U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2.º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.ºCICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

#TUaprendes+quandofazes#.
Fazer para aprender na disciplina de História da Cultura e das Artes

Ana Patrícia Paiva Barrigas

M

2021

Ana Patrícia Paiva Barrigas

#TUaprendes+quandofazes#.
Fazer para aprender na disciplina de História da Cultura e das Artes

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário orientado pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Ana Patrícia Paiva Barrigas

#TUaprendes+quandofazes#.

Fazer para aprender na disciplina de História da Cultura e das Artes

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário orientado pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

“

It may be that education will be constantly improved, and that each succeeding generation will advance one step towards the perfecting of mankind; for with education is involved the great secret of the perfection of human nature.

E. Kant, 1803

”

Sumário

Declaração de honra 4
Agradecimentos 5
Resumo 6
Índice de Figuras 8
Índice de Tabelas 11
Índice de Gráficos 12
Lista de abreviaturas e siglas 13
Um rabisco inicial… digo, a Introdução 14
Motivação 14
Objetivos e questões de partida 15
Revisão da Literatura 18
Estrutura 22
Capítulo 1. Enquadramento Teórico 27
1.1. O estranho e atribulado caminho da ARTE 28
1.2. No universo da IMAGEM 35
1.3. Literacia Visual e Cultura Visual 38
1.4. A disciplina de História da Cultura e das Artes 49
1.5. *Proposta Triangular* de Ana Mae Barbosa 54
Capítulo 2. Enquadramento Prático 63
2.1. Atelier. Um colégio no grande Porto 64
2.2. Turmas envolvidas no IPP 66
2.2.1. Os aprendizes do atelier 67
2.3. #TU APRENDES MAIS QUANDO FAZES#: da teoria à prática 70
2.3.1. Objetivos e etapas 71
2.3.2. Planificação 74
2.3.3. Montagem do atelier: do que precisa um artista? 75
2.3.4. A *proposta triangular* e a descrição das atividades 84
a. As *feras* que são pintores. FAUVISMO 84
b. Uma arte de dentro para fora. EXPRESSIONISMO 90

c. A magia das formas geométricas. CUBISMO 92
d. Arte + Ação + Vida = FUTURISMO 96
e. A arte sem tema nem objeto. ABSTRACIONISMO 99
f. A arte *nonsense*. DADAÍSMO 104
g. Isto não é o que parece. SURREALISMO 109
2.3.5. A Missão CAE. A derradeira (in)esperada prova de fogo 113
2.3.6. Reflexão: o que correu bem, menos bem e o que podia ser melhorado 121
2.3.7. Para descargo de consciência. Teste sumativo 123
A obra finalizada… ou breves considerações finais 133
Bibliografia 139
Anexo 1. Plano de Aula – Fauvismo 147
Anexo 2. PowerPoint da aula – Fauvismo 152
Anexo 3. Rubrica de avaliação. Missão 001 – Fauvismo 158
Anexo 4. Plano de aula – Expressionismo 160
Anexo 5. PowerPoint da aula – Expressionismo 167
Anexo 6. Rubrica de avaliação. Missão 002 – Expressionismo 173
Anexo 7. Plano de aula – Cubismo 175
Anexo 8. PowerPoint da aula – Cubismo 185
Anexo 9. Rubrica de avaliação. Missão 003 – Cubismo 196
Anexo 10. Plano de Aula – Futurismo 197
Anexo 11. PowerPoint da aula – Futurismo 204
Anexo 12. Rubrica de avaliação. Missão 004-Futurismo 210
Anexo 13. Plano de Aula aula – Abstracionismo (lírico e geométrico) 212
Anexo 14. PowerPoint da aula – Abstracionismo (lírico e geométrico) 221
Anexo 15. Rubrica de avaliação. Missão 005 – Abstracionismo 227
Anexo 16. Plano de aula – Dadaísmo 229
Anexo 17. PowerPoint da aula – Dadaísmo 235
Anexo 18. Rubrica de avaliação. Missão 006 – Dadaísmo 240
Anexo 19. Plano de aula – Surrealismo 241
Anexo 20. PowerPoint da aula – Surrealismo 250
Anexo 21. Rubrica de avaliação. Missão 007 – Surrealismo 256

Declaração de honra

Declaro que o presente trabalho/ relatório *#TUaprendes+quandofazes#. Fazer para aprender na disciplina de História da Cultura e das Artes* é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Porto, agosto de 2021

Ana Patrícia Paiva Barrigas]

Agradecimentos

Agradecimento |nome masculino

Derivação do mas. sing. de agradecer

1. Ato ou efeito de agradecer.

2. Expressão ou facto que manifesta gratidão.

Quero agradecer à professora Cláudia. À professora Helena. Ao professor Luís Alberto. A todos os meus amigos que me apoiaram quando eu quis desistir, que me limparam as lágrimas e me fizeram confiar em mim. A todos aqueles que me ouviram recorrentemente a dizer "hoje não vai dar, tenho de trabalhar no relatório", "não consigo estar presente. Tenho aulas", entre tantas outras coisas, um pedido de desculpas sincero e um "obrigada". Obrigada pela paciência, pela compreensão, pelo carinho, pelo apoio e pelo amor. Aos que sempre me deram um abanão quando eu precisei. Aos que passaram horas comigo ao telefone. Aos meus pais, à minha irmã, à minha família e ao Rui que me acompanharam nesta viagem. Aos meus cinco artistas. Aos que já foram, mas que continuam cá. A todos. **Um profundo "obrigada"**. Que possamos voar até ao infinito, **juntos**.

Resumo

O presente relatório, intitulado #TUaprendes+quandofazes#. Fazer para aprender na disciplina de História da Cultura e das Artes, tem como propósito descrever uma investigação-ação que se desenvolveu ao longo do ano letivo de 2020/2021, num Colégio da cidade do Porto, no âmbito da unidade curricular *Iniciação à Prática Profissional*.

O principal objetivo deste trabalho foi perceber de que forma podemos ensinar História da Cultura e das Artes (HCA) de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos. Assim, iniciámos uma viagem pelos conceitos de arte, imagem, literacia visual e cultura visual antes de chegar à apresentação da *Proposta Triangular* sistematizada, por Ana Mae Barbosa: *ler*, *contextualizar*, *fazer*. Esta proposta consistiu na aplicação da metodologia numa turma de cinco alunos do 11.º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, na disciplina de HCA.

O nosso processo investigativo procurou perceber de que forma esta metodologia atua na aprendizagem dos alunos, ou seja, como é que os alunos identificam e se apropriam dos conceitos trabalhados nas aulas e de que modo aplicam esses conhecimentos nos trabalhos práticos. Neste sentido, concebeu-se uma estratégia de aprendizagem que, inspirada na proposta de Barbosa, articulasse os três vértices devidamente adaptados ao nosso projeto. Assim, no que diz respeito ao *contextualizar* e ao *ler*, referimo-nos, num primeiro momento, à contextualização histórica de um movimento vanguardista e, num segundo momento, consequência direta do primeiro, à contextualização e análise de diversas obras de arte inseridas nesse movimento. No que se refere ao *fazer*, desenhámos um conjunto de atividades que visavam a aplicação, por parte dos alunos, do conhecimento adquirido na aula. Cada atividade foi avaliada a partir de *Rubricas* que permitiram aferir as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Palavras-chave: História da Cultura e das Artes; Literacia Visual; Cultura Visual; Proposta Triangular; Rubricas.

Abstract

This report, entitled #TUaprendes+Quandofazes#. Fazer para aprender na disciplina de História da Cultura e das Artes, aims to describe an action-research that was developed during the academic year of 2020/2021, in a college in the city of Porto, within the scope of the curricular chair Introduction to Professional Practice.

The main goal of this project was to understand how we can teach Arts and Cultural History (ACH) in order to facilitate student learning. Thus, we started a journey through the concepts of *art*, *image*, *visual literacy* and *visual culture* before presenting the *Triangular Proposal* systematized by Ana Mae Barbosa: reading, contextualizing, practicing. This proposal consisted in applying the methodology to a group of five students from the 11th grade of the Scientific-Humanistic Course of Visual Arts, in the ACH subject.

Our research sought to understand how this methodology works in the student learning process – that is, how students identify and assimilate the concepts worked in class and how they apply this knowledge to their practical work. In this sense, a learning strategy was conceived that, inspired by Barbosa's proposal, would articulate those three vertices, duly adapted to our project. Thus, with regard to *contextualizing* and *reading*, we refer, firstly, to the historical contextualization of an avant-garde movement and, secondly, and as a direct consequence of the former, to the contextualization and analysis of various works of art inserted in this movement. With regard to *practicing*, we designed a set of activities aimed for students to apply the knowledge acquired in class. Each activity was evaluated based on Rubrics that allowed the assessment of what the students had learned.

Keywords: Arts and Cultural History; Rubrics; *Triangular Proposal*; Visual Literacy; Visual Culture.

Índice de Figuras

FIGURA 1. QUINO. TIRA DA SÉRIE MAFALDA. "NÃO É INCRÍVEL TUDO QUE PODE TER DENTRO DE UM LÁPIS?". 14
FIGURA 2. DA DIRETA PARA A ESQUERDA: *A FONTE*, MARCEL DUCHAMP (1917); *AMÉRICA*, MAURIZIO CATTELAN (2016); *COMEDIAN*, MAURIZIO CATTELAN (2019). 31
FIGURA 3. BEEPLE, *TODOS OS DIAS: OS PRIMEIROS 5.000 DIAS* (2021). 33
FIGURA 4. DA DIREITA PARA A ESQUERDA: SALVATORE GARAU, *IL SOLO* (2020); SALVATORE GARAU *BUDA EM CONTEMPLAÇÃO* (2021); SALVATORE GARAU, *AFRODITE PIANGE* (2021). 33
FIGURA 5. DA ESQUERDA PARA A DIREITA: CAMPANHA PUBLICITÁRIA *CREATE* PRODUZIDA PELA LEGO (2014); MIGUEL ÂNGELO, *A CRIAÇÃO DE ADÃO* (C.1511). 44
FIGURA 6. CAPA DO ÁLBUM DA BANDA COLDPLAY INSPIRADA NO QUADRO DE EUGÈNE DELACROIX. (1798-1863). 45
FIGURA 7. VESTIDO INSPIRADO NO QUADRO SURREALISTA DE SALVADOR DALÍ. 46
FIGURA 8. CAMPANHA PUBLICITÁRIA DA MARCA VOLKSWAGEN (2008). 46
FIGURA 9. DA ESQUERDA PARA A DIREITA: PEÇAS PUBLICITÁRIAS DA LINHA *L'ORÉAL* (1993); PIET MONDRIAN, *COMPOSIÇÃO VERMELHO, AMARELO E AZUL* (1935-1942). 47
FIGURA 10. *GIRL WITH BALLOON*, DE BANKSY, NO LEILÃO DE SOTHESBY'S: O ANTES E O DEPOIS DA OBRA SER TRITURADA. 48
FIGURA 11. PUBLICIDADE DA MCDONALD'S INSPIRADO NA OBRA DE BANKSY. 48
FIGURA 12. PROPOSTA TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA. 56
FIGURA 13. A "VERDADEIRA" FRIDA KAHLO (1907-1954). 68
FIGURA 14. O "VERDADEIRO" HENRI MATISSE (1869-1954). 68
FIGURA 15. O "VERDADEIRO" WASSILY KANDINSKY. 69
FIGURA 16. O "VERDADEIRO" PABLO PICASSO (1881-1973) 69
FIGURA 17. O "VERDADEIRO" PIET MONDRIAN (1872-1944). 69
FIGURA 18. TRABALHO REALIZADO POR PICASSO PARA A ATIVIDADE DO NEOIMPRESSIONISMO. 71
FIGURA 19. CARTAZ DA MISSÃO 001-FAUVISMO. 87
FIGURA 20. PINTURA DE HENRI MATISSE QUE SERVIU DE INSPIRAÇÃO À MISSÃO 001-FAUVISMO. 88
FIGURA 21. TRABALHO REALIZADO POR PICASSO NA MISSÃO 001-FAUVISMO. 89
FIGURA 22. APRESENTAÇÃO DA MISSÃO 002-EXPRESSONISMO. 90
FIGURA 23. CARTAZ DA MISSÃO 003-CUBISMO. 93

FIGURA 24. TRABALHO REALIZADO POR KANDINSKY NA MISSÃO 003-CUBISMO 95
FIGURA 25. TRABALHO REALIZADO POR PIET MONDRIAN NA MISSÃO 003-CUBISMO. 95
FIGURA 26. CARTAZ DA MISSÃO 004-FUTURISMO. 97
FIGURA 27. TRABALHO REALIZADO POR FRIDA KAHLO NA MISSÃO 004-FUTURISMO. 98
FIGURA 28. TRABALHO REALIZADO POR KANDINSKY NA MISSÃO 004-FUTURISMO. 98
FIGURA 29. CONSELHO DE WASSILY KANDINSKY PRESENTE NO POWERPOINT REFERENTE AO ABSTRACIONISMO. 100
FIGURA 30.POWERPOINT DA MISSÃO 005-ABSTRACIONISMO, SLIDE 1..... 101
FIGURA 31.POWERPOINT DA MISSÃO 005-ABSTRACIONISMO, SLIDE 2..... 101
FIGURA 32. IMAGEM MODELO SELECIONADA PELO ALUNO PIET MONDRIAN PARA A MISSÃO 005- ABSTRACIONISMO. 102
FIGURA 33.TRABALHO ELABORADO POR PIET MONDRIAN NA MISSÃO 005-ABSTRACIONISMO. 102
FIGURA 34. IMAGEM SELECIONADA PELO ALUNO PICASSO PARA A MISSÃO 005-ABSTRACIONISMO. 103
FIGURA 35. TRABALHO ELABORADO POR PICASSO NA MISSÃO 005-ABSTRACIONISMO..... 103
FIGURA 36. CARTAZ DA MISSÃO 006- DADAÍSMO..... 106
FIGURA 37. TRABALHO ELABORADO POR PIET MONDRIAN NA MISSÃO 006-DADAÍSMO 107
FIGURA 38. TRABALHO REALIZADO POR FRIDA KAHLO NA MISSÃO 006-DADAÍSMO. 108
FIGURA 39. TRABALHO REALIZADO POR HENRI MATISSE NA MISSÃO 006-DADAÍSMO. 108
FIGURA 40. CARTAZ DA MISSÃO 007-SURREALISMO. 110
FIGURA 41. TRABALHO ELABORADO POR PICASSO NA MISSÃO 007-SURREALISMO. 112
FIGURA 42. TRABALHO ELABORADO POR KANDINSKY NA MISSÃO 007-SURREALISMO..... 112
FIGURA 43. EXEMPLAR DA PROVA CAE DISTRIBUÍDA AOS ALUNOS. 114
FIGURA 44. PROVA CAE DO ALUNO KANDINSKY. 117
FIGURA 45. QUADRADO DO SURREALISMO CRIADO POR FRIDA NA PROVA CAE. 118
FIGURA 46. RENÉ MAGRITTE, *A QUEDA*. ÓLEO SOBRE TELA..... 118
FIGURA 47. QUADRADO DO FUTURISMO CRIADO POR PIET MONDRIAN NA PROVA CAE..... 119
FIGURA 48. QUADRADO DO FUTURISMO CRIADO POR PICASSO NA PROVA CAE. 119
FIGURA 49. KANDINSKY, *COMPOSIÇÃO VII*, 1923. ÓLEO SOBRE TELA. 120
FIGURA 50. QUADRADO DO ABSTRACIONISMO CRIADO POR PIET MONDRIAN NA PROVA CAE. 120
FIGURA 51. PÁGINA PRINCIPAL DO *PORTEFÓLIO DIGITAL* CRIADO PARA A AULA DE REVISÕES. 124
FIGURA 52. CRONOLOGIA PRESENTE NO *PORTEFÓLIO DIGITAL*. 125

FIGURA 53. ESQUEMA COM AS VANGUARDAS DO SÉCULO XX PRESENTE NO *PORTEFÓLIO DIGITAL*. 126
FIGURA 54. APRESENTAÇÕES *POWERPOINT* DAS AULAS NO *PORTEFÓLIO DIGITAL*. 127
FIGURA 55. PERGUNTA 1, GRUPO II DO TESTE SUMATIVO DE HCA 129
FIGURA 56. PERGUNTA 1, GRUPO III DO TESTE SUMATIVO DE HCA. 130
FIGURA 57. TRABALHO REALIZADO POR PICASSO NA MISSÃO 006-DADAÍSMO 133

Índice de Tabelas

TABELA 1. AS TRÊS AÇÕES DE CONHECIMENTO EM ARTE SEGUNDO A PROPOSTA TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA. 58
TABELA 2. DISTRIBUIÇÃO DAS TURMAS DA ORIENTADORA PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA ANA. 67
TABELA 3. PLANIFICAÇÃO DAS AULAS LECIONADAS PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA NO MÓDULO 9: CULTURA DO CINEMA. 75
TABELA 4. ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA. 76
TABELA 5. EXEMPLO DA ORGANIZAÇÃO GERAL DE UMA RUBRICA DE AVALIAÇÃO. 82
TABELA 6. DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES DA TURMA NA MISSÃO 001-FAUVISMO. 88
TABELA 7.DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES DA TURMA NA MISSÃO 002-EXPRESSIONISMO. 91
TABELA 8. DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES DA TURMA NA MISSÃO 003-CUBISMO. 94
TABELA 9. DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES DA TURMA NA MISSÃO 004-FUTURISMO 97
TABELA 10. DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES DA TURMA NA MISSÃO 005- ABSTRACIONISMO. 104
TABELA 11. DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES DA TURMA NA MISSÃO 006- DADAÍSMO.... 108
TABELA 12. DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES DOS ALUNOS NA MISSÃO 007-SURREALISMO. 111
TABELA 13. DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES DOS ALUNOS NA CAE. 115

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribuição das classificações obtidas nas Missões, CAE e Teste Sumativo 131

Lista de abreviaturas e siglas

CAE ..... COMPONENTE DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

DBAE ..... DISCIPLINE-BASED ART EDUCATION

FLUP ..... FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

HCA ..... HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

Um rabisco inicial... digo, a Introdução



Figura 1. Quino. Tira da série Mafalda. "Não é incrível tudo que pode ter dentro de um lápis?".

Para e **observa**.

O que está errado? Ou melhor, o que está certo? Será que devemos dirigir a nossa atenção para a reação da *mamã* de Mafalda, para as palavras do Gui (irmão mais novo de Mafalda) ou para os rabiscos que preenchem as paredes? Que palavras podemos associar ao que estamos a ver? Liberdade? Criatividade? Irreverência? Ou poderemos estar perante uma forma de comunicação? Será Arte? Será Gui um artista? O que desenha? Porque desenha? Quão extraordinário pode ser o ato de pegar no lápis e desenhar aquilo que está dentro do nosso cérebro (ou de um lápis)? No início de tudo, era o desenho que expressava as emoções do ser humano, o pensamento. O desenho esteve sempre lá, desde o princípio. Mas o desenho precisa, sem dúvida, de tempo. Há um tempo que passa por observar antes de descobrir, para depois refletir; um tempo para interagir com aquilo que se observa, na tentativa de registar através do desenho, um desenho próprio, expressão da nossa criatividade.

