean-Paul (2000) – Sabedoria Ameríndia. Tradução de Helena Moura. Cascais: Pergaminho.

CASALDERREY, Francisco Martín (2010) – A burla dos sentidos: A arte vista com olhos matemáticos. Tradução de Beta Projetos Editoriais; João Pedro Piroto Pereira Duarte. Madrid: EDITEC.

CASSIRER, Ernst (1995) – Ensaio sobre o Homem. 2.^a Ed. Lisboa: Guimarães Ed.

COLLIER, Graham (1972) – Form, Space and Vision. 3^a Ed: Prentice- Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.

CONGRESSO DE HEGEL LISBOA, 1976 (1978) – Ideia e matéria: comunicações. Lisboa, Livros Horizonte.

CSIKSZENTMIHALYI, (1993) – Novas atitudes mentais. Tradução de: Mário Dias Correia. Círculo de leitores.

DELORS, Jacques (1996) - Educação, um Tesouro a descobrir. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

Consultado a: 25/05/2014

DURAND, Gilbert, (1989) - Estruturas Antropológicas do imaginário: Introdução à Arquetipologia Geral. Tradução de Hélder Godinho. Lisboa: Presença.

FAURE, Edgar (1977) - Aprender a Ser. Tradução de Maria Helena Cavaco, Natércia Lomba. 2.ª ed. Bertrand: Difusão Editorial do Livro

FERRARI, Silvia (2001) – Guia de História da Arte Contemporânea. Tradução de: Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Editorial Presença, Lisboa.

FOCILLON, Henri (1943) – A vida das formas. Tradução de: Fernando Caetano da Silva. Capa edições 70.

FONSECA, A. Fernandes da (1998) - A psicologia da criatividade. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

FRANCASTEL, Pierre (1967) - Sociologia da Arte. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

FRANCASTEL, Pierre (1987) – Imagem, Visão e Imaginação. Tradução de: Fernando Caetano. Lisboa: Edições 70.

ECO, Humberto, (1962) – Obra aberta. Tradução de: João Rodrigo Narciso Furtado. Difel-difusão editorial, Lda. Lisboa

GARDNER, Howard (1995) – Mentes Criativas: A anatomia de la creatividad vista através de las vidas de/. Barcelona: Paidós.

GOETHE, Johann Wolfgang von (1992) - Máximas e Reflexões de Goethe. Prefácio de: João Barrento. Tradução de: José M. Justo. Lisboa: Círculo de Leitores

GOLEMAN, Daniel (2000) – Emoções que curam. Tradução de: Cláudia Gerpe Duarte. Rolo & Filhos Artes gráficas, Lda.

GONÇALVES, Luísa e **ALÍRIO**, Emília (2005) – Programa de Oficina de Artes 12º Ano Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

HEGEL (1953) - Estética, A ideia e o ideal. Tradução de: Orlando Vitorino. Lisboa Guimarães.

HEIDEGGER (1977) – A origem da obra de arte. Tradução de: Maria Conceição da Costa. Ed. 70

HUYGHE, René (1986) - Poder da Imagem. Tradução de: Helena Leonor Santos. Lisboa: Ed. 70.

HUMBERTO, Eco (1962) - Obra aberta. Tradução de: Maria Fátima Marinho. Editorial Presença. 4ª Edição, Lisboa.

LAMBERT, Rosemary (1981) – A arte do século XX. Tradução de: Álvaro Cabral. Zahar Editores, Rio de Janeiro.

MARTINET, M. (1981) – Teoria das emoções. Tradução de: J. Seabra Dinis. Moraes Editores, Lisboa.

MASSIRONI, Manfredo (1983) – Ver pelo desenho. Tradução de: Cidália de Brito. Lisboa: Edições 70.

MATISSE, Henri (1972) – Escritos e reflexões sobre arte. Tradução de: Maria Teresa Tendeiro. Editora Ulisseia.

MORIN, Edgar - Ciência com consciência. Disponível em: <http://ruipaz.pro.br/textos/cienciacomconsciencia.pdf>

MORIN, Edgar (2001) – Desafio do Século XXI: Religar os conhecimentos. Instituto Piaget. Tradução de: Ana Rabaça.

MUNARI, Bruno (1982) – Das coisas nascem coisas. Tradução de: José Manuel de Vasconcelos. Lisboa: Edições 70.

NOBRE, Fernanda (1999) – Atelier de Artes 10º-11º-12º. 2ª Areal Editores. Porto

NIETZSCHE (2002) - Assim falava Zaratustra. [Em linha]. [Consult. 7 Maio 2014] Disponível em WWW: <URL: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/zara.pdf>>

NIETZSCHE (2002) – Also sprach Zaratustra. [Em linha]. [Consult. 7 Maio 2014] Disponível em WWW: <URL: <http://www.wissensnavigator.com/documents/zaratustra.pdf>>

OITICICA, Hélio (2008) – A pintura depois do quadro. Organização de: Luciano Figueiredo. Sílvia Roesler Edições de Arte. Rio de Janeiro.

OITICICA, Hélio (2011) – Museu é o mundo. Organização de: César Oiticica Filho. Rio de Janeiro: Azougue.

PARSONS, Michael (1992) – Compreender a Arte. Tradução de Ana Faria. Lisboa. Editorial Presença.

PEREIRA, Maria João Esteves (1965-1966) – O Professor: Formação cultural e profissional. Conferência pedagógica Geral, apresentada no Liceu Normal de D. João III. Coimbra.

PIAGET, Jean (1969) - Psicologia e Pedagogia. Tradução de: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Editora Forense Universitária Ltda.

PINTO, António Cerveira (1989) – O lugar da arte. Quetzal Editores, Lisboa.

REZENDE, António Muniz de (1990) – Concepção fenomenológica da Educação. Cortez Editora. Editora Autores Associados.

READ, Herbert (1958) – Educação pela Arte. Tradução de: Ana Maria Rabaça e Luís Filipe Silva Teixeira. Ed. 70, Lisboa.

READ, Herbert (1968) – O significado da arte. Tradução de: A. Neves-Pedro. Editora Ulisseia.

ROGERS, Carl (1971) - Para uma teoria da criatividade. Lisboa: Itau

SHAKEASPEARE, William (1564-1616) - Hamlet. Tradução de Ersílio Cardoso, 1911-1996. Mem. Martins: Europa-América.

SPURLING, Hillary (1998) – A life of Henri Matisse. London: Hamish Hamilton.

VISÃO, (3 de Abril de 2014) - O Facebook (já) não vai à escola.

TATE (2014) – Ed Krcma – Tate Modern. [Em linha]. [Consult. 2 Junho 2014]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/lightning-and-rain-phenomenology-psychoanalysis-and-matisses-hand>>

8. BIBLIOGRAFIA

CARRILHO, M. M. (1987) - Razão e Transmissão da Filosofia. Imp. Nac.- Casa da Moeda

CROPLEY, Arthur (2004) - Creativity and problema-solving: Implications for classroom assessment. The 24th Vernon-Wall Lecture presented at the Annual Meeting of the Education Section of the British Psychological Society. Glasgow – 6 November 2004

FONSECA, Mary Manuela (1985) – Empathy as an Inhibitor of Agression in early Childhodd: a cross-cultural Investigation.

MITHEN, Steven (19 de Abril de 2014) - Most of Us Are Part Neanderthal. New York Review of Books. Tradução de: Adelaide Cabral. Também disponível em: <http://www.nybooks.com/articles/archives/2014/apr/03/most-us-are-part-neanderthal/>

MORIN, Edgar (1991) - O paradigma perdido: a natureza humana. Tradução de: Hermano Neves. 5.^a Ed. Mem. Martins: Europa-América.

ZÚQUETE, Ricardo (2010) - Caixa de Escritos, A Arquitectura como pretexto. Rolo & Filhos II, S.A. – Mafra

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Proposta de estudo

Apêndice B – Planificação das aulas orientadas durante o estágio de ensino supervisionado

Apêndice C – Galeria de imagens dos projetos artísticos realizados pelos alunos

Apêndice D – Exposição final dos projectos aos pais, alunos e professores da escola

APÊNDICE A

Proposta de estudo

Escola Secundária Rainha D. Leonor

Oficina de Artes - 12º

2013/2014

Módulo 3 – Áreas de Desenvolvimento e concretização do projeto

Desenho/ Pintura/ Escultura

Não, é impossível [esquecer que sou Henri Matisse]. Sou escravo desta mesa. Por vezes digo a mim próprio: «Que belo dia! Como seria agradável dar um pequeno passeio: ir aqui perto conversar com Roualt ou Bonnard!» Mas penso na tinta que secaria na tela, estou acorrentado à obra e, se me afasto dela, fico cheio de remorsos. Assim, todas as noites só consigo adormecer depois de ter preparado o trabalho do dia seguinte. Agarro-me à pintura como um animal à aquilo que ama.

Citado por Pierre Courthion (Le visage de Matisse, Lausanne Marguerat, 1942)

O papel do artista, como o do homem de ciência, baseia-se na captação das verdades correntes que muitas vezes lhe foram repetidas, mas que para ele adquirirão uma novidade, e que fará suas no dia em que tiver pressentido o seu significado profundo.

Matisse, Henri, in, Escritos e Reflexões sobre Arte, Editora Ulisseia

Definição e Objetivos

Ser capaz de reconhecer premissas válidas, deduzir e estabelecer hipóteses a partir das mesmas abrindo novos caminhos para o futuro, alicerçados nas fundações do passado é o que se pretende do aluno nesta proposta.

A Tate Modern irá realizar na próxima Primavera uma exposição sobre os recortes de Matisse; esta será a exposição mais extensiva até à data sobre a fase final do artista.

Em comemoração dos 60 anos da morte do artista, o aluno deverá realizar uma peça artística (escultura/ pintura/ mural/ instalação/ mobile) inspirado pelos recortes do artista Matisse.

Percurso e Metodologia

Fase 1: Discussão, análise e pesquisa da proposta apresentada.

Fase 2: Apresentação de três conceitos para a resolução do problema, devidamente fundamentados e acompanhados pelo raciocínio que estruturou as mesmas.

Fase 3: Concretização de maquetes de estudo e de soluções resolutivas do trabalho final.

Fase 4: Concretização da solução final do projeto.

Fase 5: Apresentação da memória descritiva do projeto, devidamente acompanhada pela **pesquisa** efetuada e pelos **estudos** realizados, enumerando de forma clara e sucinta **todas as fases** do desenrolar do projeto.

Fase 6: Apresentação do projeto à turma.

Calendarização⁵⁷

Fase 1 e 2: 21 jan

Fase 3: 31 jan

Fase 4: 18 fev

Fase 5: 18 fev

Fase 6: 21, 28 e 7 mar

Avaliação		Nível	AA	AP	
F1	Apresentação em papel resultante da pesquisa efetuada	Pesquisa muito bem realizada Contém imagens com legenda e textos explicativos do percurso artístico do artista	4		
		Pesquisa é relativamente bem realizada	3		
		Pesquisa é escassa e superficial	2		
		Pesquisa é insuficiente	1		
F2	Apresentação das diversas propostas	Apresentação de 3 conceitos em folhas A4 ou A3 não picotadas ou rasgadas	4		
		Apresentação de 3 conceitos	3		
		Apresentação de 2 conceitos	2		
		Apresentação de 1 conceito	1		
	Qualidade expressiva dos estudos apresentados	Os estudos mostram claramente aquilo que pretendem	4		
		Os estudos mostram relativamente bem aquilo que pretendem	3		
		Os estudos mostram de forma satisfatória aquilo que pretendem	2		
		Os estudos não mostram de todo o que pretendem	1		
	Criatividade e imaginação	As ideias estão muito bem conseguidas Revelam maturidade e reflexão na transferência e aplicação dos conceitos	4		
		As ideias estão bem conseguidas	3		
		As ideias são satisfatórias	2		
		As ideias são óbvias e previsíveis	1		

⁵⁷ As datas apresentadas são prazos finais, pelo que o aluno tem a opção de entregar o projeto antecipadamente se o desejar.