Motivação

Quando, em 2019, decidimos ingressar no Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tínhamos apenas uma certeza: queríamos aprender a ensinar a aprender. Meses mais tarde, em setembro de 2020, chegaríamos à etapa académica mais importante do mestrado: a Iniciação da Prática Profissional. Quis o

acaso que fossemos recebidos numa escola onde poderíamos lecionar as disciplinas de História A e de História da Cultura e das Artes (HCA). Questionámo-nos sobre os objetivos que tínhamos em mente para desenvolver no nosso Relatório de Estágio. Não sabíamos responder. Mas sabíamos que queríamos ensinar, ensinar de uma forma diferente. Assim, deixámo-nos levar por esta vontade e começámos a pesquisa. E aqui, já sabíamos que a experiência que queríamos desenvolver prendia-se com a disciplina de HCA. **Era um risco?** Sim. **Porquê?** Não somos especialistas em História da Arte. O pouco conhecimento que tínhamos foi adquirido numa unidade curricular do mestrado. **Valia a pena o risco?** Não sabíamos. Mas não há nada como experimentar. Foi este **não medo** inicial que deu um impulso para procurarmos algo diferente, mecanismos que pudessem tornar a aprendizagem de HCA mais estimulante, mais criativa, mais inovadora. E foi a partir daqui que definimos a nossa linha de pensamento, que foi progressivamente evoluindo até conseguirmos traçar o nosso desenho final! Portanto, nós sabíamos que o nosso ponto de partida seria a disciplina de HCA, que queríamos aplicar algo novo, uma metodologia nova – e não inventar...até porque nos parece que já inventaram tudo. Mas, afinal, como poderíamos fazer isso?

A disciplina de HCA, ainda que privilegie a componente visual, acaba por se deixar influenciar pelo peso da escrita e deixa que o mesmo se sobreponha à verdadeira valência desta disciplina – basta observarmos os manuais existentes no mercado. Depois, temos a questão das componentes teóricas e práticas. Aqui, perdemos o rasto ao **fazer** – e o "fazer" não passa somente pelos exercícios presentes no manual de HCA. Para além disto, podemos também referir que os conteúdos desta disciplina (tal como no caso da disciplina História) são, por vezes, complexos, com abordagens exclusivamente expositivas, o que provoca o desinteresse por parte de quem os estuda. E é aqui que devemos concentrar a nossa atenção: desconstruir os conhecimentos que são ensinados, torná-los mais próximos dos alunos, para que assim consigam ultrapassar as suas dificuldades e sintam uma maior empatia com a disciplina.

Objetivos e questões de partida

Conscientes de que pretendíamos, definimos como problema principal a relevância que uma nova metodologia aplicada na disciplina de HCA pode ter, como forma de potenciar a aprendizagem do aluno e aumentar assim os seus conhecimentos, bem como

o seu interesse pela própria disciplina. Deste modo, formulámos a nossa questão de estudo:

De que forma podemos **ensinar** História da Cultura e das Artes (HCA) de modo a **facilitar** a **aprendizagem** dos alunos?

Para responder a esta questão fez-se uma revisão bibliográfica que iremos apresentar no ponto seguinte. Mas, antes disso, cabe-nos referir que outras tantas questões foram surgindo e que estavam, inevitavelmente, associadas à nossa pergunta inicial:

- Como está organizada a disciplina de HCA?
- Que relação podemos estabelecer entre a disciplina e o documento *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*?
- Qual o lugar das imagens no mundo contemporâneo?
- Poderá a disciplina de HCA levar os alunos a serem mais criativos quando os mesmos adquirem competências relacionadas com a literacia visual?
- Em que medida a cultura visual pode ter efeitos no processo de aprendizagem da disciplina de HCA?

Depois desta etapa, chegámos à metodologia que queríamos colocar em prática numa turma de 11.º ano, na disciplina de HCA do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. E aqui entrámos numa nova fase (chamemos-lhe assim), na qual já conhecemos a metodologia que pretendemos experienciar. Referimo-nos à *Proposta Triangular* de Ana Mae Barbosa. Assim, definiram-se novas questões, que seriam determinantes no nosso trabalho e seguem abaixo elencadas:

- Em que consiste a metodologia "desenhada" por Ana Mae Barbosa?
- De que modo podemos aplicar a *Proposta Triangular* de Ana Mae Barbosa numa aula de HCA?

- Depois de cada aula, marcada pela diversificação das estratégias de aprendizagens, em que se explorou o contextualizar e o ler, terão os alunos adquirido os conhecimentos referentes à obra de arte e ao movimento vanguardista em que a mesma se inseria?
- No que diz respeito ao fazer, conseguiriam os alunos aplicar nos seus trabalhos os conteúdos aprendidos durante o momento expositivo da aula?

Partindo destas questões, identificámos os seguintes **objetivos** para o nosso trabalho:

- Compreender se a *Proposta Triangular*, proposta por Ana Mae Barbosa – ler, contextualizar e fazer – pode ser uma metodologia exequível e motivadora para ser aplicada em sala de aula e na disciplina de HCA.
- Perceber de que modo esta metodologia atua na aprendizagem dos alunos, ou seja, como é que os alunos identificam e compreendem corretamente os conceitos trabalhados nas diversas aulas e de que forma transferem esses conhecimentos para um trabalho prático.
- Averiguar se o fazer artístico do modelo pedagógico de Ana Mae Barbosa, ou seja, as atividades desenvolvidas, tem impacto na aprendizagem dos alunos. No fundo, pretende-se implementar, supervisionar e avaliar a metodologia da artista brasileira.

Além disto, esta experiência pretende ainda trabalhar diversas competências nos alunos:

- Desenvolver o pensamento crítico e criativo (cf. documento *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*);
- Valorizar diferentes expressões artísticas
- Consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida;
- Desenvolver o sentido estético, mobilizando os processos de reflexão, comparação e argumentação em relação às produções artísticas.

Assim, este relatório, intitulado *#TUaprendes+quandofazes#. Fazer para aprender na disciplina de História da Cultura e das Artes*, procura desenvolver princípios teóricos e debruçar-se sobre eles quando aplicados ao estágio efetuado no âmbito do Mestrado já mencionado.

Revisão da Literatura

Para o desenvolvimento da componente teórica e prática deste relatório realizou-se uma profunda revisão bibliográfica. Em primeiro, procurou-se compreender a essência da disciplina de HCA. Para isso, partiu-se para a leitura e análise dos documentos oficiais da Direção-Geral da Educação, isto é, as *Aprendizagens Essenciais*, o *Programa de História da Cultura e das Artes* e, ainda, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Depois, procedeu-se a uma pesquisa nos repositórios e bibliotecas recorrendo a várias palavras-chave: *arte*; *imagem*; *literacia*; *metodologias de ensino em história da cultura e das artes*. As pesquisas que se realizaram a partir das palavras mencionadas traçaram o rumo deste trabalho.

Assim, começou-se por definir o conceito de **Arte**. Para isso, percorreu-se a bibliografia de carácter geral sobre o assunto, como é exemplo a obra *História da Arte*, de Horst Waldemar Janson (2005) e ainda a obra *História da Arte*, de Ernest Hans Gombrich (2000), que serviu, fundamentalmente, para complementar a informação reunida por Janson. Ainda a propósito do conceito de arte, recorreu-se às primeiras páginas da obra de René Huyghe, intitulada *Sentido e Destino da Arte* (1986), que faz uma interessante reflexão sobre as origens da arte e a ação da arte sobre a História. Para traçar o conceito de arte, utilizou-se ainda a obra de Susie Hodge, publicada em 2019: *Breve História da Arte Moderna: um guia de bolso para os principais movimentos, obras, temas e técnicas* (2019). O rumo que o Relatório acabou por tomar, levou-nos a traçar uma linha que separa a arte clássica da arte moderna e contemporânea. Para isso, leu-se a Tese de Doutoramento de Luís Filipe Ferreira da Bandeira Calheiros, intitulada *Elogio do Feio na Arte: fealdade no século XX* (2014), dando particular destaque ao capítulo 4, onde o autor começa por falar da arte moderna e explora o conceito e origem da palavra *vanguarda*, as diversas vanguardas artísticas do século XX, de forma clara e minuciosa.

Outro conceito que se tornou relevante no relatório foi o de **Imagem**. Tal como se fez anteriormente, partiu-se da origem da palavra antes de se tentar definir. Para isso, num primeiro momento, fez-se uma pesquisa na *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, no qual Manuela Saraiva procura definir as duas realidades do conceito. Numa tentativa de o tornar mais claro, fez-se uma leitura da obra *Modos de Ver* de John Berger (1980). Esta procura esclarecer como os modos de ver afetam a forma como interpretamos a arte. Com o mesmo objetivo, leu-se a obra de Martine Joly, *Introdução à análise da Imagem* (2008) e ainda a dissertação de mestrado *A Imagem: História, análise e aplicação ao ensino da Filosofia* (Santos, 2013) – na qual o autor estudou o conceito de imagem e as funções da mesma, ou seja, a utilidade que pode ter no campo do ensino.

O sentido relacional entre **Literacia Visual** e **Cultura Visual** exigiu-nos cruzar percursos. Entre os vários estudos referentes a Literacia Visual, destaque para o texto publicado por Margarida Morgado no Congressos 6.º SOPCOM/8.º LUSOCOM, com o título *Texto visual/texto cultural. Uma perspetiva de desenvolvimento da literacia visual e intercultural dos jovens* e para o texto de Maria do Céu Melo intitulado *Imagens na Aula e História* (2009). Também Knauss, no artigo intitulado *O Desafio de Fazer História com Imagens: arte e cultura visual* (2006), permitiu traçar diferentes definições do conceito de cultura visual e a discussão em torno das mesmas.

A ***proposta triangular*** de Ana Mae Barbosa foi o nosso foco tanto no que diz respeito à componente teórica, como na aplicação em contexto prático. Chegou-se a esta proposta depois de um estudo prévio em trabalhos académicos – sobretudo relatórios de estágio e tese de mestrado – que se realizaram no âmbito das metodologias de ensino aplicadas em arte. Aquilo que se encontrou foi, essencialmente, a aplicação desta metodologia no Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Tentou-se perceber o que se fez, como se fez e o que se poderia fazer de diferente, ou seja, a aplicação desta proposta no ensino de História da Cultura e das Artes – algo até então não realizado. Para o estudo desta proposta triangular brasileira, deu-se particular atenção à obra *A imagem no Ensino da Arte* (1996) da autora Ana Mae Barbosa. Aqui, a autora explica como desenvolveu o processo, desde o esboço até à efetiva aplicação da sua *proposta triangular* em algumas escolas do Brasil. Também a evolução do

conceito e as várias adaptações que foi sofrendo ao longo do tempo são motivo de reflexão ("metodologia", "abordagem", "proposta"). Conseguimos ainda perceber, nesta obra, a necessidade que a autora teve em tornar a sua metodologia uma forma de desenvolver o espírito crítico e a criatividade. Ana Mae procura diversificar os focos de ensino das artes e impulsionar, mediante a sua proposta, uma articulação equilibrada entre o conhecer e o fazer. Esta obra acaba por ainda salientar a necessidade de se adaptar, continuadamente, a *proposta triangular* a cada situação, procurando uma maior eficiência e melhores resultados. Ainda sobre a *Proposta Triangular*, recorreu-se à dissertação de mestrado de Elisa Muniz B. de Carvalho, intitulada *A Proposta Triangular para o Ensino da Arte: concepções e práticas de estudantes-professores/as* (2007). A autora foca o seu trabalho nas conceções desenvolvidas por Ana Mae Barbosa para o ensino da arte e como o mesmo é colocado em prática por estudantes do Curso de Eduação Artística/Artes Visuais do Centro de Ensino Superior de Uberaba (Brasil).

Como já foi referido, a *proposta triangular* assume-se central neste Relatório. Depois de devidamente analisada e compreendida, seguiu-se o momento de passar à sua aplicação em sala de aula, adaptando-a ao nosso contexto. Entre as várias leituras já mencionadas, fizeram-se outras tantas. Fez-se também uma exaustiva leitura sobre as diferentes vanguardas artísticas, uma vez que esta metodologia foi aplicada num momento em que se lecionaram estes conteúdos numa turma de 11.º ano do curso de Artes Visuais. Assim, tornaram-se essenciais os dez livros da coleção Taschen, publicadas pelo *Jornal Público*, cada um desses números dedicados a uma vanguarda artística diferente do século XX (cf. bibliografia). Também a obra *El Mundo Contemporáneo*, dirigida por Juan Antonio Ramírez (2002), traça um interessante percurso pela arte contemporânea, onde se incluem explicações sobre a arte vanguardista, imagens ilustrativas e ainda diferentes textos de apoio. Com o mesmo carácter, consultou-se ainda a obra *História da Arte Ocidental (1780-1980)*, de José-Augusto França (1987). Sobre este assunto, também o *Guia de História da Arte Contemporânea* (2001) revelou-se crucial para sintetizar um percurso nos movimentos vanguardistas. Silvia Ferrari faz uma breve viagem pelo século XX, apresentando de forma sintética algumas ideias acompanhadas de ilustrações. Voltamos a referir a obra de Janson (2005), a qual já tinha sido fundamental para definir e compreender o conceito de arte e voltou a ser crucial nesta fase.

Não poderíamos deixar de referir a revisão bibliográfica que se fez sobre a avaliação ou em específico sobre as *Rubricas*. Para compreender em que consistiram, o objetivo e a sua utilidade recorreu-se à obra *Rubrics: A Handbook for Construction and* Use (Taggart, Phifer, Nixon, & Wood, 1999) e ainda *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Conve y Effective Feedback, and Promote Student Learning* (Stevens & Levi, 2005). No entanto, foi na tese de mestrado de Marlene Barbosa, intitulada *Rubrics – Presente e Futuro na avaliação das aprendizagens.Uma proposta de ferramenta de criação de grelhas de avaliação para o 1º ciclo do ensino básico* (2012) e nos vários estudos de Domingos Fernandes que conseguimos construir as *rubricas* que nos serviram para avaliar os diferentes trabalhos realizados pelos alunos.

Antes de terminar, cremos ser importante referir que, antes de decidirmos investir nos temas apresentados, fez-se uma larga pesquisa em repositórios para tentar perceber que temas já haviam sido desenvolvidos em trabalhos académicos a propósito da disciplina de História da Cultura e das Artes, bem como sobre a exploração de imagens no ensino da História. Uma vez que a disciplina de HCA podia ser lecionada tanto por professores de História (grupo 400) como por professores de Artes Visuais (grupo 600), considerou-se que seria necessário consultar trabalhos de ambas as disciplinas já mencionadas. O que se verificou é que são praticamente inexistentes os trabalhos que se debruçam sobre estratégias ou novas metodologias para trabalhar esta disciplina. Aliás, os trabalhos em que surgem mencionadas as palavras "história da arte" ou "arte" são, normalmente, estudos que procuram incutir no ensino da disciplina de História uma vertente dirigida à arte – disso é exemplo o relatório de Daniela Magalhães intitulado *A Arte da Pintura nas aulas de História: Ver, ler e fazer* (2019) ou o relatório de Mário Cunha, intitulado *Arte e Objeto Artístico na Didática da História* (2019). Cabe, ainda, ressalvar o trabalho desenvolvido por Carolina Branco, intitulado *Ver, desenhar e compreender: a descoberta do gótico através da Literacia Visual e do Desenho em História da Cultura e das Artes, 10.º ano* (2018), em que a autora procura incluir no ensino de HCA o desenho como ferramenta para uma aprendizagem mais significativa. Sobre o estudo da imagem, desde logo podermos mencionar novamente o trabalho de Daniela Magalhães (2019), bem como o estudo de Ana Rita Pereira, *Aprender com a imagem: o uso didático no ensino da História* (2018), no qual a autora reflete sobre a

utilização da imagem como uma componente significativa da aprendizagem no ensino da História. Os trabalhos mencionados focam-se mais na questão da análise e compreensão da imagem e não tanto no fazer artístico, daí que será também esse um dos objetivos do presente trabalho.

A bibliografia citada e aquela a que não se fez referência, mas está presente no decorrer deste Relatório, foi importante para traçar as linhas deste trabalho, bem como enriquecê-lo. À medida que se foi lendo, desafiámo-nos a chegar mais longe e a trazer um novo contributo para o ensino da disciplina de História e da Cultura das Artes de forma diferente e motivadora.

Estrutura

O Relatório divide-se em dois capítulos. O **primeiro capítulo** é composto pela fundamentação teórica, estabelecendo as linhas de desenvolvimento trabalhadas e, no **segundo capítulo**, o enquadramento prático. Importa mencionar que a organização do Relatório, bem como a escolha dos temas que foram trabalhados justificam-se pelos particularismos vividos na sala de aula. Ou seja, a escolha não foi inócua nem obedeceu simplesmente à nossa vontade. Muito do que se experienciou na sala de aula contribuiu para a estrutura que este Relatório veio a ter.

Expressão destas particularidades vividas na sala de aula é o **primeiro capítulo** que inicia com uma reflexão atenta sobre **O estranho e atribulado caminho da arte**. Aqui, procurámos refletir sobre o conceito de arte, mostrar o grande contraste evidente na arte antes e depois do século XX. Depois disso, procedeu-se à análise de alguns exemplos que foram utilizados em sala de aula para levar os alunos a pensar e a compreender o "rompimento" que a arte sofreu ao longo dos últimos anos e atualmente. De seguida, entrámos no **Universo da Imagem**. Definir imagem é tão impossível como definir arte. Nos últimos anos, a imagem tornou-se uma das manifestações mais significativas da vivência humana. Na sociedade de informação em que vivemos, os meios de comunicação social ou de massas levaram a uma rápida e exaustiva utilização da imagem. Assim, procurou-se dar uma definição de imagem antes de avançarmos para a sua leitura. E aqui estamos a caminhar para o subcapítulo 1.3. intitulado **Literacia Visual e Cultura Visual**. Neste ponto, fez-se

uma fundamentação teórica dos termos seguido da apresentação de vários exemplos de "cultura visual" que remetem para a importância que as competências adquiridas na disciplina de HCA podem ter para a compreensão de aspetos do quotidiano.

Num outro ponto, intitulado **A disciplina de História da Cultura e das Artes**, fez-se uma incursão e a análise do programa da disciplina, das *Aprendizagens Essenciais*, entre outros, de modo a compreender o seu funcionamento – só assim conseguiríamos avançar para o ponto seguinte. O último subcapítulo da componente teórica – ***Proposta Triangular* de Ana Mae Barbosa** – é um dos pontos fundamentais deste relatório. Foi escrito com o intuito de compreender a *Proposta Triangular* da autora brasileira, que defende o estudo da arte a partir de três eixos: leitura da obra de arte, a contextualização e, o fazer artístico. Além disto, esta proposta procura ainda desenvolver a perceção do aluno, a sua criatividade e o pensamento crítico.