F3	Realização de diferentes estudos: - Dimensão - Materiais - Técnicas - Cor	Realizou vários estudos para o dimensionamento, técnica, cor e materiais da peça	4		
		Realizou os estudos necessários	3		
		Realizou apenas alguns estudos	2		
		Realizou muito poucos estudos	1		
F4	Qualidade de execução da peça	O aluno manipula os meios e instrumentos muito bem	4		
		O aluno manipula os meios e instrumentos relativamente bem	3		
		O aluno manipula os meios e instrumentos com facilidade	2		
		O aluno manipula os meios e instrumentos com dificuldade	1		
	Efeito global	O efeito global é muito bom	4		
		O efeito global é bom	3		
		O efeito global é satisfatório	2		
		O efeito global é insuficiente	1		
	Cumprimento com os objetivos estabelecidos	O trabalho final cumpre totalmente com os objetivos delineados inicialmente	4		
		O trabalho final cumpre de forma satisfatória com os objetivos delineados	3		
		O trabalho final diverge um pouco dos objetivos delineados	2		
		O trabalho final diverge totalmente dos objetivos delineados	1		
F5	Qualidade do portfólio do projeto	Claro, conciso e bem fundamentado Contém a pesquisa e os estudos realizados inicialmente Descreve de forma coerente e objetiva todas as etapas do projeto	4		
		Claro, conciso e relativamente bem fundamentado	3		
		Elaboração superficial e pouco concisa	2		
		Difuso e pouco elaborado omite o processo criativo	1		
F6	Qualidade da apresentação do projeto	A apresentação descreve todo o processo de desenvolvimento do projeto de forma clara e coerente utilizando a linguagem técnica apropriada	4		
		A apresentação descreve todo o processo de desenvolvimento do projeto com espontaneidade e desembaraço	3		

		A apresentação descreve todo o processo de desenvolvimento de forma positiva e sucinta	2		
		A apresentação é incongruente e o processo criativo é descrito com discrepâncias e omissões	1		

Atenção- serão retirados pontos sempre que os prazos não forem cumpridos

AA – avaliação efectuada pelos alunos

AP – avaliação efectuada pelos professores

APÊNDICE B

Planificação das aulas orientadas durante o estágio de ensino supervisionado.

Planificação da aula de 07.01.2014

Conteúdos

Aula de introdução ao módulo 3 – Áreas de desenvolvimento e concretização do projeto (Desenho, Pintura, Escultura).

Apresentação à turma de estágio da proposta “Matisse”. Iniciação da aula com o visionamento do documentário produzido pela BBC intitulado: “Modern Masters, the life and work of Henri Matisse” (60 min.).

Leitura e desenvolvimento da proposta facultada: apresentação comentada de imagens em powerpoint de autoria própria com o intuito de esclarecer e introduzir conceitos base essenciais ao desenvolvimento do projeto artístico (45 min.).

Proposição aos alunos de uma visita de estudo à Biblioteca da Gulbenkian.

Nota: Devido ao tamanho da turma, esta foi desde o início do ano letivo dividida em dois grupos pelo que a apresentação da proposta de estudo teve de ser realizada por duas vezes consecutivas. Neste sentido, a principal preocupação foi a de fornecer aos alunos a mesma qualidade de apresentação e os mesmos conteúdos programáticos.

Objetivos gerais

Aprender a conhecer: Desenvolver a sensibilidade do aluno para a multiplicidade resultante da expressão artística e para a construção de uma prática expressiva própria. O artista como um ser autónomo, pensante.

Aprender a conhecer: A ação transdisciplinar na formação da cultura: conscientizar os alunos para a pluralidade de objectos civilizacionais gerados a partir da produção artística de Matisse. O poder transmutador do artista na configuração da malha urbana. A visibilidade das coisas como resultado da sintetização imagética do Homem. A importância dos sistemas figurativos.

Procurar desenvolver nos alunos um processo crescente de responsabilização para com a sua formação artística.

Objetivos específicos

Consciencializar os alunos para a problemática subjacente à primazia das novas tecnologias. A desvirtuação do sentido telúrico na multiplicação da obra artística. Recuperar o sentido do individual, sensibilizar o aluno para o valor inerente à expressão humana.

A perda do fio condutor na história da evolução humana. A proliferação de ready-made consumíveis: a desvalorização do poder criativo. A importância do desenvolvimento ativo do ser através da realização de experiência. A importância da experimentação.

Estratégias

O supracitado documentário da BBC foi utilizado na apresentação desta proposta pela sua perspectiva contemporânea sobre a produção criativa de Matisse. Trata-se de maximizar o potencial existente nos sistemas figurativos em prol da aprendizagem formativa, cativando simultaneamente o aluno para o exercício da problemática em mãos.

Como mote de enquadramento, foram colocadas duas frases escritas por Matisse na introdução da proposta⁵⁸ facultada aos alunos. Estas deverão funcionar como textos reflexivos sobre a produção criativa do artista e sobre os objectivos compreendidos na problemática de estudo em questão.

A apresentação do powerpoint teve como principal intuito discursar sobre os conteúdos abordados inicialmente no documentário da BBC, procurando através do visionamento de imagens relativas ao mundo criativo de Matisse, estabelecer a ponte para o exercício criativo que os alunos teriam de desenvolver.

Por último, foi solicitado aos alunos que realizassem a sua pesquisa sem o recurso às novas tecnologias, nomeadamente, a internet. Esta estratégia teve como intenção levar os alunos a conhecer verdadeiramente a obra do artista ao invés de divergir para a multiplicidade de imagens online passíveis de responder à problemática em questão. O objectivo será sempre o de levar os alunos a construir o seu processo criativo de forma autónoma e legítima.

Observações em sala de aula

Os alunos mostraram-se curiosos e motivados para o desenvolvimento da proposta de estudo em mãos.

Infelizmente, nem todos os alunos estiveram presentes na aula de apresentação da proposta de estudo; aquando o arranque da ação projetual, estes, demonstraram alguma dificuldade acrescida na fase de investigação e formulação dos conceitos; dificuldade que foi superada através da realização de uma pequena abordagem introdutória à problemática proposta.

⁵⁸ Proposta apresentada no apêndice A.

Tempo / Turma: 90min.+45min.+90min.+45min.

Nota: Uma vez que a turma se encontra dividida em dois, este período de tempo deverá ser desdobrado perante os dois turnos em questão.

Recursos: Projetor de imagem, quadro e computador.

Planificação da aula de 10.01.2014

Conteúdos

Início da Fase Um – realização de pesquisa.

Visita de estudo à Biblioteca da Gulbenkian para efeitos de desenvolvimento de pesquisa.

Objetivos gerais

Aprender a conhecer: Introduzir as bases para a elaboração de um processo de investigação coerente e consistente.

Aprender a conhecer: Salientar o valor de uma pesquisa efetuada em diversas frentes de estudo. A integração dos diversos saberes no processo de investigação. A ação transdisciplinar na formação do conhecimento.

Objetivos específicos

Aprender a conhecer: Enfatizar a importância do método de pesquisa tradicional, baseado em fontes literárias creditadas e bem fundamentadas.

Estratégias

A visita de estudo à Biblioteca da Gulbenkian teve como efeito um propósito duplo: dar a conhecer um espaço dedicado exclusivamente às artes e fornecer os parâmetros mais adequados ao desenvolvimento da ação projetual.

Observações em sala de aula

Os alunos presentes estiveram a horas no local da visita de estudo. Efetuaram o registo para utilização da biblioteca e procederam à realização da sua pesquisa.

A aluna Reb. é uma aluna que tem revelado algumas inconstâncias no seu modo de estar na sala de aula. Chegando habitualmente atrasada à disciplina de Oficinas de Arte, a aluna ia por vezes para intervalo e não voltava mais. No dia da visita de estudo, a aluna demonstrou subitamente o desejo de se ir embora. Numa conversa à parte com a Arqt. Paula Lima, explicou que não queria mais estar ali e uma vez que vivia ali perto, prometeu que faria a visita noutra altura mas que naquele momento queria mesmo ir-se embora.

Denotando alguma ansiedade por parte da aluna, a Arqt. Paula Lima retorquiu-lhe muito calmamente que aquela atitude não fazia muito sentido e uma vez que já ali estava mais valia fazer a sua pesquisa. A aluna Reb. mostrou-se contudo, irredutível na sua decisão.

Tendo denotado o padrão comportamental da aluna Reb. desde o início do estágio de ensino supervisionado e sabendo o quão nefasto estas atitudes e inconstâncias poderão ser um dia mais tarde no mercado de trabalho, procurei também eu dialogar com a aluna levando-a a reflectir sobre o seu comportamento: “Reb., se não domares o teu corpo, ele vai acabar por domar-te a ti”. A aluna parou por instantes, susteve o seu olhar e disse-me: “Eu sei Professora”.

Reb. acabou por ir embora para casa nesse dia, mas o certo é que no desenvolvimento do módulo 3, a aluna cumpriu com todas as fases necessárias à execução do seu projeto. Embora não tenha conseguido finalizar o seu objeto artístico devido à dimensão e aos detalhes que incluiu na obra, a aluna demonstrou um esforço visível para estar na sala de aula de forma calma e assertiva, prosseguindo com o seu projeto até ao final do prazo estabelecido.

Tempo / Turma: 45 minutos.

Recursos: Biblioteca da Gulbenkian.

Planificação da aula de 14.01.2014

Conteúdos

Início da Fase Dois – Desenvolvimento dos conceitos criativos.

Diálogo com os alunos sobre os conceitos apreendidos durante a aula de apresentação da proposta e respetiva visita de estudo à Biblioteca da Gulbenkian.

Aula prática para reflexão e desenvolvimento de diferentes ideias e soluções criativas. Realização de sessões de *Brainstorming* com os alunos.

Abordagem inicial ao trabalho dos alunos. Sessão de discussão, análise e orientação sobre o processo criativo de cada aluno.

Objetivos gerais

Aprender a fazer: Desenvolver as capacidades intuitivo-imaginativas do aluno. Inculcar uma prática criativa através da formulação de novas ideias.

Objetivos específicos

Aprender a fazer: Estabelecer uma dinâmica ativa entre sujeito e objeto. Encorajar a capacidade reflexiva do aluno.

Aprender a fazer: Fomentar a prática da expressão gráfica. Proporcionar uma realização ativa entre a mente e a ação.

Estratégias

Estabelecer uma relação de confiança com os alunos. Disponibilizar um espaço aberto ao diálogo. Abordar o aluno como um ser responsável, autónomo e pensante. Valorizar o seu percurso criativo.