O **segundo capítulo** compreende a componente prática deste trabalho. Desse modo, inicia com uma breve apresentação do local onde decorreu o estágio e das turmas que fizeram parte do IPP (Iniciação à Prática Profissional). Antes de se avançar para a "experiência" que se aplicou na turma de 11.º ano de HCA, fez-se uma breve caracterização dos **Aprendizes do Atelier**, ou seja, dos cinco alunos que compõem a turma, a que atribuímos um nome fictício de modo a preservar a sua identidade. O capítulo 2.3. ***#Tu aprendes mais quando fazes#*: da teoria à prática** compreende o processo da investigação-ação que se aplicou durante o IPP. Assim, o primeiro subcapítulo corresponde aos **Objetivos e etapas** que apresenta as duas questões em análise e os objetivos específicos a atingir. Prosseguimos com o subcapítulo respeitante à **Planificação**, ou seja, depois de definido o objetivo que envolve todo o Relatório, optámos por explicar como planeámos o módulo onde se desenvolveram as diversas atividades. Apresentamos uma tabela (cf. tabela 3), que se divide em período, mês, dia, aula e duração da mesma. A **Montagem do atelier: do que precisa um artista?** é o ponto-chave, no qual se enquadra os princípios propostos por Ana Mae Barbosa, devidamente adaptados ao nosso contexto. Fez-se uma tabela com a organização das atividades de prática pedagógica (cf. tabela 4), em que se verifica que cada uma das aulas era dividida em três momentos: contextualizar, ler e fazer. Ainda neste subcapítulo, apresenta-se uma definição de Missão (ou seja, designação dada a cada uma das atividades propostas aos alunos), o seu objetivo, duração, entre outros elementos

que se considerou pertinentes. Para avaliar estas missões, utilizaram-se *Rubricas* (cf. anexos). Para isso, fez-se um breve texto onde se explica esta ferramenta de avaliação e o modo como pode ser aplicada. De seguida, apresentamos **A *proposta triangular* e a descrição das atividades**. Nesta fase do trabalho, procura-se, de modo sucinto, expor as aulas lecionadas, a explicação da aplicação de todo o processo de contextualizar, ler e fazer (ou seja, as atividades). Após a descrição, surge um cartaz com a tarefa que cada aluno deveria desenvolver e que fora entregue aos alunos. Posteriormente, procede-se à análise e interpretação dos resultados obtidos (0-20 valores).

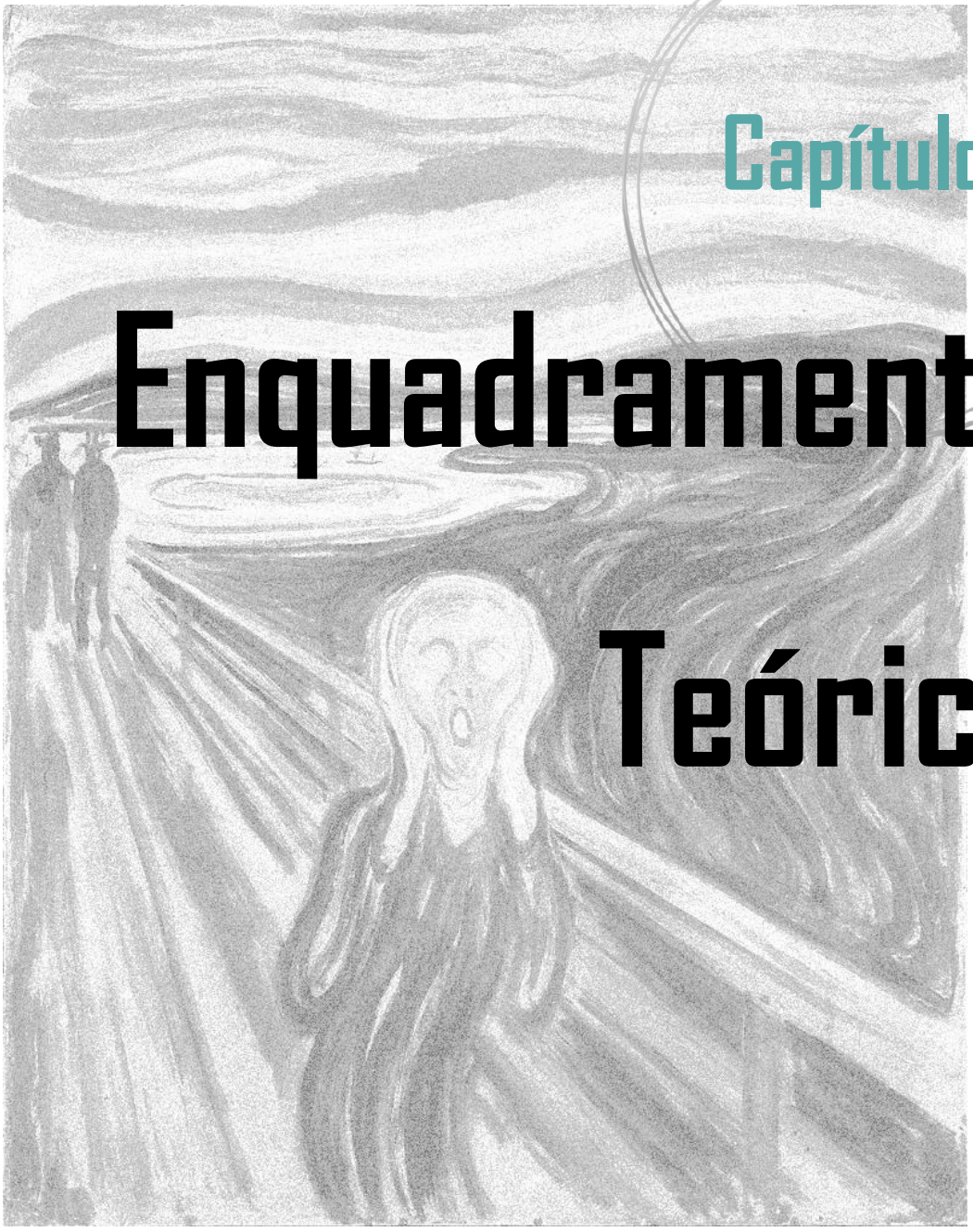
O Relatório prossegue com **A Missão CAE. A derradeira (in)esperada prova de fogo**. Depois da realização de sete missões, os alunos tiveram uma prova de fogo: a missão CAE (consolidação das aprendizagens essenciais). Esta CAE deixou de lado a dita "prova tradicional escrita" para colocar os alunos a expressarem-se através do desenho e da pintura. Tal como aconteceu com as missões, procedeu-se à análise e interpretação dos resultados obtidos (0-20 valores). De seguida, fez-se uma **Reflexão: o que correu bem, menos bem e o que podia ser melhorado.** Ou seja, refletiu-se sobre as Missões e a CAE: o que correu bem e menos bem, as dificuldades sentidas, entre outros aspetos.

Como o próprio título indica, **Para descargo de consciência. Teste sumativo**, realizou-se um teste sumativo escrito, depois de várias atividades e uma prova em que se privilegiou a capacidade de transpor para o papel os conhecimentos a partir do desenho e da pintura. Antes de se apresentar algumas partes que constituíram o teste, mostrou-se como é que se preparou a aula de revisão dos conteúdos lecionados a partir de um plataforma digital a que todos os alunos tiveram acesso. Por último, fez-se uma comparação entre os resultados obtidos nas Missões, na Prova CAE e no Teste Sumativo, tecendo-se alguns comentários conclusivos.

Este Relatório termina com a **obra finalizada** ou as ditas **considerações finais**. Aqui, apresentam-se algumas ideias acerca do estudo que se desenvolveu durante este ano de prática supervisionada, as limitações que se sentiram na sua aplicabilidade, o sucesso ou insucesso e, ainda, caminhos que se poderão traçar numa futura investigação. Depois, foram acrescentados **anexos**, nomeadamente, todas as *Rubricas* que serviram para avaliar

os trabalhos produzidos pelos alunos. Além disto, incluem-se ainda os slides das apresentações em *PowerPoint* que foram elaboradas para cada uma das aulas, bem como os Planos de Aula.

O texto que aqui se apresenta é, fundamentalmente, uma reflexão pessoal baseada em alguma investigação teórica e na observação da prática pedagógica. Mais do que um estudo, trata-se, se me é permitida a expressão, de uma "experiência". Muitas vezes é pelo mais óbvio – frequentemente esquecido – que se começa. O que vai ser apresentado é, evidentemente, insuficiente. Há muito mais para fazer: outras propostas a pôr em prática, outros caminhos a serem traçados. Longe de ser suficiente, talvez seja, contudo, necessário desbravar novos caminhos. Temos de começar por algum sítio. Porque não aqui [**e agora**]?



Capítulo 1.

Enquadramento Teórico

1.1. O estranho e atribulado caminho da ARTE

"Porque é que isto é arte? O que é arte?" são as duas interrogações que introduzem a obra *História da Arte* de H. W. Janson (2005, p. 9). Para o autor, são poucas as perguntas que poderão provocar uma polémica tão acesa e, por esse motivo, são poucas as respostas consensuais.

> "Para nós, arte é, antes de mais nada, uma palavra, uma palavra que reconhece quer o conceito de arte, quer o facto da sua existência. Sem a palavra, poderíamos até duvidar da própria existência da arte, e é um facto que o termo não existe na língua de todas as sociedades. No entanto faz-se arte em toda a parte." (Janson, 2005, p. 9)

Desde cedo, o ser humano procurou explicar a existência de um sentimento estético universal na base da cultura de todos os povos, tendo o vocábulo **arte** evoluído e assumido diversos significados ao longo da História. A palavra arte teve origem no latim *ars*, e refere-se ao conjunto de técnicas e normas aplicadas à execução de uma obra com destreza e perfeição. Podemos dizer, de forma redutora, que a arte é uma das atividades fundamentais ao ser humano e que o acompanha desde os tempos pré-históricos. Já então o homem desenvolvia uma linguagem plástica própria como forma particular de expressar a realidade e a sua envolvente. Para René Huydge, a arte e o homem são um só e para compreender o papel da arte é preciso perceber o que distingue o ser humano de um animal: "[…] o animal não experimenta em si senão impulsos mais ou menos imperiosos, e obedece-lhes; são os instintos, os desejos, os reflexos que o dono lhe ensinou. Para ele, agir é sentir." (Huyghe, 1986, pp. 11-12); já o homem, como refere o mesmo autor, "[…] quer mais: não lhe basta agir, quer agir «com conhecimento de causa» […] quer conhecer e julgar as motivações dos seus actos, «a razão» das coisas e dos factos que o rodeiam e se repercutem nele." (Huyghe, 1986, p. 12)

> "[…] a arte e o homem são indissociáveis. Não há arte sem homem, mas talvez igualmente não haja homem sem arte." (Huyghe, 1986, p. 11)

O propósito da arte muda constantemente, influenciado pelo contexto cultural, social, político, religioso ou económico. A arte expressa e enfatiza uma diversidade de emoções, problemas, preocupações, crenças e conceitos (beleza, verdade, esperança, morte, vida, entre outros), assumindo diversas funções que tanto podem ser decorativas, como narrativas, filosóficas, religiosas ou até mesmo de entretenimento (Hodge, Breve História da Arte Moderna: um guia de bolso para os principais movimentos, obras, temas e técnicas , 2019, p. 9). Mas mais que isto, a arte é produzida para ser apreciada, despertar a imaginação, desencadear emoções e/ou transmitir mensagens.

Mas quando falamos de arte, falamos também do objeto artístico, ou seja, da obra de arte que mais não é do que um objeto ou uma imagem realizados com a utilização de instrumentos e a aplicação de materiais sobre um determinado suporte. A riqueza da obra de arte traduz-se não só pelas ideias, emoções, sentimentos ou mensagens que procura transmitir, mas, também, por ser portadora de informações que testemunham o enquadramento artístico, cultural e social de uma época em concreto.

Sabemos que a arte – escultura, arquitetura, música…– sofreu alterações ao longo do tempo, influenciada por uma série de fatores que já foram mencionados. A arte de ontem não é a mesma de hoje. Por exemplo, durante séculos, os artistas tiveram de seguir determinadas convenções. Entre o século XVII e XIX, as Academias de Arte que se estabeleceram na Europa exerceram um grande poder sobre o universo da arte e os artistas eram "obrigados" a seguir os princípios orientadores destas instituições. A partir de 1850, muitos artistas deixam-se inspirar pela tecnologia, pelos acontecimentos sociais, político e culturais, pelas invenções da tipografia e da fotografia, dos pigmentos químicos e começaram a criar uma arte que se opunha a todas as convenções estabelecidas pelo academismo (Hodge, Breve História da Arte Moderna: um guia de bolso para os principais movimentos, obras, temas e técnicas , 2019, p. 6). Era o rompimento com a arte clássica!

Com a revolução industrial chega-nos a arte moderna, caracterizada pela produção artística que decorre entre os finais dos séculos XIX e inícios do século XX. Este período caracterizou-se pela evolução das ideias dos artistas da época que, de forma individual ou coletiva, encontraram novas formas de produzir as obras de arte alterando a sua

perceção pública. Surgiram, por esta altura, vários movimentos de arte, em que os conceitos de arte e de obra de arte sofreram grandes alterações, imprimindo nas peças novos sentidos de criatividade e representação. A partir daqui o artista reproduzia o que ele queria, ou seja, passou a "ouvir" o seu interior, a criar obras por gosto, da forma e da maneira que queria e deixou de ser um mero reprodutor de trabalhos encomendados por pessoas afortunadas.

O século XX também é o período das vanguardas artísticas. O vocábulo que deriva do francês *avant-garde* teve originalmente uma conotação estritamente militar. Por analogia, para o estudo crítico da cultura e para a taxinomia artística, *avant-garde* significa o "[…] movimento artístico que "está à frente", anunciando a criação de um novo tipo de arte, primeira linha, na frente, avante, à frente do seu tempo, avançado para a época" (Calheiros, 2014, p. 270). Ou seja, a vanguarda aplica-se aos diversos movimentos artísticos que surgiram no século XX e que, de alguma forma, implicaram uma mudança. Foram estes movimentos que apontaram uma nova abertura na arte e ficaram conhecidos pelos *ismos* do início do século passado.

A partir daqui, estava traçado um novo rumo na arte: incerto, diferente e controverso. Para tudo aquilo que se fez ainda não há explicação, para o que se faz ainda menos. Mas criou-se uma arte que nos deixa repletos de interrogações e que não deixam de enriquecer o difícil vocabulário para definir arte. O título deste subcapítulo é "o estranho e atribulado caminho da arte". Que caminho é este? Poderíamos, portanto, expor aqui um leque de autores que se debruçaram sobre o conceito de arte, mas estaríamos a traçar um caminho que não é de todo exequível – tal como nos diz Abel Salazar, "[…] Para definir Arte, seria preciso definir Vida: o mesmo é dizer que é impossível definir arte" (Abel Salazar cit. in Sousa, 2003, p. 49). Uma outra opção seria criar uma mini obra generalista sobre História da Arte com carácter formalista, que se cinge a uma evolução cronológica dos diferentes estilos que se sucederam ao longo do tempo. Ou ainda, traçar o caminho da arte pela panóplia de teorias existentes – teorias clássicas, teorias expressivas, teorias lúdicas, teorias socioculturais, teorias representativas, teorias criativas – e que são traçadas por Alberto B. Sousa na sua obra *Educação pela arte e pelas artes na Educação* (Sousa, 2003, pp. 53-60). Mas também não é por este caminho que pretendemos seguir.

Neste sentido, propomo-nos a refletir sobre a arte do século XX, que rompe com as regras ou tradições aceites e cria algo consideravelmente diferente. Nos vários domínios da arte vamos observar transformações. A arte tornou-se uma forma de expressão heterogénea, mais conceptual do que emocional.

O QUE É QUE UM URINOL, UMA SANITA E UMA BANANA TÊM EM COMUM?



Figura 2. Da direta para a esquerda: *A Fonte*, Marcel Duchamp (1917); *América*, Maurizio Cattelan (2016); *Comedian*, Maurizio Cattelan (2019).

O século XX traçou um novo caminho na arte. Um dos nomes mais importantes da Arte Moderna da primeira metade do século XX foi Marcel Duchamp (1887-1968)[1], pioneiro do movimento Dadaísta e conhecido não só pelas suas obras, mas também por forçar a questão acerca da definição de arte e o debate sobre que conceito seria, afinal, aquele. Destacou-se pelos *Ready-Made* – género artístico introduzido por ele próprio – em que o trabalho tradicional de fazer a obra de arte é substituído por objetos industriais ou objetos já prontos, encontrados pelo próprio artista em ambientes externos ao espaço de arte (Ferrari, Guia de História da Arte Contemporânea , 2001, p. 47). Com Duchamp, o artista deixa de ser um artesão, no sentido em que cria a partir do nada, obedecendo a

[1] Marcel Duchamp estudou na famosa Académie Julian e tornou-se um pintor de enorme sucesso. Ainda assim, manteve-se cético no que diz respeito ao potencial da pintura. A pintura não satisfazia as suas exigências em termos de objetividade e caráter científico. Daí que em 1915 tivesse desistido da pintura quase totalmente, voltando-se para a escultura (Elger, 2005, p. 80).

determinados cânones, para passar a ser um inventor, que usa o seu intelecto para, a partir de algo já existente, "criar", no sentido de adaptar um objeto ou um conjunto de materiais a uma certa realidade, estabelecendo, a partir dali a sua própria conceção de arte. Das obras mais conhecidas, destacam-se o S*ecador de Garrafas* (1914), *Antes de um Braço Quebrado* (1915) e a *Fonte* (1917) (figura 2, lado esquerdo), que não é mais que um urinol virado ao contrário.

Mas o que faz disto uma obra de arte? A *Fonte* é "[…] um urinol industrialmente produzido, ao qual o artista fez três alterações para o elevar a estatuto de arte: 1. Colocou-o sobre uma base em plinto; 2. Assinou-o e datou-o; e 3. Colocou-o numa exposição de arte contemporânea" (Elger, 2005, p. 80). Mas como é evidente, a sua obra foi rejeitada o que explicava o carácter estético explosivo do seu conceito de arte.

Atualmente, a ideia criada e pensada por Duchamp tem vindo a sobrepor-se à arte, sem que se definam campos próprios das artes plásticas, performativas e conceptuais, para lá das inevitáveis (e vantajosas) interconexões. Em 2016, o artista italiano Maurizio Cattelan lançou o caos com as suas obras satíricas, propositadamente controversas e provocatórias. Disso é exemplo a sanita de ouro que intitulou de *América* (figura 2, ao centro), obra que sofreu um pequeno percalço e foi arrancada e roubada do sítio onde estava exposta no Palácio de Blenheim (Inglaterra). O mesmo artista foi autor da célebre banana colada com uma fita adesiva cinzenta numa parede branca (figura 2, lado direito) e que foi vendida por 120 mil dólares na feira de arte Art Basel Miami Beach, nos EUA (2019). Segundo a informação publicada no jornal *Diário de Notícias*, a obra *Comedian* representava o comércio global, ou seja, a banana era uma analogia do produto de importação-exportação e a fita-cola referência às encomendas. O insólito desta obra é que, depois de vendida, foi comida por outro artista, o nova-iorquino David Datuna, que documentou a ação e apelidou de *performance* – e isto também é arte! Intitulada *Artista com fome*, Datuna registou, numa trilogia de vídeos, este momento e publicou na sua conta de Instagram. Este gesto conferiu à obra um valor adicional, material e simbólico.