Observações em sala de aula

No início da aula perguntámos aos alunos qual a sua opinião sobre o percurso criativo de Matisse. Alguns alunos timidamente responderam inovador, outros diferente. Subitamente, a aluna Car. fez um comentário que despoletou a reacção inteira do grupo: “Matisse foi um artista que soube transitar do difícil para o simples”. “Do difícil para o simples?!” Retorquiram os colegas. “Acho que foi o contrário! Do fácil para o difícil!” Respondeu-lhe uma aluna.

A partir deste ponto instalou-se o mote para uma discussão viva e animada: na perspectiva da aluna Car. o processo criativo de Matisse foi continuamente depurado e sintetizado, libertando-se progressivamente de regras e condicionalismos criativos

desnecessários. Deste modo, transitou para um plano mais fácil. Na perspectiva dos colegas, o processo criativo de Matisse transitou do fácil para o difícil na medida em que o artista teve a coragem para assumir um percurso autónomo, divergente da produção artística da época.

Tendo em conta que o grande objectivo na apresentação inicial da proposta foi precisamente exultar a assertividade do artista em assumir um processo criativo próprio, foi muito gratificante constatar que os alunos tinham estado efetivamente atentos aos conteúdos apresentados na aula de apresentação da proposta de estudo.

Nesta fase inicial de elaboração dos conceitos, deu-se também início à revelação das diferentes dinâmicas e formas de abordagem para com a problemática de estudo em mãos, sendo que no seu geral, os alunos demonstraram uma grande dificuldade e inapetência para a expressão do desenho.

Embora os alunos tenham-se revelado abertos e cooperantes desde o início do estágio de ensino supervisionado, na realização de estudos e práticas expressivas, os alunos demonstraram uma certa resistência à realização de novos experimentos com os seus conceitos criativos.

Tempo / Turma: 90min.+45min.+90min.+45min.

Recursos: Papel e materiais riscadores.

Planificação da aula de 21.01.2014

Conteúdos

Sessão de discussão, análise e orientação sobre o processo criativo de cada aluno. Finalização e entrega dos conceitos criativos com respectiva pesquisa.

Apresentação comentada de imagens em powerpoint de autoria própria sobre a produção artística de vários artistas plásticos. Apresentação de algumas técnicas criativas (25 min.).

Objetivos gerais

Determinar a capacidade de expressão do aluno.

Aferir os conhecimentos apurados no desenvolvimento da fase inicial.

Objetivos específicos

Reforçar o núcleo de referências conceptuais dos alunos através do visionamento de práticas artísticas em diversas vertentes exploratórias.

Despertar a consciência criativa dos alunos para a conceção de diferentes soluções criativas para uma mesma problemática.

Estratégias

Dialogar com os alunos individualmente procurando entender quais os aspectos que mais precisam de ser desenvolvidos e trabalhados.

Empolgar os alunos através do visionamento de produções artísticas de grande teor criativo e expressivo.

Observações em sala de aula

A maioria dos alunos revelaram uma fraca apetência para a realização de esboços, desenhos ou esquemas figurativos elucidativos das ideias que desejaríamos desenvolver. Neste sentido, a pesquisa efectuada demonstrou também ser pouco clara, restringindo-se essencialmente a imagens e dados biográficos.

Esta dificuldade na articulação da fase experimental do projeto (em benefício próprio) poderá dever-se a diversos factores: pouca oferta de exercícios de capacidade heurística, realização insuficiente de esboços e esquiços rápidos, falta de exercícios experimentais, medo de falhar, de arriscar, etc.

Assim sendo, como forma de reverter esta demonstração geral de inapetência para o desenho, seria importante reforçar as bases criativas dos alunos através da realização de diversos exercícios expressivos.

Tempo / Turma: 90min.+45min.+90min.+45min.

Nota: Uma vez que a turma se encontra dividida em dois, este período de tempo deverá ser desdobrado perante os dois turnos em questão.

Recursos: Papel e materiais riscadores.

Planificação da aula de 28.01.2014

Conteúdos

Início da Fase Três – Realização de maquetes de estudo ou de estudos técnicos e formais. Execução de estudos cromáticos, formais, materiais, mecânicos, etc. Aula de acompanhamento e orientação. Breve sessão de briefing com os alunos relativamente a aspetos e detalhes inerentes ao desenrolamento da ação projetual.

Objetivos gerais

Aprender a fazer: Saber antecipar questões de ordem processual.

Objetivos específicos

Aprender a fazer: Valorizar o estudo prévio das necessidades formais, materiais e técnicas do objeto.

Aprender a fazer: Desenvolver as competências estratégico-heurísticas do aluno: saber delinear uma metodologia específica com vista à materialização do objeto de estudo.

Estratégias

Trabalhar em conjunto com os alunos de forma a salientar as vantagens e os benefícios da realização de uma ação de estudo prévia à conceção do objeto artístico. Ação essencialmente orientativa.

Observações em sala de aula

Dado que na realização do projeto anterior muitos dos alunos se depararam com dificuldades técnicas e formais, no desenvolvimento do módulo 3 (desenho, pintura, escultura), foi introduzida pela primeira vez, uma fase prospetiva, para o estudo prévio do objeto artístico.

A introdução desta nova fase de estudo gerou contudo uma certa confusão na mente dos alunos; muitos revelaram não compreender o sentido utilitarista na realização de estudos prévios e assim sendo, foi necessário intervir em grupo como também individualmente, por forma a elucidar os alunos sobre os benefícios deste exercício prospetivo.

Tempo / Turma: 90min.+45min.+90min.+45min.

Nota: Uma vez que a turma se encontra dividida em dois, este período de tempo deverá ser desdobrado perante os dois turnos em questão.