Parece-nos assim que aquilo que vimos até ao momento nos leva a entender o urinol, a sanita e a banana como uma a **arte que se destrói a ela própria**, que se mata a ela própria e que deixa o caminho da arte numa indefinição.

PODE O DIGITAL TRANSFORMAR-SE EM ARTE?

"Uma "colagem digital" do artista Beeple foi vendida esta quinta-feira em leilão através da Internet por 69,4 milhões de dólares (58,4 milhões de euros), valor recorde para obras não físicas. Segundo a leiloeira Christie's, 22 milhões de pessoas assistiram ao final da licitação, em que participaram compradores de 11 países, culminando na milionária venda de Todos os dias: os primeiros 5.000 dias, uma colagem de fotografias tiradas pelo artista desde Maio de 2007 ao longo de cinco mil dias"

Jornal Público, 12 de março de 2021



Figura 3. Beeple, *Todos os dias: os primeiros 5.000 dias* (2021).

Esta é a notícia que coloca novamente a arte em *xeque*. A obra *Todos os dias: os primeiros 5.000 dias* (figura 3), torna-se a obra do género mais cara de sempre e a terceira vendida com preço mais elevado com o artista ainda vivo. Como podemos considerar isto arte? É arte? Porque não haveria de ser? São várias as questões que se colocam para aquilo que ainda não tem resposta. Certo é que a arte está a entrar por caminhos que nem ela própria sabe definir. O digital invadiu as sociedades atuais e revolucionou não só a forma como se vê, lê e compreende arte, mas também a forma como se faz arte.

QUEM DISSE QUE O INVÍSIVEL NÃO É ARTE?



Figura 4. Da direita para a esquerda: Salvatore Garau, *Il Solo* (2020); Salvatore Garau *Buda em contemplação* (2021); Salvatore Garau, *Afrodite Piange* (2021).

Poderíamos começar por observar estas três "imagens" e estabelecer uma relação com o *ready-made* de Duchamp que alterou o rumo da história da arte. Mas será que tem relação? Onde está o objeto de uso quotidiano transformado numa intervenção artística? Não está. Estamos perante a sequência de três obras de arte invisíveis do artista italiano Salvatore Garau.

A 2 de junho de 2021, os meios de comunicação social anunciavam a venda da obra *Il Solo*, em português, "Eu sou"[2] (figura 4, lado esquerdo) por 15 mil euros pela *Art-Rite* de Milão. O artista descreveu a sua obra como uma "[…] escultura imaterial […] para ser colocada dentro de um espaço livre e com dimensões variáveis"[3]; e a única prova física que denuncia a apropriação desta obra de arte é um certificado de autenticidade assinado por Salvatore Garau. Se, por um lado, esta "peça" de arte suscitou curiosidade, por outro lado, a explosão de críticas não tardaram a chegar. Salvatore Garau sentiu-se atraído pelo que os olhos não veem: a obra encontra-se para lá do corpo, da matéria. No fundo, o artista está a brincar com a mente das pessoas; ele define que num dado espaço está exposta uma escultura imaterial e isso vai atrair a atenção das pessoas e o seu pensamento. E assim, a magia acontece "[…] nasce uma escultura com centenas de formas singulares — cada uma na cabeça das pessoas, única". O artista ainda tece a seguinte comparação: "Não moldamos um Deus que nunca vimos? Muitos não sabem que têm uma imaginação sem limites!". Ainda no mês de fevereiro do presente ano, este artista criou uma outra obra invisível que intitulou "Buda em contemplação" (figura 4, ao centro). A "peça" foi colocada no meio da Piazza Della Scala em Milão, Itália, e até hoje é possível "vê-la", já que uma enorme demarcação quadrada que preenche o espaço onde aparentemente está hospedado o artefacto, facilitando a observação de quem passa pelo local.

> "O conceito das minhas esculturas é completamente diferente das provocações de Marcel Duchamp no início do século XX ou da arte conceptual dos anos 1960. A ausência de matéria é, para mim, um acto de amor para com o desconhecido e o mistério com que quase toda a humanidade está comprometida" *Jornal Público*, 29 de maio de 2021.

[2] Sobre a obra e as suas características consultar o site oficial da leiloeira *Art-Rite* disponível em www: https://www.art-rite.it/en/lot/14067/71/1 [consult. 29 jun 2021].
[3] Sobre este assunto ver a reportagem da *SIC Notícias* disponível em www: https://beta.sicnoticias.pt/cultura/2021-06-04-Escultura-invisivel-de-Salvatore-Garau-foi-vendida-em-leilao-por-15-mil-euros-fe740b5b [consult. 30 jun 2021].

Ainda nesta sequência, Salvatore Garau instalou a sua terceira obra junto ao edifício Federal Hall, a poucos metros da Bolsa de Nova Iorque (figura 4, lado direito) e intitulou-a de *Afrodite Piange.* Esta última "peça" é também invisível e segue a linha de pensamento das outras duas obras: a ausência de matéria física é também uma obra de arte. Mas não podemos esquecer que também Marcel Duchamp, no início do século XX, brincou com o "vazio", ou seja, o artista "guardou" o ar de Paris numa ampola vazia e entregou-a a Walter Arensberg. No fundo, ele queria mostrar com ironia a inspiração e criatividade da capital francesa durante os primeiros anos do século XX.

A relação entre a arte e os materiais parecia inquebrável. Mas os séculos XX e XXI trouxeram uma nova visão: o nada, o lixo e até o ar. O caminho da arte vem-se traçando de forma pouco linear, o que nos leva a pensar e a repensar o conceito de arte. A arte de hoje continua a ser arte. Não a arte que nos acompanhou durante séculos, mas uma arte que a partir do início do século passado nos fez questionar o real sentido do seu conceito. A criatividade, as suas múltiplas expressões, reapropriações, reinvenções, novos meios e técnicas, fazem com que a arte continue a desbravar um caminho que não tinha feito. A história da arte não terminará por aqui. O mundo está em constante transformação e a arte de ontem não será a mesma de amanhã e, possivelmente, até ao final deste relatório já a arte traçou um novo caminho que não pôde ser aqui mencionado.

1.2. No universo da IMAGEM

Ao longo da História, as imagens acompanham-nos desde os tempos mais remotos, desde as pré-históricas pinturas rupestres, passando pela escrita cuneiforme, desenvolvida pelo povo sumério, sem esquecer os hieróglifos egípcios. Vamos agora usar um relógio do tempo. Se avançarmos alguns anos, somos forçosamente travados no Renascimento, quando a **imagem** se assume em forma de quadros e esculturas com o intuito de representar o real. Aqui, os artistas pintavam quadros e esculpiam de maneira a transmitir valores e representar realidades daquela época. Quebrando com o passado, somos depois abruptamente parados no século XIX: surge a fotografia, a revolução no campo da imagem e da comunicação visual. Logo depois vem o cinema, mudo e depois sonorizado,

que faz da imagem uma "estrela". Já no século XX, marcado por revoluções e invenções, a imagem surge mergulhada na c*aixa mágica*, ou seja, a televisão – longe daquilo que é hoje, como é evidente. Mas a televisão, tal como o cinema, foi a raiz de um enorme progresso não só científico, mas também – e principalmente – ao nível da comunicação. **Afinal, quantas vidas tem a imagem?**

Se recorrermos à etimologia da palavra imagem, verificamos que deriva do latim *imago*, que significa semelhança, representação de uma determinada coisa ou objeto. Em grego [antigo], corresponde ao termo *eidos*, raiz etimológica da palavra *Ideia*. Tal como o conceito de arte, também o conceito de imagem é bastante complexo, ao ponto de se tornar difícil apresentar uma definição simplista que abarque todas as maneiras de a aplicar (Joly, 2008, p. 13). Numa tentativa de definir o conceito de imagem, Manuela Saraiva assume que o termo se aplica a duas realidades diferentes, assim, por um lado é um "[…] produto ou resultado de um fenómeno psíquico que consiste na representação de coisas sensíveis, na ausência destas" (Saraiva, 1999, pp. 1328-1330) – ou seja, uma "imagem mental"; por outro lado, a imagem pode ser entendida como uma "[…] classe de objectos, geralmente de natureza artística, que funcionam como substituto, reprodução, evocação ou recriação de coisas reais ou realidades espirituais" (Saraiva, 1999, pp. 1328-1330) – a isto chamamos objetos-imagem de que são exemplo estátuas, quadros, gravuras, fotografias, entre outros. Também há uma tendência para associar o conceito de imagem ao de símbolo ou de representação, que está totalmente correta. Para Platão (428 a.C. - 347 a.C.?), a imagem era uma projeção da mente (teoria idealista), enquanto para Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) a imagem era a representação mental de um objeto real (teoria realista).

Já para John Berger, a imagem é tudo aquilo que é feito pelo homem, "[…] é uma vista que foi recriada ou reproduzida […] é uma aparência, ou um conjunto de aparências, que foi isolada do local e do tempo em que se deu o seu aparecimento, e conservada – por alguns momentos e por alguns séculos" (Berger, 1980, pp. 13-14). Da mesma opinião é Roberto Aparici *et al* que definiram a imagem como uma "[…] representación de algo que no está presente […] una aparencia de algo que ha sido sustraído del lugar donde se encontraba originalmente y que puede perdurar muchos años" (Aparici *et al*, 2009, p. 31). Mas a imagem pode ser muito mais do que disto, tal como nos diz

Isabel Lopes, a imagem não é inócua (Lopes, 2003, p. 70): comunica, representa, transporta significados e mensagens – implícitas ou explícitas. Da mesma opinião é Frizot que considera que a imagem transmite "[…] aquilo que, por palavras, seria provavelmente, imediatamente censurado" (Frizot citado in Martinho, 2011, p.28), o que corrobora a ideia de que a imagem pode ser também um aliado na transmissão de mensagens no qual exigem do observador alguma literacia visual. É evidente a dificuldade em clarificar o conceito de imagem dada a sua abrangência. Será possível criar uma definição objetiva? Talvez não. No entanto, é possível "definir" a imagem como sendo uma representação de algo (material ou imaterial) e, como nos diz a autora Martine Joly, apesar da diversidade de significados que podemos atribuir a esta palavra "[…] compreendemos que ela designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece" (Joly, 2008, p. 13).

Nos últimos anos, a imagem tornou-se uma das manifestações mais significativas da vivência humana. Ao longo do século XX, os meios de comunicação social ou de massas levaram a uma rápida e exaustiva utilização da imagem. As imagens deixaram de ser analisadas e passaram a ser devoradas pelos "[…] olhos, sem lhe conhecermos o sabor" (Santos, 2013, p. 20). O verdadeiro valor da imagem passou a ser colocado em causa. É preciso ver e observar de novo, "saborear" a imagem.

A imagem também se tornou um pilar fundamental no ensino – sobretudo no ensino ligado às Artes Visuais – ainda que muitas vezes seja vista como uma mera ilustração e não como uma fonte de conhecimento (Guedes & Nicodem, 2017, p. 3). Mas cabe ao professor – mediador das aprendizagens– preparar o aluno para a "[…] descodificação da gramática visual, desenvolvendo nele a habilidade de ver e descobrir as qualidades das imagens através da linguagem visual, de forma a perceber e conhecer o mundo que nos rodeia" (Ribeiro, 2013, p. 28). Como ainda acrescenta Martine Joly, "[…] quer as olhemos quer as fabriquemos [à imagem], somos quotidianamente levados à sua utilização, decifração e interpretação" (Joly, 2008, p. 9).

1.3. Literacia Visual e Cultura Visual

> "(…) há um limite para lá do qual, se não tivermos sido iniciados na leitura e compreensão das imagens, tal se torna impossível." (Joly, 2008, p. 47)

É interessante como o português Faria Vasconcelos (1880-1939) – um divulgador da *Escola Nova* – procurou explicar, na sua grande obra *Lições de pedologia e pedagogia experimental*, a ineficácia dos métodos educativos e como os mesmos poderiam ser melhorados. Faria Vasconcelos colocou "[…] os diferentes tipos e níveis de competência literácita nos cidadãos num quadro de desenvolvimento pessoal, extremamente flexível e evolutivo." (Senos, 2014, p. 16).

> "1.º A preservação do crescimento da criança; 2.º Estimulação das suas forças physicas e psychicas; antes de ensinar a crença é preciso ensinar a apprender; 3.º A aquisição dos conhecimentos e educação propriamente dita nas suas relações com a evolução physio-psychica da crença. Para estudo da crença são múltiplos e variados os methodos empregados, todos elles se completam e muitos deles se corrigem, d´onde derivam duas conclusões importantes: 1.ª Não utilizar exclusivamente nenhum d´elles; 2.ª Proceder com circumspecção e senso crítico, evitando as generalidades apressadas, sempre imprudentes". (Vasconcelos, s.d. , pp. 45-46)

Mas é preciso avançar alguns anos para que o termo **literacia**[4] merecesse por parte da Assembleia Geral das Nações Unidas e pela UNESCO uma especial atenção. O conceito de literacia tem vindo a sofrer diversas reformulações com a atribuição de significados múltiplos. Deixou-se de definir literacia como a capacidade de ler e escrever e incluíram-se as competências que cada pessoa adquire num determinado momento, num contexto social e/ou profissional. O crescimento dos sistemas de comunicação e a diversidade cultural e linguística próprias de um mundo globalizado, consequências diretas do

[4] Na tese de mestrado *Processos discursivos de (re)construção do conceito de literacia: o papel dos media**Fonte especificada inválida.*** Maria de Lurdes Henriques Martins reflete sobre a origem do termo "literacia" e as posições expressas na imprensa portuguesa sobre o conceito de literacia, com destaque para o discurso contido nos textos jornalísticos, do género opinião, identificando e caracterizando, no quadro da sua transposição discursiva, os movimentos de ressignificação a que aquele conceito está sujeito.

turbilhão de acontecimentos, invenções, transformações de natureza diversa, a que assistimos a partir do século XX, projetou o indivíduo no sentido de adquirir novas competências – para além da leitura e da escrita –, multifacetadas e que se agrupam como um todo, no termo "multiliteracias", conceito forjado na década de 1990. Os responsáveis foram um grupo de investigadores de diferentes nacionalidades pertencentes ao *The New London Group.* (Lapa, 2012, p. 140).

Entendemos que o mundo contemporâneo está repleto de mensagens visuais. Disso são exemplo a arte, a fotografia, a televisão, o cinema, os livros ilustrados e a publicidade, que obrigam a uma leitura de cada imagem como se de um texto escrito se tratasse (Morgado, 2009, p. 139). Até pode parecer genuinamente claro interpretar um mapa, um filme, uma pintura, mas, na realidade, "[…] o entendimento de qualquer tipo de texto visual pressupõe uma aprendizagem que desenvolva a capacidade de descodificação e discriminação daquilo que se vê, sendo este parâmetro o principal objetivo de uma educação para a literacia visual" (Dias, 2012, p. 23). O conceito de literacia amplia-se para assim compreender os signos visuais do mundo contemporâneo – sinais, sinaléticas, símbolos, índices, ícones, entre outros, recursos predominantes dos meios de comunicação social (Damásio, 2001, pp. 7-23). Surge, assim, o termo **literacia visual**.

Em 1968, foi criada a International Visual Literacy Association (IVLA), em Nova Iorque. Esta associação sem fins lucrativos, reunia investigadores, educadores, *designers*, especialistas em *media*, artistas, entre outros, que se interessavam pelos aspetos visuais e de comunicação. Grande parte dos trabalhos desenvolveu-se em torno das teorias de John Debes[5], que definiu pela primeira vez o termo literacia visual, em 1969:

> "Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or manmade, that he encounters in his environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication. (Debes & Fransecky, 1972, p. 7)

[5] Entre 1968 e 1970, John Debes foi Presidente da *Associação International Visual Literacy Association* (IVLA).

Contudo, ainda hoje é difícil definir este conceito. Se, por um lado, há autores que evidenciam as competências necessárias para se viver no século XXI, por outro, há quem associe literacia visual aos resultados de aprendizagem. Ainda assim, as duas perspetivas compreendem que o conceito de literacia se pode resumir, de forma genérica, à capacidade de interpretar e compreender elementos visuais, bem como entender o sentido transmitido por estes.

Como estrutura do conhecimento, a literacia visual divide-se em dois níveis: um mais simples – que corresponde à leitura das imagens do quotidiano – e um mais específico – que procura a fundamentação crítica das imagens mais complexas. Assim, a literacia visual precisa de um vocabulário específico para que se consiga desenvolver significados a partir de formas mais simples (por exemplo: imagem ou fotografia de um jornal) até formas mais complexas, de modo a alcançar narrativas visuais menos comuns (Barros, 2004, p. 46).

A literacia visual é também vista no contexto escolar como uma ferramenta imprescindível para o sucesso do rendimento escolar. Em Portugal, o conceito de literacia visual tem surgido em publicações nacionais com alguma regularidade, nomeadamente em artigos dedicados à formação de professores e em propostas programáticas. O que é importante referir é que existem literacias que vão além da visual. Todas elas, e de forma adequada, podem ser trabalhadas em aula devendo, para isso, o professor adaptá-las a cada contexto.

A questão que se levanta é: como trabalhar a literacia visual em sala de aula? Para Isabel Calado, pensar a leitura, a interpretação e a compreensão das imagens como algo espontâneo é uma ilusão que temos de desfazer (Calado, 1994, p. 33). Como em todos os processos de ensino, cabe ao professor ensinar as regras da gramática visual aos alunos para que estes aprendam a ler a imagem. Para além da leitura da imagem, não podemos esquecer que existem determinadas competências que devem ser transmitidas ao aluno para se tornar "visualmente literato", entre elas, observar, contextualizar, questionar ou pensar criticamente (a imagem), compreender e interpretar[6].

[6] Na obra *The image in english language teaching*, publicada em 2017, Kieran Donaghy e Daniel Xerri enumeram várias competências para a aquisição da literacia visual, entre elas, as que se acabaram de mencionar.

Ainda que não seja o nosso enfoque, vejamos o caso da disciplina de História A. Como nos diz Daniela Magalhães, a literacia visual tem ganho um espaço cada vez maior nesta disciplina, "[…] todavia, ainda é preciso que se continue a trabalhar nesse sentido, de modo que os alunos consigam, realmente, olhar e ver uma imagem. Essa leitura deverá incluir a sua análise, interpretação, e até mesmo avaliação, de um modo reflexivo e crítico" (Magalhães, 2019, pp. 56-57). Por sua vez, na disciplina de HCA, a imagem e as fontes iconográficas são privilegiadas em detrimento das fontes escritas. Isto permite que, de acordo com Maria do Céu Melo, "[…] a sua exploração na sala de aula a partir de um conjunto de tarefas associadas à imagem que contemplem todas as dimensões que a sua natureza contém enquanto simultaneamente objetos artísticos e fontes primárias/secundárias que apresentam uma narrativa, e/ou que sobre elas outras narrativas podem ser construídas pelos seus leitores/fruidores" (Melo, 2008, p. 13). Apesar disto, podemos dizer que a literacia visual é transdisciplinar. Porém, acaba por ter uma maior enfâse nas disciplinas associadas às artes – e aqui referimo-nos não só a História da Cultura e das Artes, como também a Desenho A, Geometria Descritiva[7], entre outras – uma vez que, se apresenta como "[…]o local ideal para o ensino da literacia visual devido ao conteúdo imagético próprio da área e ao seu ambiente subjetivo e imaterial que promove através da reflexão e discussão de conceitos abertos como a cultura, a humanidade, a própria arte, entre outros." (Branco, 2018, p. 42).

> "As pessoas analfabetas do século XXI serão aquelas que não saibam construir narrativas com imagens" Bigas Luna, diretor de cinema in *Jornal El País* em 13 de fevereiro de 2004

Por isso, quando falamos de aprendizagem falamos de ler uma imagem, compreendê-la e dar-lhe um significado. Desde o final do século passado até aos dias de hoje, a **cultura visual** tornou-se um dos fenómenos sociais mais relevantes. A utilização excessiva

[7] Neste relatório, não ignoramos os conceitos *literacia em artes* e *literacia em artes visuais*, que se aproximam do conceito de *literacia visual*. A *literacia em artes* é associada a três conceções: "1) literacia em artes como codificação e descodificação, inicialmente, em referência à notação formal de codificado; 2) literacia em artes como resposta às obras de artes e 3) literacia em artes como o resultado de fazer, criar, responder a, e refletir sobre as finalidades, os processos e contextos da arte." (Lapa, 2012, p. 141) Relativamente ao conceito *literacia em artes visuais*, entende-se tudo aquilo que se relaciona com a "capacidade de perceber e entender imagens e construir um significado a partir delas" (Lapa, 2012, p. 141). Por se tratar de um relatório de PES em História, optámos por aplicar o conceito de *literacia visual* no nosso estudo por considerarmos que é o que melhor se adequa ao que procurámos desenvolver na disciplina de História da Cultura e das Artes.

e variada da imagem gerada pelas novas tecnologias alcançou o global. De acordo com Maria Acaso (2009):

> "[…] La cultura visual es el conjunto de objetos, experiencias y representaciones a partir de los que creamos significado a través del lenguaje visual que forman parte de nuestra vida cotidiana. Son todoas aquellas cosas que pueblan nuestra experiencia del día a día que están construidas a través del lenguaje visual y que nunca antes nadie se ocupó de estudiar." (Acaso, 2009, p. 161)

Para a autora, "o conjunto de objetos" remete para tudo aquilo que se observa diariamente e que envolve numa "experiência" visual, como por exemplo: televisão, vídeo, internet, etc. Podemos dizer que o conceito de cultura visual se aproxima da diversidade do mundo das imagens, das representações visuais, dos processos de visualização e dos modelos de visualidade (Knauss, 2006, p. 106). Mas é preciso entender que existem vários estudos sobre o conceito de cultura visual e que nem sempre é abordado de forma linear pelos autores que se debruçam sobre as suas problemáticas.

Na década de 1990, aceleraram-se os estudos no campo das ciências sociais sobre o termo cultura visual. Mas já antes disso, na década de 1950 (EUA), William John Thomas Mitchell usou a expressão *pictorial turn*[8] para designar a discussão que se desenvolveu em torno da imagem (Mitchell, 1994). A utilização deste termo relacionou-se com o momento em que se passou a dar destaque à crítica das artes e das formas culturais aos mais diversos modelos de "textualidade" e discursos (Knauss, 2006, p. 107). De acordo com Mitchell, o *pictorial turn* mais não é do que uma nova forma de entendimento/leitura que se faz da imagem.

Sobre esta evolução, Knauss desenvolveu um artigo intitulado *O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual* (2006), onde se apresenta as diferentes definições do conceito de cultura visual e a discussão em torno do mesmo. De acordo com o estudo de Knauss, a cultura visual, no geral, serve para vivenciar diferentes experiências visuais que marcaram presença ao longo da História da Humanidade e que mudaram

[8] O termo *linguistic turn* serviu de inspiração para o termo *pictorial turn*. O filósofo Richard Rorty chamou de *linguistic turn* às várias transformações e reviravoltas que sofreu a história da filosofia.

consoante as épocas, as culturas e as próprias sociedades. Para uma definição mais restrita do conceito de cultura visual, Knauss aproxima-se da perspetiva de Chris Jenks, que entende a cultura visual como correspondente à cultura ocidental, que identificava como detentora da hegemonia do pensamento científico; Nicholas Mirzoeff traduz a cultura visual como a cultura dos tempos mais recentes, em que o domínio tecnológico é notório na imagem que se assume virtual e digital (Knauss, 2006, p. 109). Esta ideia é contrária à opinião de autores como Bryson, Holly ou Moxey, que defendem que a cultura visual se pode traduzir numa história de imagens tratadas pela noção da representação.

Portanto, perante estas perspetivas, podemos dizer que a imagem se assume na sociedade como forma de representação. As transformações a que assistimos fazem com que haja uma transição entre a cultura predominantemente baseada em textos escritos, onde o conhecimento flui através dos livros, para uma cultura visual, em que a imagem se assume como peça central.

Inegavelmente, a disciplina de HCA tem um carácter especial no que ao estudo das artes diz respeito. Podemos afirmar que a cultura visual é o campo facilitador para trabalhar a disciplina de HCA, uma vez que procura entender e gerar a realidade através dos elementos visuais presentes nos meios culturais contemporâneos. Em 2003, Kerry Freedman (2003, p. 20) mencionava o facto de a cultura visual dever fazer parte do currículo, afirmando que o renascimento artístico em que se encontrava o mundo exigia que a educação do futuro instruísse os alunos para o poder das imagens e consequentemente os informasse sobre as liberdades e responsabilidades que pudessem surgir desse poder. A mesma opinião foi apresentada por Hernández (2005):

> "La importancia de lo visual (aquello que se ve) y la visualización (las maneras de ver y las tecnologías de la visión) en las sociedades contemporáneas; las representaciones sobre la infancia y la adolescencia, la relevancia que adquiere en la construcción de identidades en la cultura popular, las nuevas necesidades de la educación y las propuestas que cuestionan los límites en las artes visuales." (Hernández, 2005, p. 88)

Neste aspeto podemos retomar a ideia de Nicholas Mirzoeff quando nos diz que ver é algo que está intrínseco ao nosso dia-a-dia, ao nosso quotidiano (Knauss, 2006, p.

108), acrescentando ainda que a experiência humana é cada vez mais visual e visualizada (Mirzoeff, 2003, p. 18). Em HCA, a cultura visual pode ser decisiva para que os alunos compreendam o que observam à sua volta, uma vez que as imagens têm um significado maior do que aquele que se percebe "à primeira vista". Como nos diz Carolina Branco, o mundo em que vivemos "[…] configura uma encruzilhada de conhecimento transdisciplinar, interconectado e multicultural" (Branco, 2018, p. 34), daí que o ensino da disciplina de HCA deva seguir estas temáticas e interligá-las. Ao professor de HCA cabe-lhe a missão de fazer essas ligações, aproximando o passado ao presente, recorrendo à cultura visual.

As figuras abaixo apresentadas são exemplos que nos remetem para a importância que as competências adquiridas na disciplina de HCA podem ter para a compreensão de aspetos do quotidiano, muito embora o leque de vantagens vá muito além deste exemplo. O que acontece é que, neste caso, o desconhecimento daquilo que são os objetos de estudo – leia-se, os temas – relativos à história da cultura, assim como das artes, leva a que quando os conteúdos relacionados com aquelas temáticas surgem, de forma mais ou menos subtil, diante de nós, passem, muitas vezes, despercebidos.

A marca dinamarquesa LEGO apresentou, em 2014, uma campanha que pretendia transmitir a mensagem "Create" (figura 5, lado esquerdo). Para isso, trouxe para a sua publicidade a famosa pintura *A Criação de Adão*, (c. 1511), de Miguel Ângelo, presente na Capela Sistina (Vaticano) (figura 5, lado direito).



Figura 5. Da esquerda para a direita: Campanha publicitária *Create* produzida pela LEGO (2014); Miguel Ângelo, *A criação de Adão* (c.1511).

Esta pintura de Miguel Ângelo (figura 5, lado direito) tem servido de inspiração e de reprodução em várias campanhas de publicidade de marcas conhecidas.

Na figura 6, para o álbum da banda Coldplay (2008) – *Viva la Vida or Death and All His Friends* – foi utilizada a pintura *A Liberdade Guiando o Povo,* de Eugène Delacroix para ilustrar a capa do seu trabalho musical[9].



Figura 6. Capa do álbum da banda Coldplay inspirada no quadro de Eugène Delacroix. (1798-1863).

Esta obra retrata a Revolução de 1830, que derrubou a monarquia dos Bourbon e reinstaurou a Revolução e o bonapartismo na figura de Luís Filipe, representante do Liberalismo, apoiado pela burguesia. A luta fez-se na rua, em barricadas, durante três dias (27, 28 e 29 de julho), até ao derrube do rei Carlos X. Nela tomaram parte todos os grupos sociais, como o pintor teve o cuidado de realçar nessa obra.

Os anos posteriores à Primeira Guerra Mundial caracterizaram-se não só por uma revitalização das linguagens pictóricas, mas também, e sobretudo, pela tendência para depurar as pesquisas artísticas dos excessos do experimentalismo que tinham marcado as vanguardas. Tratou-se de um período marcado por um generalizado "regresso à ordem", no qual os artistas privilegiaram os valores formais e compositivos tradicionais e a reabilitação dos elementos próprios da pintura. É neste contexto que se afirma o Surrealismo. Este movimento artístico serve nos dias de hoje de inspiração ao campo da moda, desde Elsa Schiaparelli, Agatha Ruiz de La Prada, entre outros, até aos automóveis, cadeias de *fast food*, etc.

[9] Num outro momento, a banda Coldplay recorreu a uma pintura *Vive la Vida* de Frida Kahlo e datada de 1945 para capa do seu álbum musical. O cantor Chris Martin elogia a sublimação de Kahlo, ao transformar a sua vida dolorosa numa pintura alegre.



Figura 7. Vestido inspirado no quadro surrealista de Salvador Dalí.

O famoso motivo do corpo humano com gavetas surge diversas vezes nas pinturas de Salvador Dalí (1904-1989). Na figura 7 (lado esquerdo), observa-se a pintura *Girafa em Chamas* (1936) deste artista que serviu de inspiração a Elsa Schiaparelli (1890-1973) para o seu vestido (figura 7, lado direito).



Figura 8. Campanha publicitária da marca Volkswagen (2008).

Nesta campanha publicitária (figura 8) da conhecida marca *Volkswagen* há uma apropriação de diversas características e elementos (as nuvens, o homem sem cara, a

ampulheta, entre outros) que nos remetem para as obras do artista René Magritte e para o universo do movimento surrealista. Magritte fez pinturas de objetos comuns em contextos pouco comuns, e criou a sua própria forma de poesia para expressar o seu inconsciente, de um modo filosófico e conceptual.

Também a conhecida marca de beleza *L'Oréal*, em 1993, se inspirou no pintor modernista Piet Mondrian, como se consegue ver na figura abaixo (figura 9).



Figura 9. Da esquerda para a direita: peças publicitárias da Linha *L'Oréal* (1993); Piet Mondrian, *Composição Vermelho, Amarelo e Azul* (1935-1942).

Em 2018, na leiloeira Sotheby's (Áustria), uma versão da tela do grafíti G*irl with balloon* (figura 10), do artista urbano Banksy, autodestruiu-se após ser vendida por mais de um milhão de libras. A obra estava numa moldura vitoriana que, na parte inferior, continha um triturador de papéis, no qual, no momento em que foi batido o martelo para indicar a venda da obra, começou a ser triturada[10].

[10] No momento em que a obra de arte de Banksy foi triturada, já um comprador anónimo tinha arrematada a obra em 1,042 milhões de libras (perto de 1,2 milhões de euros). Depois desta situação, não se sabe ao certo o que terá acontecido, nem se sabe se o apostador terá revertido a sua compra. De tal modo que, muito gente afirma que terá sido o artista Banksy (também com uma identidade desconhecida) e a própria leiloeira os responsáveis por aquela "performance" inesperada.



Figura 10. *Girl with balloon*, de Banksy, no leilão de Sothesby's: o antes e o depois da obra ser triturada.

Pouco depois, a conhecida cadeia de *fast food* McDonald's recriou-a (figura 11), adaptando-a aos seus "conteúdos", ou seja, um pacote de batatas fritas vermelho, inserido numa moldura e, na parte exterior, uma série de tiras amarelas que representam as batatas fritas "trituradas"[11].

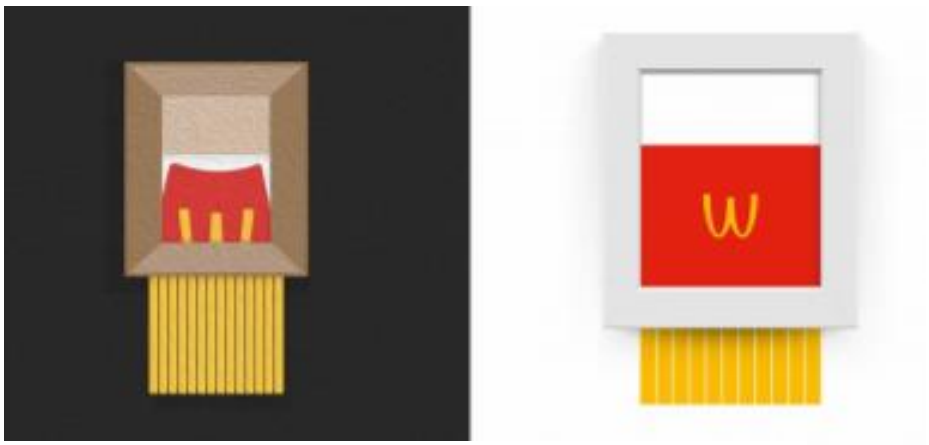


Figura 11. Publicidade da McDonald's inspirado na obra de Banksy.

[11]Em setembro de 2021, o *Jornal Público* avançou com a seguinte notícia "Obra de Banksy destruída em pleno leilão vai voltar a ser leiloada". A obra *Girl with a balloon*, entretanto rebaptizada *Love Is in The Bin (O amor está no balde do lixo)* vai ser leiloada a 14 de outubro do presente ano com uma expectativa de licitação entre os quatro e os seis milhões de libras. Sobre este assunto consultar: https://www.publico.pt/2021/09/03/culturaipsilon/noticia/obra-banksy-destruida-pleno-leilao-vai-voltar-praca-1976237 [consult. 05 set 2021].

O mais interessante é que cada uma destas imagens é passível de ser inserida nos conteúdos programáticos de 11.º ano de HCA. Veja-se:

- A campanha da LEGO inspirada na *Criação de Adão* de Miguel Ângelo insere-se no Módulo 5: A Cultura do Palácio do 10.º ano.
- A pintura que faz parte da capa do álbum Coldplay é retratada no Módulo 8: A Cultura da Gare, presente nos conteúdos programáticos do 11.º ano.
- O vestido de Elsa Schiaparelli e a publicidade da marca de carros Volkswagen, ambos inspirados no movimento artístico surrealista faz parte do Módulo 9: A cultura do cinema, lecionado no 11.º ano. Deste mesmo módulo faz parte o quadro de Piet Mondrian que é retratado pela L'Oréal.
- A obra de Banksy é passível de ser utilizada no Módulo 10: A Cultura do Espaço Virtual, lecionado no 11.º ano.

O que se acabou de apresentar é uma pequena amostra daquilo de que os professores da disciplina de HCA podem partir para ensinar o passado artístico. Para além disto, também podemos considerar que a atenção e a motivação dos alunos são reforçadas devido ao interesse num assunto que lhes é acessível e familiar (Branco, 2018, p. 39). Não podemos esquecer que só aprendemos o que conseguimos compreender e o que nos interessa. E só podemos compreender e interessar-nos quando aprendemos a ler a imagem. Não há literacia visual sem cultura visual e o inverso também é válido.

1.4. A disciplina de História da Cultura e das Artes

Se fosse nosso objetivo fazer uma história da criação da disciplina *de História da Cultura e das Artes* (HCA) em Portugal, teríamos muito para escrever. Só recentemente é que esta conseguiu a sua "carta de alforria" – como nos diz Francisco Moreira Martinho (Martinho, 2011, p. 46) – uma vez que, durante muito tempo, o ensino das artes esteve associado à disciplina de *Desenho* e o ensino da cultura à disciplina de *História*.

A 26 de março de 2004, o Decreto-Lei n.º 74/2004 estabeleceu os "[…] princípios orientadores e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação". Para além disto, organizou o ensino em quatro vertentes: *cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos, cursos artísticos especializados* e *cursos profissionais*.

Partindo desta restruturação do ensino secundário, surgiu a disciplina de *História da Cultura e das Artes* que substituiu *História da Arte A* e *B*, criadas na reforma produzida a 29 de agosto pelo Decreto-Lei n.º 286/89. *História da Cultura e das Artes* assumiu-se como específica nos cursos científico-humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas (10.º e 11.º anos) e ainda, nos cursos artísticos especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (10.º, 11.º e 12.º anos).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de julho, seguem-se várias alterações "[…]ao proceder à junção dos cursos de Ciências Sociais e Humanas e de Línguas e Literaturas, com a criação do curso científico humanístico de Línguas e Humanidades. Nos cursos científico-humanísticos, a disciplina de *HCA* surge apenas no curso de Artes Visuais, na componente específica, a funcionar no 10.º e 11.º anos" (Martinho, 2011, p. 48). Por sua vez, nos cursos profissionais, a disciplina de *HCA* surge na componente de formação científica de diversos cursos profissionais e nos cursos do Ensino Artísticos Especializado, Audiovisuais e Artes Visuais (10º, 11º e 12º ano)[12].

Atualmente, a disciplina de *HCA* acaba por ter vários percursos formativos. A propósito da forma como está organizado, o programa divide-se em áreas temáticas: a *História da Cultura* e a *História das Artes*, tendo esta última uma atenção redobrada. O programa centra-se numa perspetiva europeia e, pontualmente, numa perspetiva portuguesa – que surge essencialmente nos *casos práticos* – ao contrário do que se sucede na disciplina de *História A*, cujo programa estabelece a abordagem de uma perspetiva portuguesa e europeia sobre a mesma época ou determinado conjunto de acontecimentos históricos. As duas áreas temáticas mencionadas compõem as unidades de aprendizagem, que se denominam *módulos*. O "módulo inicial" – entendido como uma motivação

[12] No ano de 2004, o programa do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e o programa dos cursos do Ensino Artístico Especializado, Artes Visuais e Audiovisuais foram aprovados. No caso dos Cursos Profissionais, apenas em 2007.

– confronta o aluno com "[…] a visualização e audição de obras de arte contemporânea, através da análise de seis casos práticos selecionados entre os diversos domínios da produção artística e em cujo âmbito o aluno se confronta com a complexidade da expressão artística e com a existência de um equipamento teórico de que necessita de se munir para abordar a área artística que elegeu" (*Programa de História da Cultura e das Artes, Cursos Profissionais*, 2004, p. 13). Ao mesmo tempo que o aluno se aproxima do conteúdo da disciplina e das suas especificidades, prepara-se para compreender "[…] a intermodalidade que constitui a medula do programa."