Recursos: Materiais e técnicas variadas consoante a natureza e as características do objeto artístico de cada aluno.

Planificação da aula de 30.01.2014

Conteúdos

Aula supervisionada de atendimento livre: abertura da sala de aula aos alunos que queiram ter mais horas na disciplina de Oficinas de Arte para trabalhar nos seus projetos.

Objetivos gerais

Desenvolver o projeto criativo.

Objetivos específicos

Maximizar o tempo de realização do projeto.

Estratégias

Propiciar um espaço aberto a todos os alunos que necessitem do tempo extra para a realização do seu projeto.

Observações em sala de aula

De um modo geral, a iniciativa foi positiva dado que muitos dos alunos que utilizaram este tempo de abertura da sala de aula não teriam como fazê-lo fora de aulas devido às dimensões do projeto ou devido à especificidade das técnicas expressivas que requerem um espaço próprio para a sua realização.

Tempo / Turma: 180 minutos.

Recursos: Materiais diversos selecionados pelos alunos.

Planificação da aula de 31.01.2014

Conteúdos

Aula de finalização e entrega da maquete de estudo. Aula de acompanhamento e orientação dos alunos.

Objetivos gerais

Aprender a fazer: Estudar a exequibilidade do objeto artístico.

Objetivos específicos

Aprender a fazer: Desenvolver uma ação projetual ponderada, devidamente estruturada. Aprender com a realização do erro. A valorização do erro no processo de aprendizagem. A importância da ação experimental.

Estratégias

Acompanhar os alunos, esclarecendo quaisquer dúvidas que possam surgir.

Observações em sala de aula

Embora a maior parte dos alunos tenha procedido à entrega de maquetes de estudo ou de estudos técnicos e formais, muitos deles não ofereceram quaisquer estudos prévios de materiais ou procedimentos mecânicos envolvidos na execução final do projeto. O desenlace desta etapa formativa poderá querer dizer que as dúvidas iniciais sobre o propósito desta fase de estudo, não foram devidamente elucidadas. Este será um aspeto que deverá ser tido em conta no planeamento e abordagem de estudos formais e técnicos em futuros projetos artísticos.

Tempo / Turma: 45 min.

Recursos: Materiais diversos selecionados pelos alunos.

Planificação da aula de 04.02.2014

Conteúdos

Início da Fase Quatro – Concretização do objeto artístico.

Aula de acompanhamento e orientação individual dos alunos.

Objetivos gerais

Aprender a Ser: Estimular a capacidade pragmática do aluno. Conceber uma logística operativa. Desenvolver um método de ação experimental.

Aprender a Ser: Desenvolver a prática criativa do aluno e o conhecimento de diferentes materiais e técnicas expressivas.

Objetivos específicos

Aprender a Ser: Integrar os saberes progressivamente apurados na solução final do projeto. Promover a articulação do conhecimento. Encorajar a ação transdisciplinar.

Aprender a Ser: Desenvolver as capacidades operativas e operatórias do aluno. Proporcionar uma dinâmica ativa entre sujeito e objeto.

Aprender a Ser: Despertar a capacidade criadora inata do aluno. Estimular a perceção sensorial através do toque, da modelação e da manipulação dos diversos materiais.

Estratégias

Criar um espaço aberto ao estímulo e ao exercício da criatividade.

Dar apoio ao aluno. Procurar resolver eventuais dificuldades técnicas que possam advir dos seus projetos.

Observações em sala de aula

Os alunos deram início à realização dos seus trabalhos individuais.

Tempo / Turma: 90min.+45min.+90min.+45min.

Recursos: Materiais diversos selecionados pelos alunos (sob devida orientação do professor).

Planificação da aula de 06.02.2014

Conteúdos

Aula supervisionada de atendimento livre: abertura da sala de aula aos alunos que queiram ter mais horas na disciplina de Oficinas de Arte para trabalhar nos seus projetos.

Objetivos gerais

Desenvolver o projeto criativo.

Objetivos específicos

Maximizar o tempo de realização do projeto.

Estratégias

Propiciar um espaço aberto a todos os alunos que necessitem do tempo extra para a realização do seu projeto.

Observações em sala de aula

De um modo geral, a iniciativa foi positiva dado que muitos dos alunos que utilizaram este tempo livre não teriam como fazê-lo fora do espaço de O.A., quer pelas dimensões do projeto, quer pela especificidade das técnicas expressivas que requeriam um espaço próprio para a sua realização.

Tempo / Turma: 180 minutos.

Recursos: Materiais diversos selecionados pelos alunos (sob devida orientação do professor).

Planificação da aula de 11.02.2014

Conteúdos

Desenvolvimento da Fase Quatro – Concretização do objeto artístico.

Aula de acompanhamento e orientação individual dos alunos.

Objetivos gerais

Aprender a Ser: Estimular a capacidade pragmática do aluno. Conceber uma logística operativa. Desenvolver um método de ação experimental.

Aprender a Ser: Desenvolver a prática criativa do aluno e o conhecimento de diferentes materiais e técnicas expressivas.

Objetivos específicos

Aprender a Ser: Integrar os saberes adquiridos na solução final do projeto. Promover a articulação do conhecimento. Promover a ação transdisciplinar.

Aprender a Ser: Desenvolver as capacidades operativas e operatórias do aluno. Proporcionar uma dinâmica ativa entre sujeito e objeto.

Aprender a Ser: Desenvolver a capacidade criadora inata do aluno. Estimular a perceção sensorial através do toque, da modelação e da manipulação dos diversos materiais.

Aprender a conviver: Valorizar o sentido de entreatajuda e coesão dentro do grupo. Dar o respeito merecido ao processo criativo do colega. Preparar o aluno para o exercício da cidadania.