Ao todo, o programa distribui-se por 10 módulos: módulo 1 – A *Cultura da Ágora*; módulo 2 – A *Cultura do Senado*; módulo 3 – *A Cultura do Mosteiro*; módulo 4 – *A Cultura da Catedral*; módulo 5 – *A Cultura do Palácio*; módulo 6 – *A Cultura do Palco*; módulo 7 – *A Cultura do Salão*; módulo 8 – *A Cultura da Gare*; módulo 9 – *A Cultura do Cinema* e o módulo 10 – *A Cultura do Espaço Virtual*.

Cada módulo organiza-se por meio de indicadores ou categorias analíticas: *tempo, espaço, local* e *síntese* – tendo como objetivo fornecer informação e/ou conhecimento necessários ao enquadramento histórico e à definição das "culturas" – *acontecimento, biografia* e *casos práticos* – ainda que mais circunscritos cronologicamente, relacionam-se com os restantes indicadores e os seus conteúdos.

Sobre os objetivos do *Programa de História da Cultura e das Artes*, destacam-se os que se podem considerar basilares na aprendizagem do aluno: **aprender a ver, ouvir, interpretar** e **contextualizar**. Voltemo-nos agora para o documento das A*prendizagens Essenciais* (AE) da disciplina: este procura identificar as competências essenciais que os alunos devem desenvolver e que estão em estreita relação com as áreas de competência definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*[13]. São elas: linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; consciência e domínio do corpo. Tendo

[13] O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.

como referência as áreas de competências citadas, para além das aprendizagens essenciais que comportam individualmente cada um dos módulos do programa, o documento pressupõe o desenvolvimento de diversas **competências** específicas:

- **Situar cronologicamente** as diversas etapas da evolução humana que **encerram fenómenos culturais e artísticos específicos**.;
- **Reconhecer o contexto espacial** dos diversos **fenómenos culturais e artísticos**; valorizar o local e o regional enquanto cruzamento de múltiplas interações (artísticas, culturais, políticas, económicas e sociais);
- Reconhecer **características** dos diferentes tempos médios, normalmente designados como **conjunturas** ou **épocas históricas**;
- **Analisar criticamente** diferentes **produções artísticas**, tendo em conta os aspetos técnicos, formais e estéticos, e integrando-as nos seus contextos históricos (económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos).
- **Reconhecer** diferentes **produções artísticas na época histórica e cultural** em que se inserem, ou seja, **saber-ver, saber-ouvir, saber-interpretar e saber-contextualizar**.
- Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas.
- **Pesquisar e analisar**, de forma autónoma e planificada, utilizando fontes de natureza diversa, informação relevante para assuntos em estudo, **manifestando sentido crítico** na seleção adequada de contributos.
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos e artísticos circunscritos no tempo e no espaço.
- Relacionar as manifestações artísticas e culturais da história de Portugal com as manifestações artísticas e culturais da história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades.
- **Utilizar**, em cada área artística, **vocabulário específico**.
- **Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses** de assuntos estudados, **recorrendo a diversas formas de comunicação** (textos, imagens, vídeos, entre outras).
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade estética e artística e o juízo crítico, estimulando a fruição de bens culturais e artísticos.
- Emitir opiniões pessoais fundamentadas sobre produções artísticas das épocas em estudo, utilizando a linguagem das artes visuais.
- Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas.
- Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista.
- Respeitar a biodiversidade, valorizando a importância da riqueza das espécies vegetais e animais para o desenvolvimento das comunidades humanas.

Atendendo ainda ao documento referido, deparámo-nos com algumas sugestões no que diz respeito às estratégias que, eventualmente, podem ser aplicadas em cada módulo. Sugerem-se trabalhos e/ou projetos de diversa natureza: textos, imagens, desenhos, posters, maquetes, portefólios, debates, exposições, vídeos, apresentações digitais.

Além disso, esta é uma disciplina que, devido às suas características particulares, necessita de múltiplos recursos disponíveis na escola. Muitos já existirão, outros terão de ser adquiridos para se conseguir planificar atividades diversificadas – como, por exemplo, bibliotecas dotadas de livros sobre História da Arte, salas mais tecnológicas, entre outros.

Agora uma reflexão sobre o que se viu até então. Não só em História da Cultura e das Artes, mas também noutras disciplinas que compõem o currículo, a didática ou forma como se ensina, reduz-se às meras estratégias de aprendizagem tradicionais que acompanham o ensino há vários anos. Assumimos que existe um problema. A nosso ver, o conhecimento – teoria – para que seja efetivamente consolidado precisa de ser acompanhado pelo fazer – prática.

Da breve análise que se realizou dos manuais de HCA de 10.º ano e de 11.º ano – no contexto nacional existem dois manuais de duas editoras diferentes – o que se evidencia é que aqueles seguem uma organização académica formal que procura responder à estrutura dos Exames Nacionais. Direta ou indiretamente, isto acaba por condicionar a forma como o professor prepara e leciona a sua aula; o professor sente a necessidade de utilizar metodologias que vão ao encontro da memorização ao invés de práticas mais ativas e motivadoras. De modo geral, os manuais caracterizam-se por um predomínio do texto informativo com discurso complexo, o que dificulta a compreensão dos conteúdos programáticos da disciplina; outro pormenor que consideramos que se destaca pela negativa é o respeitante à seleção das imagens, ou seja, há obras que deveriam receber um maior enfoque, não só pela importância, mas também pelo pormenor de determinados elementos e, por sua vez, há outras obras que assumem uma maior dimensão e um enfoque injustificado (por não possuírem qualquer elemento relevante). Podemos ainda referir que existe, efetivamente, um destaque da imagem sobre o texto verbal, das fontes iconográficas sobre as fontes escritas. No entanto, há situações em que as legendas que acompanham essas imagens são pouco esclarecedoras, não acrescentando informação útil. Relativamente aos "exercícios práticos", um dos manuais não apresenta questões, o outro manual convida (ainda que raramente) o aluno a interpretar e a analisar imagens e/ou documentos.

Não nos cabe aqui elencar aquilo que está menos bem nos manuais de HCA. Contudo, cabe-nos referir que não podemos basear o ensino da arte num só tipo de aprendi-

zagem nem com um enfoque didático-metodológico. Como refere Martinho, "[…] a riqueza e a complexidade desta área disciplinar exige uma coordenação adequada dos tipos de aprendizagens, até porque o ensino artístico é potencializador da interdisciplinaridade que tem que ser encarada como uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos." (Martinho, 2011, p. 38)

1.5. *Proposta Triangular* de Ana Mae Barbosa

Na década de 1960, um grupo de professores de arte em Inglaterra e nos Estados Unidos desenvolveu a "metodologia triangular", inserido no ensino das artes visuais. Com vista a promover uma melhor qualidade do ensino nas escolas americanas, motivada por uma perda de estatuto – consideravam eles – em relação a outras áreas do conhecimento do currículo escolar, alguns investigadores – Brent Wilson, Elliot Eisner, Marjorie Wilson e Ralfh Smith – desenvolveram uma proposta, na qual afirmam que o ensino da arte só poderia ser eficiente e de qualidade se interligado com quatro campos do conhecimento: a *produção artística* (os alunos aprendem técnicas e aptidões para criar obras, pessoais e originais), a *crítica* (os alunos interpretam, avaliam e avaliam as propriedades e qualidades da forma visual, com a finalidade de compreender e apreciar obras de arte), a *estética* (os alunos são estimulados de modo a elaborar reflexões e opiniões sobre a obra de arte) e a *História da Arte* (os alunos estudam a obra no passado e no presente). Tudo isto foi o designado projeto *Discipline-Based Art Education* (DBAE)[14], financiado pela Getty Foundation[15], elaborado pelo Getty Center of Education in the Arts (Osinsky, São Paulo, pp. 105-115).

Estas quatro disciplinas apoiaram a ideia de que um bom programa de arte na escola devia sublinhar que a arte não é um passatempo e que, por isso, merecia a mesma atenção que outras disciplinas do currículo. Cabe ainda referir que a DBAE foi inicialmente desenvolvida para atuar em áreas ligadas às artes visuais. Posteriormente, acabou

[14] O DBAE, *Dicipline Base Art education*, é uma organização norte-americana que procura promover o ensino da arte, em escolas públicas norte-americanas e que pensa a arte-educação como disciplina.
[15] A Fundação Getty investiu em eventos para promover a melhoria do ensino de arte e em formações para professores.

por integrar áreas ligadas à música, teatro e dança. Este programa tem a particularidade de poder ser aplicado em contexto de sala de aula ou em museus e tem como foco os interesses dos alunos e as suas competências ao nível do pensamento crítico. Ainda neste programa, os professores são uma peça-chave em todo o processo.

> "Vamos encontrar [...] no Brasil a evolução das preocupações encontradas em todo esse processo de questionamento sobre o ensino de arte, a partir das propostas do Getty Center sob o nome de Metodologia Triangular do Ensino de Arte. A proposta é da Profª Drª Anna Mae Barbosa que optou por fundir a Crítica e a Estética no que ela denominou Leitura da Obra de Arte (cit. in Carvalho, 2007, p. 37).

Formada em Arte-Educação nos Estados Unidos da América (Universidade de Boston) desde 1977, Ana Mae Barbosa (1936-?) abriu uma discussão em trono das metodologias do ensino da arte e da função da mesma na educação de crianças e jovens. Em inúmeras palestras, Barbosa defendeu a necessidade de "[…] iniciar as crianças na leitura destas, de contextualizar a imagem historicamente e de que a produção das crianças se desse a partir dessas leituras" (Siebert & Chiarelli, 2009, p. 3017). Contudo, esta ideia não foi bem aceite por parte dos professores. Depois de várias pesquisas e investigação, a proposta DBAE é adaptada por Barbosa ao ensino da arte, no contexto brasileiro. Em várias publicações, autores distintos − Tânia B. Bloomfield-Schla, Valeska Bernardo, Suzana Maria Ortiz dos Santos − reconheceram na ***Proposta Triangular***[16] uma fundamentação/adaptação do DBAE. Portanto, Barbosa propõe uma abordagem metodológica para o ensino, baseada não só em conteúdos, mas em ações, ou seja, fazer arte, saber ler a obra de arte e conhecer a sua contextualização. Só assim poderíamos ter uma tríade perfeita para conhecer arte (figura 12).

[16] Ana Mae Barbosa aplicou a sua proposta, num primeiro momento, no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo entre 1987 e 1993. A proposta passava por aplicar determinadas atividades em crianças e jovens, utilizando obras de arte presentes no museu e, ao mesmo tempo, formando os próprios professores. Barbosa procurou estabelecer um programa arte/educação, combinando trabalho prático com história da arte e leitura de obras de arte. A metodologia utilizada para a leitura da obra de arte variava de acordo com o conhecimento do professor, podendo ser estética, semiológica, iconológica, entre outros.

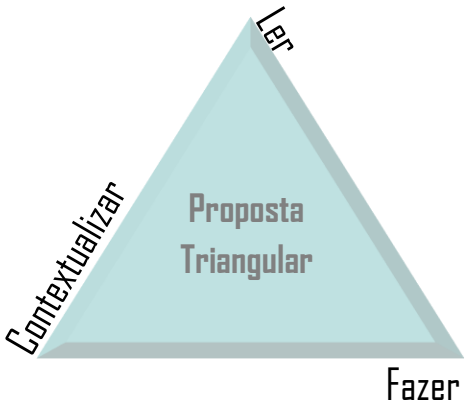


Figura 12. Proposta triangular de Ana Mae Barbosa.

Os três eixos de aprendizagem que compõem esta *proposta triangular* são o fazer artístico, a leitura da imagem – crítica e estética – e a contextualização histórica da arte (Barbosa A. M., 1998, p. 37)[17]. Estes resultaram de uma ligação entre o ensino da história da arte, da apreciação das obras de arte e da produção artística. Para a autora, cada um dos eixos são ações integradoras das componentes curriculares. Para além disto, esta metodologia propõe que cada um dos eixos seja trabalhado em conjunto, sem que haja uma sobreposição hierárquica de qualquer um dos eixos. A um professor que aplique esta *proposta triangular*[18] em sala de aula dá-se a liberdade de escolher por qual dos eixos pretende começar para apresentar a obra de arte. Acima de tudo, o mais importante é que as obras de arte sejam "[…] analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico" (Barbosa A. M., 1996, pp. 36-37).

[17] As terminologias da Proposta triangular podem variar: análise/leitura da obra de arte; produção de arte; história da arte ou leitura da imagem; produção e contextualização, entre outras. Todas elas são corretas, apenas é adaptado o vocabulário.

[18] Sobre a alteração da designação, Ana Mae Barbosa desabafou "[…] Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular no meu livro *A imagem no Ensino da Arte*. Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor na sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação." (Barbosa, 1998, p. 33)

“

[…] Precisamos de

arte + educação + ação e **pesquisa**

para descobrir como nos tornarmos mais eficientes no nosso contexto educacional, desenvolvendo o desejo e a capacidade de aprender das nossas crianças.

Ana Mae Barbosa*, A Imagem no Ensino da Arte*, p.49.

”

Tabela 1. As três ações de conhecimento em arte segundo a proposta triangular de Ana Mae Barbosa.

Eixos de ação	Arte	Ensino/aprendizagem
Contextualizar	História da Arte	Proporciona o entendimento de elementos como o contexto, tempo, espaço onde se situam/criam as obras de arte
Ler	Análise da obra de arte	Desenvolve a capacidade de ver, analisar e definir todos os elementos que compõe uma obra de arte, bem como o mundo visual que cerca o observador/apreciador. Com base na apreciação, educa-se o sentido estético e o aluno pode avaliar com objetividade a qualidade das imagens.
Fazer	Fazer/produzir artístico	Desenvolve a conceção de imagens. Os alunos tomam consciência das suas valências para construir imagens, experimentando os recursos da linguagem, as técnicas e a invenção de outras formas de trabalhar a sua expressão criadora.

Fonte. Parcialmente adaptado de Ana Maria Barbosa (1998) e de João Ribeiro. (2013).

Como refere Ana Mae Barbosa na sua obra *A Imagem no Ensino da Arte*, a metáfora do triângulo tem sofrido alterações ao longo dos últimos anos. Os professores e investigadores têm demonstrado que a contextualização é extremamente importante tanto para o fazer como para o ler (1996, pp. 15-16). De acordo com aquilo que sintetizámos na tabela 1 sobre *a proposta triangular*, a **contextualização** (ou também **conhecer arte**) procura considerar a história da arte como um processo contínuo que coloca a obra de arte no centro, num determinado momento histórico, temporal e espacial, com características, técnicas, elementos próprios e a visão do artista perante os acontecimentos que o envolveram e o levaram à criação da obra. Neste sentido, o ensino da arte, deve fornecer informações que vão além daquilo que é factual, conhecimentos que são condicionados pela ordenação cronológica feita habitualmente pelos académicos que a isto se dedicam.

Deste modo, o aluno, ao familiarizar-se com os elementos supracitados, poderá estabelecer relações mais coesas com a sua própria produção artística, possibilitando-lhe intervir e reinventar a sua obra. Para Ana Mae Barbosa, "[…] nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento do seu contexto" (Barbosa A. M., 1996, p. 37). Uma obra só pode ser devidamente apreciada quando associada ao contexto histórico-cultural em que foi produzida.

Na *proposta triangular*, o eixo correspondente ao **ler** (ou também **apreciar arte**), dirige-se à leitura da imagem, ou seja, à análise da obra de arte.

> "A leitura da imagem, nesta proposta de ensino da arte [proposta triangular], desenvolve as habilidades de ver, julgar e interpretar as qualidades das obras, compreendendo os elementos e as relações estabelecidas no todo do trabalho. [...] Ler uma imagem é saboreá-la em seus diversos significados, criando distintas interpretações, prazerosamente" (Pillar & Vieira, 1992, p. 9).

A metodologia usada para a leitura varia consoante o professor, a sua formação de base ou até mesmo a leitura específica que o mesmo pretende fazer. Essencialmente, a proposta de Ana Mae Barbosa pretende que a leitura da imagem oriente o aluno na descoberta e que desperte o seu sentido crítico: "[…] desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos diferentes acerca de imagens e de Arte." (Barbosa, cit. por Siebert & Chiarelli, 2009, p. 3020). Importa, assim, desenvolver a capacidade de ver, descobrir, ler/analisar a obra de arte. Para Ana Mae Barbosa, este percurso só é cumprido quando se "alfabetiza" o aluno para a leitura da imagem uma vez que, "[…] através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a descodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararmos para aprender a gramática da imagem em movimento" (Barbosa A. M., 1996, p. 34).

Assim, quando ocorre a leitura da obra e, por sua vez, quando se reconhece sentido na mesma, entram em ação conhecimentos artísticos e não artísticos. O espetador só precisa de encontrar o melhor modo de "beber" a imagem. Sobre este eixo, Barbosa frisou que é importante que os professores não façam do ler uma obra de arte um "[…] mero exercício escolar que leva a leitura a um nível *mediocrizante* e simplifica a condensação de significados de uma obra de arte, limitando a imaginação do apreciador." (1996, p. 69).

Relativamente ao eixo **fazer** (ou **produção**), a autora procura promover momentos de criação da obra de arte (desenho, pintura, escultura, instalação, entre outros), em que o aluno passa a produzir a sua obra e desenvolve a sua expressão criadora, criativa e de livre expressão – criar não é copiar a obra de arte visualizada, como menciona a autora da *proposta triangular*!

Para a autora Elisa Carvalho, ensino da arte só pode "[…] ser consistente se o *fazer artístico* se relacionar com as produções artísticas, estimulando a aprendizagem da história da arte e da leitura de imagens" (Carvalho, 2007, p. 40).

As imagens ajudam a compreender ideias e conceitos e o *fazer* ajuda a cimentar os conhecimentos. Barbosa acrescenta ainda que o ato de fazer é "[…] insubstituível para a aprendizagem da arte [...], uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que carateriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica." (Barbosa A. M., 1996, p. 34). O fazer artístico deve afastar-se da simples imitação dos modelos que o aluno observou. Importa ainda referir que os trabalhos que os alunos realizam não são considerados "obras de arte", mas sim "produções plásticas".

> "A *Proposta Triangular* não nomeia disciplinas, não é uma resposta ou uma receita, é apenas o enunciar de três processos fundamentais e necessários para organizar a mente dos alunos através do processo de ensino-aprendizagem para a compreensão da arte" (Ribeiro, 2013, p. 33)

Esta *proposta triangular* de Ana Mae Barbosa não é algo novo, antes um outro "olhar" sobre o modo como se ensina a história da arte. As três ações "desenhadas" por Barbosa – **contextualizar**, **ler** e **fazer** – consideram a arte como cognição e expressão. Esta proposta é, acima de tudo, um enunciador de três processos fundamentais e necessários para organizar o pensamento dos alunos em relação à compreensão da arte, tal como refere Ribeiro na citação acima.