Estratégias

Criar um espaço aberto ao estímulo e ao exercício da criatividade. Continuar a dar apoio ao aluno. Procurar atender a eventuais dúvidas e dificuldades técnicas que possam surgir na realização dos projetos.

Observações em sala de aula

Os alunos continuaram a trabalhar nos seus projetos individuais. Encontrando-se já na reta final, a entrega do projeto deverá ser efetuada dentro dos próximos sete dias. É nesta fase que poderemos constatar se os objectivos delineados inicialmente pelo aluno serão exequíveis ou não: objectos com detalhes elaborados ou de grandes dimensões dificultarão certamente o cumprimento com o prazo estabelecido.

Tempo / Turma: 90min.+45min.+90min.+45min.

Recursos: Materiais diversos previamente selecionados pelos alunos.

Planificação da aula de 13.02.2014

Conteúdos

Aula supervisionada de atendimento livre: abertura da sala de aula aos alunos que queiram ter mais horas na disciplina de Oficinas de Arte para trabalhar nos seus projetos.

Objetivos gerais

Desenvolver o projeto criativo.

Objetivos específicos

Maximizar o tempo de realização do projeto.

Estratégias

Propiciar um espaço aberto a todos os alunos que necessitem do tempo extra para a realização do seu projeto.

Observações em sala de aula

De um modo geral, a iniciativa foi positiva dado que muitos dos alunos que utilizaram este tempo livre não teriam como fazê-lo fora do espaço de O.A., quer pelas dimensões do projeto, quer pela especificidade das técnicas expressivas que requerem um espaço próprio para a sua realização.

Aula de grande atendimento por parte dos alunos. Demonstra que estão a se empenhar, tirando o máximo partido do tempo proposto para a execução dos seus projetos.

Tempo / Turma: 180 minutos.

Recursos: Materiais diversos previamente selecionados pelos alunos.

Planificação da aula de 14.02.2014

Conteúdos

Continuação do desenvolvimento da Fase Quatro – Concretização do objeto artístico.

Aula de acompanhamento e orientação individual dos alunos.

Objetivos gerais

Aprender a Ser: Estimular a capacidade pragmática do aluno. Conceber uma logística operativa. Desenvolver um método de ação experimental.

Aprender a Ser: Desenvolver a prática criativa do aluno e o conhecimento de diferentes materiais e técnicas expressivas.

Objetivos específicos

Aprender a Ser: Integrar os saberes adquiridos na solução final do projeto. Promover a articulação do conhecimento. Promover a atividade transdisciplinar.

Aprender a Ser: Desenvolver as capacidades operativas e operatórias do aluno. Proporcionar uma dinâmica ativa entre sujeito e objeto. Saber-se adaptar às necessidades evolutivas do projeto.

Aprender a Ser: Desenvolver a capacidade criativa do aluno. Estimular a perceção sensorial através do toque, da modelação e da manipulação dos materiais.

Aprender a conviver: Valorizar o sentido de entreajuda e coesão dentro do grupo. Aprender a respeitar o processo criativo do colega. Educar para a cidadania.

Estratégias

Criar um espaço aberto ao estímulo e ao exercício da criatividade. Continuar a dar apoio ao aluno. Procurar atender a eventuais dúvidas e dificuldades técnicas que possam surgir na realização dos projetos.

Observações em sala de aula

Os alunos continuam a trabalhar nos seus projetos individuais.

Um dos maiores desafios encontrados na prossecução deste projeto foi certamente o acompanhamento individual dos alunos; embora o desafio inicial tenha sido maximizar o leque de opções criativas para aferir a capacidade pessoal de gestão do projeto, os objetos artísticos dimensionados requereram diferentes tipos de orientação e acompanhamento individual. Futuramente, seria importante considerar uma maior

restrição dos parâmetros criativos de forma a poder facilitar o acompanhamento do aluno durante a elaboração do seu processo criativo.

Tempo / Turma: 90min.+45min.+90min.+45min.

Recursos: Materiais diversos previamente selecionados pelos alunos.

Planificação da aula de 18.02.2014

Conteúdos

Finalização e entrega dos projetos artísticos com respetivo dossier de pesquisa e documentação. Acompanhamento final dos projectos desenvolvidos pelos alunos. Breve sessão de apreciação dos trabalhos.

Objetivos gerais

Aprender a Ser: Estimular a capacidade pragmática do aluno. Conceber uma logística operativa. Desenvolver um método de ação experimental.

Aprender a Ser: Desenvolver a prática criativa do aluno e o conhecimento de diferentes materiais e técnicas expressivas.

Objetivos específicos

Aprender a Ser: Integrar os saberes adquiridos na solução final do projeto. Promover a articulação do conhecimento. Promover a atividade transdisciplinar.

Aprender a Ser: Desenvolver as capacidades operativas e operatórias do aluno. Proporcionar uma dinâmica ativa entre sujeito e objeto. Saber-se adaptar às necessidades evolutivas do projeto.

Aprender a Ser: Desenvolver a capacidade criadora inata no aluno. Estimular a perceção sensorial através do toque, da modelação e da manipulação dos materiais existentes.

Aprender a conviver: Valorizar o sentido de entreatajuda e coesão dentro do grupo. Dar o respeito merecido ao processo criativo do colega. Educar para a cidadania.

Estratégias

Criar um espaço aberto ao estímulo e ao exercício da criatividade. Continuar a dar apoio ao aluno. Procurar atender a eventuais dúvidas e dificuldades técnicas que possam surgir na realização dos projetos.

Observações em sala de aula

Os alunos continuaram a trabalhar nos seus projetos individuais.

Tempo / Turma: 90min.+45min.+90min.+45min.

Recursos: Materiais diversos previamente selecionados pelos alunos.