Por fim, cabe referir que, nesta metodologia, Barbosa defende que nunca se deve focar a análise somente numa obra de um único artista, mas em diversas obras do mesmo artista. O mesmo diz Mirian Celeste Martins – professora e seguidora desta *proposta triangular* – numa entrevista [19]. A professora esclarece que há escolas que determinam, no início do ano letivo, o estudo do artista *x* e da obra *y*. Desta forma, desenvolvem uma série de trabalhos nas várias disciplinas que tem sempre em foco o mesmo artista e a sua obra. O que acontece é que cada turma vai fazer uma releitura dessa obra e

[19] A entrevista de Mirian Celeste Martins, professora de pós-graduação do curso de pedagogia da Universidade Mackenzie, está disponível em www: https://www.youtube.com/watch?v=LW-6nQKc1Jg&t=361s&ab_channel=InstitutoClaro [consult. 09 jul 2021]

vamos ter dezenas de trabalhos iguais. E isto acontece porque não se está a pensar no processo criativo do artista, mas a pensar a obra como produto final. A mudança que Ana Mae Barbosa pretende é mesmo esta: pensar na produção (que corresponde à ação), educando o aluno a ler várias imagens para desenvolver o seu processo criativo.

Ainda na entrevista, Martins refere que podemos trabalhar estas metodologias com adolescentes, mas tendo sempre muito "cuidado". Ou seja, nesta fase os alunos têm uma determinada vocação ou têm uma escolha definida no que diz respeito à arte que gostam e apreciam. Deste modo, aconselha a trabalhar de forma mais próxima, utilizando uma linguagem que lhes seja mais "familiar" para os atrair. A professora dá o exemplo da fotografia ou da *selfie*: cada vez mais o aluno fotografa sem um motivo aparente, mas em que momento foi tirada a fotografia (contextualização)? Que elementos estão presentes (ler)? Estamos assim a trabalhar com a metodologia proposta por Ana Mae Barbosa. No que diz respeito à avaliação, Martins defende que deve haver uma avaliação durante todo o processo (avaliação formativa), de modo que se consiga perceber a evolução do aluno. É preciso perceber se o aluno se envolveu no trabalho, se conseguiu entender o objetivo ou se ficou aquém do esperado. A forma como se avalia depende de cada professor, mas não podemos esquecer que o "produto final é tão importante quanto todo o processo", tal como diz Mirian Martins na entrevista.



Capítulo 2.

Enquadramento Prático

2.1. Atelier. Um colégio no grande Porto

"Educar bem é transformar o mundo e conduzi-lo à verdadeira vida" [20]
Paula Frassinetti (1809-1882)

Começamos esta breve história em Quinto, perto de Génova (Itália), a 12 de agosto de 1834. É precisamente neste local e neste ano que é fundada a Congregação das Irmãs de Santa Doroteia por Paula Ângela Maria Frassinetti.

Aquando da sua criação, a finalidade da Congregação era a "[…] educação feminina (escolas e colégios), catequeses paroquiais, reuniões e retiros para mulheres e raparigas, reuniões para rapazes, obra de Santa Doroteia (que procurava refazer o tecido social através de uma rede simples e flexível de apoio a crianças e adolescentes pobres)" (Projeto Educativo e Curricular da Escola, p. 5). Na verdade, podemos afirmar que, para a época, a obra de Paula Frassinetti foi inovadora na sua **finalidade** — a educação formal é considerada não um fim em si mesma, mas um meio de promoção, uma promoção preventiva e dignificadora —, nos seus **destinatários** — mulheres, crianças, os mais pobres e as famílias —, e ainda nas **estratégias** utilizadas — ou seja, numa educação que privilegia uma maior proximidade entre o educando e o educador, pela "via do coração e do amor", sem prepotência, pela "defesa do espírito de família", por uma educação baseada na visão cristã.

É no ano de 1866 que as Irmãs chegam a Portugal. À medida que o conceito de educação foi evoluindo, a Congregação foi alargando a sua proposta educativa a outros espaços e a outras atividades. As Doroteias construíram um modelo de ensino próprio, que se traduz nos vários colégios espalhados por Portugal e pelo Mundo.

▪ ▪ ▪

O referido colégio está devidamente autorizado pelo Alvará n.º 040, emitido em 27 de agosto de 1932. A entidade proprietária do colégio é a Província Portuguesa do

[20] Paula Frassinetti foi beatificada em 1930 pelo Papa Pio XI e canonizada em 1984 pelo Papa João Paulo II.

Instituto das Irmãs de Santa Doroteia, — Pessoa Coletiva Religiosa, com personalidade jurídica, plena capacidade e autonomia, reconhecidas na legislação vigente.

Tal como refere o Regulamento Interno, "[…] o Colégio é um centro educativo católico, segundo o disposto no Cânone 803 do Código do Direito Canónico" (*Regulamento Interno*, p. 6). O centro educativo configura-se como Comunidade Educativa, ou seja, um conjunto de departamentos e serviços que comunicam entre si, com relações personalizadas formais e informais, e cooperam na consecução da *Missão*, *Visão* e *Metas Educativas* previstas no seu Projeto Educativo. Assim, promove a relação próxima e personalizada entre o educador e o educando, o que permite o "crescimento harmonioso da pessoa para que seja protagonista da própria vida e agente de transformação da realidade". É este fundamento que move de maneira intensa e positiva o âmbito pedagógico e didático deste colégio[21].

No que diz respeito à oferta educativa, o Colégio dispõe de formação pré-escolar, no 1.º ciclo (ensino regular do 1.º ao 4.º ano), 2.º ciclo (ensino regular do 5.º ao 6.º ano), 3.º ciclo (ensino regular do 7.º ao 9.º ano) e, por último, ensino secundário (ensino regular do 10.º ao 12.º ano), cingindo-se a oferta a cursos científico-humanísticos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

A carga horária semanal, como em outras instituições de ensino, varia conforme a disciplina lecionada. No entanto, o tempo letivo é comum a todas: 60 minutos de aula. Dadas as razões que, em primeira instância, motivaram a fundação do Colégio, afigura-se compreensível – e natural – que as aulas de Educação Moral e Religiosa Católica sejam de frequência obrigatória para todos os alunos.

No ensino secundário, o tempo educativo está organizado em dois campos de ação: tempo letivo e não letivo. Nas tardes não letivas, o Colégio pretende que os alunos sejam autónomos e façam o "ponto da situação" do seu trabalho escolar, fazendo sínteses do que aprenderam; ou então, para alunos que revelam desfasamento face às competências previstas em alguma (ou várias disciplinas), o Colégio disponibiliza "aulas de

[21] Em dezembro de 2018, foi elaborado o projeto Bússola 21. Trata-se de um projeto (ainda em curso) que visa promover a renovação da visão/missão dos Centros Educativos das Irmãs Doroteias em Portugal. O objetivo é "[…] renovar por dentro o estilo de educar para que as crianças e os jovens se tornem, cada vez mais, protagonistas da própria vida e agentes de transformação da realidade". O processo de elaboração articulou a reflexão do Grupo de Trabalho formado por uma pessoa de cada Centro Educativo e coordenado por duas pessoas peritas com a consulta a uma amostra significativa de docentes e não docentes, assim como das psicólogas de todos os Centros.

apoio". Ainda nestes tempos não letivos, o Colégio propicia diversas atividades extra-curriculares para os diferentes níveis de ensino.[22]

A população escolar do Colégio abrange alunos de ambos os sexos. O número de estudantes flutua entre 300 e 400. Não é, por isso, dada a oferta de níveis escolares, um número que impressione. A maior parte dos alunos que frequentam a escola é residente na cidade do Porto ou na periferia. Para famílias com menores recursos financeiros, o Colégio estabelece anualmente com o Ministério da Educação um "contrato" que permite que estas recebam apoios para poder frequentar a instituição.

O corpo docente e auxiliares conta com aproximadamente 100 membros. Na sua maioria, estes elementos são afetos ao colégio há muitos anos e com bastante experiência profissional.

2.2. Turmas envolvidas no IPP

No ano letivo de 2020/2021, a orientadora cooperante tinha a seu cargo três níveis de escolaridade: 10.º, 11.º e 12.º anos. Nos 10.º e 11.º anos, a orientadora ficou com duas turmas de História A e duas turmas de História e Cultura das Artes, respetivamente. No 12.º ano, a orientadora cooperante contava com uma turma de História A. Aos dois elementos do núcleo de estágio, foi-lhes dada a oportunidade de escolherem duas turmas – sendo de carácter "obrigatório" a escolha de uma turma de HCA.

[22] Anualmente, o Colégio promove o "Campus Frassinetti" que tem como objetivo "[…] contribuir para o crescimento e valorização integral da pessoa, numa perspetiva de formação humana integral, em que o religioso, o afetivo, o físico, o estético, o lúdico, o cívico, o individual e o social se articulam, completam e equilibram" (PECE - Projeto Educativo e Curricular de Escola, pp. 74-75). Esta atividade ocorre anualmente em diferentes lugares e estão abertos a todos os níveis de ensino.

Tabela 2. Distribuição das turmas da orientadora pela Professora Estagiária Ana.

Ano	Disciplina	N.º alunos	Horário		
10.º	História A	14	Segunda-feira	08:30h -09:30h 09:40h -10:40h	60'+ 60'
			Terça-feira	14:30h -15:30h 15:40h -16:40h	60'+ 60'
			Quinta-feira	08:30h - 09:30h	60'
11.º	História da Cultura e das Artes	5	Segunda-feira	14:30h -15:30h 15:40h -16:40h	60'+ 60'
			Quinta-feira	11:00h - 12:00h 12:10h -13:10h	60'+ 60'
			Sexta-feira	09:40h -10:40h	60'

Como se pode verificar, o número de alunos em cada uma das turmas é reduzido, sendo que a turma que tem mais alunos é a do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades de 10.º ano. À exceção da turma de 10.º ano de História da Cultura e das Artes – que conta com menos um tempo letivo –, todas as turmas têm 180 minutos semanais de aula.

A distribuição das turmas pelos dois elementos que compunham o núcleo de estágio decorreu de forma tranquila. Ambos tinham uma ideia daquilo que pretendiam desenvolver no relatório de estágio e, portanto, a escolha das turmas inspirou-se nesse critério. Neste sentido, optámos pela turma de 11.º ano de História da Cultura e das Artes. A turma era constituída por cinco alunos, quatro rapazes e uma rapariga. À exceção de um aluno com 19 anos de idade, os restantes tinham idades compreendidas entre os 16-17 anos.

2.2.1. Os aprendizes do atelier

Considerámos, antes de avançar nas etapas correspondentes à aplicação das atividades, conhecer a turma e os respetivos alunos.

- **Número de elementos:** 4 elementos do sexo masculino e 1 do sexo feminino.

- **Características dos aprendizes:** dinâmicos, atentos, participativos, curiosos e interessados**,** conversadores, distraídos e ousados.
- **Particularidades a referenciar:** dois alunos sofrem de dislexia (grave) e têm um Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) específico. Estes alunos encontram-se, por isso, ligados a um acompanhamento mais individualizado em relação aos restantes elementos da turma.

De modo a salvaguardar a identidade dos cinco alunos que constituem a turma que serviu de "cobaia" neste processo, atribuíram-se nomes fictícios. Bem, a verdade é que não são totalmente fictícios.... Decidiu-se atribuir a cada aluno o nome de um(a) artista que, pela sua personalidade e habilidade técnica, se considerou parecido(a).

Aprendiz. Frida Kahlo



Figura 13. A "verdadeira" Frida Kahlo (1907-1954).

A Frida deste atelier é uma artista com características muito particulares: sabe o quer e tem um estilo muito próprio; aposta na cor, no diferente e não está muito preocupada com o que os outros vão pensar [mente de artista, portanto]. A personalidade dela está em cada desenho: o mundo que ela própria idealiza. A frase "Pés para que vos quero se tenho asas para voar" assenta-lhe como uma luva.

Aprendiz. Henri Matisse



Figura 14. O "verdadeiro" Henri Matisse (1869-1954).

Este Henri Matisse é um caso particular do atelier. Aluno mais velho, com dificuldades em todas as disciplinas, "preguiçoso" e pouco interessado na escola. Ainda que não tivesse o talento do Picasso nem o foco do Piet Mondrian – sobre estes artistas, aguardar mais um pouco que já se fará a sua descrição – tinha algo que fazia crer à professora estagiária que valia a pena apostar nele e atribuir-lhe este papel. Nem todos os alunos são iguais, certo? Calmo, sensato, respeitador e, sobretudo, paciente, Henri Matisse revelou, no final das várias atividades, que através do desenho mais primitivo se pode construir

uma obra de arte – "sempre há flores para aqueles que querem vê-las".

Aprendiz. Wassily Kandinsky



Figura 15. O "verdadeiro" Wassily Kandinsky.

Atribuir um papel a este aluno foi algo que fez perder algumas noites de sono. Se havia dias em que o aluno conseguia ser exemplar, atento e participativo, havia outros em que o desinteresse e a desmotivação, aliados ao desinteresse e a apatia era notório. O pouco que se sabia deste aluno é que ele era um "artista" [palavras da professora orientadora]. E provamo-lo no final das atividades – "Tudo começa num ponto", totalmente de acordo.

Aprendiz. Pablo Picasso



Figura 16. O "verdadeiro" Pablo Picasso (1881-1973)

Apresenta-se o aluno Pablo Picasso, o artista que em 2030 será falado pelo seu enorme talento. Picasso tem uma personalidade muito calma, muito intelectual. Já a sua mente… é uma confusão. É preciso compreender a sua mente de artista, entrar no seu mundo para depois olhar para os desenhos e dizer "*Habemus* artista". Tal como o "verdadeiro" Picasso, também este tem uma dislexia grave. O desenho acaba por ser o "dom" de ambos – "o sentido da vida é encontrar o seu dom".

Aprendiz. Piet Mondrian



Figura 17. O "verdadeiro" Piet Mondrian (1872-1944).

Este aluno, a quem se atribuiu o nome de Piet Mondrian, é o melhor da turma. Focado, atento, observador, empenhado, metódico e rigoroso são algumas das características deste artista. Os seus trabalhos são reflexo da sua personalidade: linhas traçadas na perfeição, racionalidade e clareza em todos os elementos que constituem os seus feitos. Este aluno deu "luta", uma vez que tudo o que fosse uma "arte" diferente da dele não era bem aceite. Por vezes, o "intelecto confunde a intuição". Nem mais. Mas o que interessa é que no fim tudo correu bem.

Neste mundo de artistas, temos ainda o **papel das duas professoras** (orientadora e estagiária), que tiveram um papel essencial em todo este processo: acompanharam, aconselharam, avaliaram e, sobretudo, ensinaram estes aprendizes.

2.3. #TU APRENDES MAIS QUANDO FAZES#: da teoria à prática

Durante o ano letivo de 2020/2021, desenvolveram-se várias atividades com o intuito de os alunos consolidarem as suas aprendizagens. Não eram os "típicos" trabalhos de casa [ou TPC, uma sigla que os alunos, só de a ouvirem, numa espécie de resposta não condicionada, ao estilo de Ivan Pavlov, ficam imediatamente aborrecidos e desmotivados].

De forma a conhecer melhor os alunos e a selecionar o método mais adequado para não apenas consolidar as suas – dos alunos – aprendizagens, mas também atuar no sentido de projetar as suas potencialidades, decidiu-se fazer três experiências diferentes:

- *Jornal digital* – a propósito do caso prático do Módulo 6: Real Edifício de Mafra.
- *Infografia digital* – sobre Mozart e Beethoven, os dois grandes compositores da música clássica [módulo 7].
- *Desenho em papel* – atividade subjacente à aula sobre o movimento artístico neoimpressionista [módulo 8], na qual os alunos deveriam criar um desenho onde aplicassem as características deste movimento (por exemplo, o pontilhismo).

Ainda que diferentes, ao analisar os resultados das três atividades, concluiu-se de imediato que: a atividade que foi recebida com menor entusiasmo pelos alunos foi o *Jornal Digital*; a *infografia digital* foi o trabalho em que os alunos sentiram maiores dificuldades, derivadas da falta de apetência para a utilização das ferramentas digitais propostas; o *desenho em papel*, para além do notório entusiasmo dos alunos, obteve resultados mais satisfatórios, quer do ponto de vista técnico quer ao nível do empenho demonstrado na realização da atividade (ver figura 18).

Neste sentido, este último trabalho constituiu uma **experiência-piloto,** uma vez que se procurou aplicar a *proposta triangular* de Ana Mae Barbosa, iniciando o processo com o contextualizar, seguido do ler e, por último, do fazer. O sucesso desta experiência permitiu definir aquele que viria a ser o tema deste relatório!

Portanto, no âmbito da iniciação à prática profissional, desenvolvemos uma série de atividades com vista a experimentar a *proposta triangular* de Ana Mae Barbosa. Assim, os próximos subcapítulos são uma descrição de todas as etapas deste processo, desde os objetivos a atingir, a planificação e a aplicação das atividades e, por fim, a descrição dos resultados obtidos. Os dados são apresentados através de uma análise quantitativa e qualitativa.



Figura 18. Trabalho realizado por Picasso para a atividade do Neoimpressionismo.

2.3.1. Objetivos e etapas

Atendendo aos documentos oficiais do Ministério da Educação – *Programa* e *Aprendizagens Essenciais* – sobre a disciplina de História da Cultura e das Artes (ver capítulo 1.4.), chamou-nos a atenção o modo como esta disciplina é estruturada, ou seja, como procura desenvolver recursos e estratégias de modo a facilitar o processo de aprendizagem. Foi neste sentido que nos apercebemos que o programa se direciona para uma componente mais teórica em detrimento de uma componente mais prática. A constatação deste aspeto levou-nos a questionar:

Sendo uma disciplina introduzida no percurso de alunos ligados às artes visuais, porque não integrar o produzir/fazer/ação na aula?
É possível? Como?

As respostas a estas questões foram encontradas na *Proposta Triangular* de Ana Mae Barbosa, a partir da qual nos inspirámos para levantar algumas questões de partida e a que procurámos responder no final desta "experiência":

- Em que consiste a metodologia desenvolvida por Ana Mae Barbosa?
- De que modo podemos trabalhar a *Proposta Triangular* de Ana Mae Barbosa numa aula de HCA?
- Depois de cada aula, marcada pela diversificação das estratégias de aprendizagens, em que se explorou o contextualizar e o ler, terão os alunos adquirido os conhecimentos referentes à obra de arte e ao movimento vanguardista em que a mesma se inseria?
- No que diz respeito ao **fazer**, conseguiriam os alunos aplicar os seus conhecimentos?

Face a estas questões, cabe-nos também referir os objetivos específicos da proposta para verificar se eram efetivamente alcançados. Assim, este estudo pretendeu:

- Compreender se a *Proposta Triangular* proposta por Ana Mae Barbosa – ler, contextualizar e fazer – pode ser uma metodologia exequível e motivadora para ser aplicada em sala de aula e no âmbito da disciplina de HCA.
- Averiguar se o fazer artístico do modelo pedagógico de Ana Mae Barbosa, ou seja, as atividades desenvolvidas, tem impacto na aprendizagem dos alunos. No fundo, pretende-se implementar, supervisionar e avaliar a metodologia da artista brasileira.