Planificação da aula de 28.02.2014

Conteúdos

Apresentação comentada pelos alunos sobre a realização dos seus trabalhos individuais. Breves sessões de exposição dos projetos desenvolvidos (10 min.).

Objetivos gerais

Aprender a Ser / Aprender a conviver: Desenvolver a expressão verbal do aluno na dimensão do projeto artístico. Conscientizar o aluno para a conceção do seu trabalho. A importância da implicação do Eu na formação e no desenvolvimento pessoal.

Objetivos específicos

Aprender a Ser / Aprender a conviver: Saber transmitir ao grupo a estrutura do seu trabalho, explicando de forma clara e sucinta todo o desenrolamento do seu processo criativo.

Aprender a Ser: Reconhecer o fio condutor na elaboração do projeto, lembrando todas as fases necessárias à concretização do objeto artístico.

Estratégias

Criar um espaço aberto ao diálogo e à participação ativa do aluno na realização das aulas.

Levar o aluno a perceber a contextura do processo criativo como a soma de todas as etapas efetuadas.

Observações em sala de aula

De um modo geral, todos os alunos apresentaram e explicaram o desenrolamento do seu processo criativo de forma clara e sucinta. Existiu contudo uma dificuldade generalizada em incluir nas suas apresentações todas as fases que envolveram a concreção do projeto artístico. Persistirá a dificuldade em articular e interligar as diversas fases do projeto?

A aluna que mais se destacou na apresentação do seu trabalho foi a aluna Pat. Com uma grande desenvoltura e capacidade empática, a aluna recorreu a imagens do seu projeto em powerpoint de forma a elucidar os colegas sobre todas as fases que estiveram envolvidas na execução do seu projeto artístico. A facilidade em se expressar fez com que a sua apresentação captasse a atenção de todos os colegas decorrendo de forma leve e dinâmica.

Tempo / Turma: 45min.

Recursos: Apresentação oral com recurso a powerpoint (opcional).

Planificação da aula de 07.03.2014

Conteúdos

Apresentação comentada pelos alunos sobre a realização dos seus trabalhos individuais. Breves sessões de exposição dos projetos desenvolvidos (10 min.).

Objetivos gerais

Aprender a Ser / Aprender a conviver: Desenvolver a expressão verbal do aluno na dimensão do projeto artístico. Conscientizar o aluno para a conceção do seu trabalho individual. A importância da implicação do Eu na formação e no desenvolvimento pessoal.

Objetivos específicos

Aprender a conviver: Saber transmitir ao grupo a estrutura do seu trabalho, explicando de forma clara e sucinta todo o desenrolamento do seu processo criativo.

Aprender a Ser: Estabelecer o fio condutor na elaboração do projeto, relembrando todas as fases necessárias à concretização do objeto artístico.

Estratégias

Criar um espaço aberto ao diálogo e à participação ativa do aluno na realização das aulas.

Levar o aluno a perceber a contextura do processo criativo como a soma de todas as etapas executadas.

Observações em sala de aula

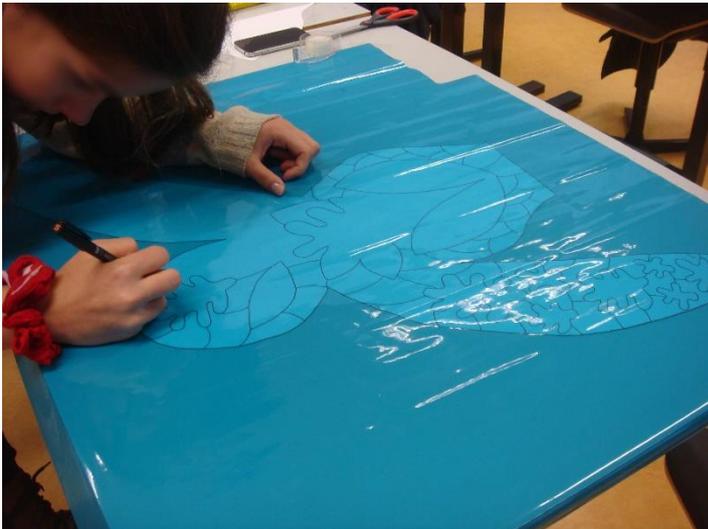
Os alunos terminaram de apresentar os seus projetos individuais.

Tempo / Turma: 45min.

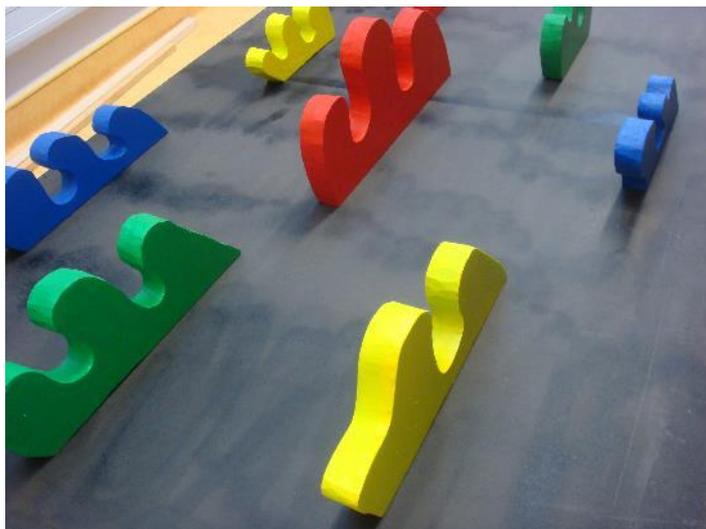
Recursos: Apresentação oral com recurso a powerpoint (opcional).

APÊNDICE C

Galeria de imagens dos projetos artísticos realizados pelos alunos











APÊNDICE D

Exposição final dos projectos aos pais, alunos e professores da escola