Posto isto, procurou-se implementar uma prática pedagógica que, inspirada nos princípios propostos pela autora acima referida, articulasse os três vértices da proposta,

devidamente adaptados ao nosso projeto. Assim, no que diz respeito ao contextualizar e ao ler, referimo-nos, num primeiro momento, à contextualização histórica de um movimento vanguardista e, num segundo, consequência direta do primeiro, a contextualização e análise de diferentes obras de arte inseridas nesse movimento. No que diz respeito ao fazer, elaborámos um conjunto de atividades que visavam a aplicação, por parte dos alunos, do conhecimento adquirido na aula.

A forma como preparámos este processo vai também ao encontro das competências elencadas nas *Aprendizagens Essenciais* e no *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, desde estimular o gosto pela criação artística; o reconhecimento e entendimento da obra no seu contexto cultural; a identificação dos elementos que caracterizam cada cultura/movimento e obra; o estruturamento do pensamento crítico do aluno face à história, relacionando-a com a sua atualidade, entre outras competências transcritas no subcapítulo 1.4. deste relatório. Isto culmina no desenvolvimento da criatividade, da capacidade crítica, sensibilidade artística, da literacia e cultura visuais, etc..

Como se demonstrou na componente teórica deste relatório, acreditamos que este modelo pode ser vantajoso no contexto escolar, na disciplina de HCA, dado sabermos ter efeitos positivos na aprendizagem dos alunos. Além disto, não podemos deixar de mencionar o facto de ser uma turma ligada do curso de Artes Visuais, onde é fundamental ler e contextualizar a imagem.

Para o cumprimento destes objetivos, desenharam-se quatro etapas:

- Escolha do módulo de trabalho onde seriam aplicadas as atividades;
- Planificação do módulo (aulas, atividades, testes…);
- Conceção das atividades;
- Avaliação das atividades.

Os próximos pontos descrevem cada uma destas etapas.

2.3.2. Planificação

Definido o tema e o grande objetivo, coube selecionar o módulo que iria contemplar o objetivo traçado. Depois disso, planificar as respetivas aulas. Ora, a planificação é, como sabemos, um processo essencial na construção da prática pedagógica e, como tal, ainda que existam outras variáveis, pode ser um fator contribuinte para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (Vieira & Vieira, 2005). A partir da planificação, um professor "define" objetivos a alcançar, conteúdos, experiências de aprendizagem e avaliação.

Depois de analisado o programa da disciplina de História da Cultura e das Artes do 11.º ano**,** decidiu-se que as atividades seguiriam no contexto dos conteúdos lecionados no **Módulo 9** – penúltimo módulo da disciplina, – correspondente à **Cultura do Cinema**. Em conjunto com a professora orientadora, planificaram-se as aulas que seriam lecionadas pela mesma, por um lado, e pela professora estagiária, por outro. Definiram-se os dias referentes à aplicação das atividades e ainda as aulas concernentes às avaliações – testes sumativos e CAE[23] . Na tabela 3, apresenta-se somente a planificação das aulas lecionadas pela professora estagiária correspondentes à arte da primeira metade do século XX, mais precisamente, as vanguardas artísticas.

A planificação das aulas sofreu diversas alterações resultantes do momento pandémico que se viveu no presente ano letivo. As aulas que haviam sido planeadas para a sua lecionação presencial, foram "ajustadas" ao ensino virtual e à distância (a partir da plataforma ZOOM) e a carga horária semanal teve uma redução de 50 minutos, ou seja, 10 minutos por aula em relação às presenciais.

[23] A CAE é uma prova escrita de "consolidação das aprendizagens essenciais". A diferença entre esta prova e um teste tradicional é que a realização da mesma é menor e as perguntas são unicamente sobre as aprendizagens essenciais. Esta prova tem uma ponderação de 15% na avaliação do aluno e realiza-se duas vezes durante o ano letivo.

Tabela 3. Planificação das aulas lecionadas pela Professora Estagiária no Módulo 9: Cultura do Cinema.

	Mês	Dia		Aulas	Duração
2.º Período	Março	5	Sexta-feira	A Cultura do Cinema: tempo e espaço.	50' online
		8	Segunda-feira	Cinema (local): O triunfo do sonho do mito. O Charlot (1914-34) de Chalres Chaplin: biografia.	110' online
		11	Quinta-feira	As ruturas: autoritarismos e nacionalismos. Os horrores da época. Os movimentos vanguardistas. O fauvismo: características.	110' online
		12	Sexta-feira	Apresentação e e realização da "**Missão 001— Fauvismo**".	50' online
		15	Segunda-feira	Expressionismo: *Die Brüke* (A ponte) e *Der Blaue Reiter* (Cavaleiro Azul). Realização da "**Missão 002— Expressonismo**".	110' online
		18	Quinta-feira	A revolução da forma e do espaço. O Cubismo. Caso prático: Guernica.	110' online
		19	Sexta-feira	Apresentação e realização da "**Missão 003 — Cubismo**".	50' online
		22	Segunda-feira	Teste sumativo.	110' online
		25	Quinta-feira	Os caminhos da abstração formal: o Futurismo. O Orfismo. Apresentação da "**Missão 004 — Futurismo**".	110' online
		26	Sexta-feira	Avaliação (auto e hetro).	50' online
3.º Período	Abril	8	Quinta-feira	O abstracionismo lírico e geométrico. Apresentação da da "**Missão 005 — Abstraconismo**".	110' online
		9	Sexta-feira	Dadaísmo, *nonsense* ou *antiarte*. Apresentação da da "**Missão 006 — Dadaísmo**".	50' online
		12	Segunda-feira	A Arte informal.	110' online
		15	Quinta-feira	O homem psicanalisado e Sigmund Freud. O Surrealismo (1924-1939/40).	110' online
		16	Sexta-feira	Realização da "**Missão 007 — Surrealismo**".	50' online
		19	Segunda-feira	CAE- Atividade Final: As vanguardas do século XX.	120' online
		23	Sexta-feira	Aula de preparação para o Teste Sumativo.	60' online
		26	Segunda-feira	Teste de avaliação sumativo.	120' online

Importa referir que, na aula do dia 11 de março de 2021, a 1.ª parte da aula foi lecionada pela professora orientadora, tendo tido a colaboração da professora estagiária na construção do *PowerPoint* e na seleção de estratégias. Também no dia 12 de abril, por motivos justificados, a professora estagiária não pôde estar presente nesta aula, tendo sido, por isso, a professora orientadora a lecionar a aula.

Ainda que as aulas tivessem todas sido preparadas a distância, a partir do dia 19 de abril de 2021 o ensino presencial foi retomado, o que permitiu que as últimas três aulas fossem em contexto presencial. Daí que, na tabela 3, respeitante à *Planificação das aulas lecionadas pela Professora Estagiária no Módulo 9: A cultura do cinema*, a duração da aula tenha sido alterada de 50' e 110' para 60 e 120', respetivamente.

2.3.3. Montagem do atelier: do que precisa um artista?

O modelo de prática pedagógica a que nos propusemos, ocorreu no 2.º e 3º períodos do ano letivo de 2020/2021. Na tabela 4, podemos facilmente observar o modo como foram aplicados os princípios propostos por Ana Mae Barbosa – contextualizar, ler, fazer. Esta subdivisão metodológica, devidamente adaptada ao nosso contexto, encontra-

se nela bem ilustrada. Passamos a explicar: se por um lado, as aulas por nós lecionadas referentes ao módulo 9 da Cultura do Cinema, nas quais abordamos determinado movimento artístico e algumas obras de arte a ela associadas, enquadram-se no princípio contextualizar (amarelo), por outro, podemos dizer que as obras por nós analisadas, de determinado movimento artístico, pretendem refletir o que a autora mencionada quis dizer por ler (azul). Ainda a esta respeito, optou-se sempre por fazer uma leitura exaustiva de uma ou duas obras que considerámos mais significativas em cada um dos movimentos. No que toca ao fazer (verde), a que nós, neste projeto, demos especial enfoque, centra-se nas atividades que acima referimos, e que mais abaixo descreveremos com maior detalhe. Estas atividades foram pensadas para serem realizadas em contexto de aula, no entanto, e devido a motivos alheios a este trabalho, a missão 005 e missão 006 foram propostas para trabalho de casa.

Cumpre ainda referir que, durante a aplicação desta proposta de Barbosa, seguimos sempre a sequência contextualizar-ler-fazer (apesar de a autora referir que é possível alterar a ordem desta sequência) visto que encarámos o fazer como o culminar de um processo iniciado antes, pelo que, seguindo esta ordem, conseguiríamos avaliar de forma mais objetiva e abrangente os conhecimentos dos alunos.

Tabela 4. Organização das atividades de prática pedagógica[24].

Dia	Contextualizar		Ler	Fazer
11	Fauvismo: contexto, tempo, espaço do movimento artístico e das obras de arte.	⟷	Análise e interpretação de várias obras: Henri Matisse, *Harmonia em Vermelho* (1908); Henri Matisse, *O Retrato da Risca Verde* (1905); Andre Derain, *A Ponte de Westminster* (1906); Maurice Vlaminck, *Jardins de Chatou* (1904) …	
12	Missão 001: Fauvismo. Trabalho de expressão plástica.			

[24] O relatório de estágio de João Ribeiro, intitulado "A cultura visual como recurso educativo no ensino das artes visuais" (2013) apresenta uma tabela da organização das atividades de prática pedagógica, a qual divide em três dimensões: "[…] a primeira com a observação (ver), a segunda, com a análise e interpretação das imagens (pensar) e a terceira, com a realização dos trabalhos de expressão plástica (fazer)." (pp. 38-39)

Março	**15**	Expressionismo: contexto, tempo, espaço do movimento artístico e das obras de arte.	⟷	Análise e interpretação de várias obras: Kirchner, *Cinco Mulheres na rua* (1913); Ernest Kirchner, *Rua de Berlim* (1913); Paul Klee, *Vento Quente no Jardim de Mac* (1915); Franz Marc, *Grandes Cavalos*, (1911) …	⟷	Missão 002: Expressionismo. Trabalho Audiovisual.
	18	Cubismo: contexto, tempo, espaço do movimento artístico e das obras de arte.	⟷	Análise e interpretação de várias obras: Picasso. *Les Demoisselles d' Avignon* (1907); Georges Braque, *Maison à L'Estaque* (1908); Picasso, *Jeune fille à la mandoline* (1910); Picasso, *Mujer en camisa sentada en el sillon* (1913) …		
	19	Missão 003: Cubismo. Trabalho de expressão plástica.				
	25	Futurismo: contexto, tempo, espaço do movimento artístico e das obras de arte.	⟷	Análise e interpretação de várias obras: Giacomo Balla, *Dinamismo de um cão com trela* (1912); Umberto Boccioni, *A cidade desperta* (1910); Balla, *Rapariga a correr numa varanda* (1912-13) …	⟷	Missão 004: Futurismo. Trabalho de expressão plástica.
Abril	**8**	Abstracionismo: contexto, tempo, espaço do movimento artístico e das obras de arte.	⟷	Análise e interpretação de várias obras: Kandinsky, *Paisagem com Manchas Vermelhas n.2* (1913); Kandinsky, *Sobre Branco II* (1923); Malevitch, *Suprematismo* (1915); Mondrian, *Quadro II* (1921-25) …	⟷	Missão 005: Abstracionismo. Trabalho de expressão plástica.
	9	Dadaísmo: contexto, tempo, espaço do movimento artístico e das obras de arte.	⟷	Análise e interpretação de várias obras: Kurt Schwitters, *Composição com Círculos* (1919); Max Ernest, *Fruto da Longa Experiência* (1919); Duchamp, *O secador de garrafas*, (1914-1964); Duchamp, *A fonte*, (1917) …	⟷	Missão 006: Dadaísmo. Trabalho de expressão artística.
	15	Surrealismo: contexto, tempo, espaço do movimento artístico e das obras de arte.	⟷	Análise e interpretação de várias obras: René Magritte, *A traição das imagens (isto não é um cachimbo)* (1928-9); René Magritte, *A Porta para a liberdade*, (1933); Salvador Dalí, *A persistência da memória (relógios moles ou o tempo de fugir)* (1931) …		
	16	Missão 007: Surrealismo. Trabalho de expressão plástica.				

Cada aula era dividida em três momentos, apesar de o contextualizar e o ler estarem inevitavelmente interligados. Aqui, recorreu-se essencialmente à observação direta e ao questionamento preparado e dirigido: os alunos, ao mesmo tempo que se familiarizavam com o conteúdo teórico sobre cada vanguarda artística, eram questionados relativamente

às características de cada obra de arte. No que diz respeito ao fazer, ainda que relacionado com os anteriores, acabou por tomar critérios de avaliação diferentes e com maior peso na classificação final. É também ao fazer que, como já se referiu, se vai dar uma maior enfâse, uma vez que os trabalhos finais seriam expressão dos conhecimentos adquiridos durante o processo de contextualizar e ler.

Assim, a cada aluno foram solicitados sete trabalhos de diferentes tipologias (pintar, criação, digital, entre outros) e que se designaram de Missões e que passamos a explicar.

i. O que são as Missões?

As Missões são um conjunto de atividades propostas aos alunos durante a lecionação do Módulo 9 correspondente à Cultura do Cinema.

ii. Qual era o objetivo destas Missões?

As Missões, que correspondem ao eixo fazer de Ana Mae Barbosa, procuravam compreender em que medida as atividades práticas, contribuíam para a aquisição de conhecimentos pelos alunos nas aulas. Aplicou-se um total de sete missões.

iii. Em que consistiram?

Cada Missão estava associada a um movimento artístico (fauvismo, cubismo, futurismo, etc.). Aos alunos era dada uma série de instruções, que deveriam seguir para concluir o trabalho com sucesso. Nas missões, pretendia-se que os alunos aplicassem corretamente as características do movimento artístico estudado, dando asas à sua expressão criadora e criatividade.

iv. Como é que foram apresentadas estas Missões?

Todas as missões, à exceção da **Missão 002** e da **Missão 006** — foram apresentadas através de um cartaz criado na ferramenta *Canva*. Cada aluno, em cada aula, recebia um link no seu email onde encontrava o cartaz com as respetivas orientações para concretizar a sua tarefa com sucesso. Em todas as missões repetiu-se este processo: leitura completa da atividade e esclarecimento de dúvidas. A Missão era apresentada, por norma, no

final de cada aula ou no final da lecionação dos conteúdos referentes a uma vanguarda ou movimento artístico.

v. Quanto tempo teve cada aluno para a realização de cada Missão?

Os alunos, consoante o grau de dificuldade de cada Missão, tinham um tempo estipulado para a sua realização (normalmente 50 minutos). O objetivo era que cada atividade se realizasse durante o período de aula para acompanhar o processo de realização, contudo, nem sempre foi possível.

vi. A missão era um trabalho individual ou de grupo?

Cada missão era um trabalho de aprendizagem individual.

vii. De que modo é que o trabalho era entregue à professora?

Uma vez que todos os trabalhos foram realizados no ensino à distância, os alunos, depois de concluída cada uma das tarefas, deveriam fotografar os seus trabalhos (vista de forma geral e com pormenor) e enviar por email à Professora Orientadora e à Professora Estagiária.

viii. Qual era o peso das Missões na avaliação final de o aluno?

As Missões, no seu conjunto, tiveram uma ponderação de 10% na avaliação do aluno.

ix. Como se procedeu à avaliação de cada Missão?

Cada atividade foi avaliada de forma individual através de uma *rubrica*[25] criada para o efeito. Aquando da apresentação de cada missão, os alunos tinham também acesso à respetiva *rubrica* e aos parâmetros em que seriam avaliados. A avaliação pressupunha uma quantificação que, de acordo com os respetivos critérios, podia oscilar entre 0 e 20 valores, sendo que o zero seria também aplicado aos alunos que não realizaram o trabalho.

[25] As rubricas criadas para avaliar os diferentes trabalhos dos alunos encontram-se em anexo, devidamente identificadas.

2.3.3.1. Breve apontamento sobre as *Rubricas*

Não se poderia avançar neste relatório de estágio sem se perceber em que consistem as rubricas que serviram para avaliar as Missões. Isto é, aquilo que serviu de ferramenta às professoras para avaliarem os alunos.

> "[…] as rubricas contribuem para materializar uma ideia fundamental no contexto da avaliação pedagógica: articular as aprendizagens com o ensino e a avaliação." (Fernandes, 2021, p. 7)

Segundo Taggart *et al* (Taggart, Phifer, Nixon, & Wood, 1999), o termo *rubricas* teve origem na palavra inglesa "Rules", ou seja, "regras". De acordo com Stevens & Levi, as rubricas são "[…] ferramentas de classificação que dividem o trabalho dos alunos nas suas partes componentes e objetivos, e proporcionam uma descrição detalhada do que constituem níveis aceitáveis de desempenho de cada componente" (Stevens & Levi, 2005, p. 3). Entre 2005 e 2013, Brookhart e Chen (Brookhart & Chen, 2015) realizaram várias investigações sobre a aplicação de rubricas de avaliação em contextos educativos e concluíram que as mesmas "[…] permitem obter informação de qualidade acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, melhorando os seus processos de autorregulação e os seus desempenhos escolares" (Fernandes, 2021, p. 11).

No trabalho desenvolvido por Stevens & Levi (Stevens & Levi, 2005), as *rubricas* surgiram como resposta às necessidades sentidas pelos professores em avaliar, ou seja, muitas vezes os professores mencionavam que as avaliações não se centravam nos aspetos essenciais que eles pretendiam e, além disto, eram um entrave à comunicação entre o docente e o discente, bem como àquilo que era suposto aquele último aprender. Entre as vantagens que são apontadas ao uso desta grelha de avaliação, destacam-se as seguintes: envolvimento do aluno no processo de avaliação, ou seja, os alunos tomam conhecimento do que é expectável o seu desempenho em determinada tarefa; redução da subjetividade da avaliação, na medida em que o processo de avaliação torna-se mais transparente e o aluno compreende com mais facilidade o fundamento da sua classificação; aumento da motivação e da confiança dos alunos, pelo facto de os ajudar a compreender a forma de alcançar um bom desempenho; desenvolvimento do pensamento crítico – "se

discutirmos previamente com os alunos os critérios presentes nas grelhas, estaremos a explicitar alguns elementos importantes no pensamento crítico que, de outro modo, omitiríamos considerando-os implícitos" (Stevens & Levi, 2005); maior clareza nas características que o trabalho deve possuir para ser adequado; promove a autoavaliação permanente do trabalho do aluno e ser mais autónomo em todo o processo; ajudam a clarificam os objetivos de aprendizagem complexos assegurando avaliações consistentes; e, por fim, reduzem, *a posteriori*, o trabalho do professor (avaliação mais rápida)[26].

Mas se podemos apontar tantas vantagens nestas grelhas de avaliação, é preciso ter cautela no momento da sua elaboração. Num momento inicial cabe responder a três questões:

1) O que é que nós queremos que os alunos aprendam?
2) Quais são as competências a desenvolver?
3) Qual é o objetivo da avaliação?

Depois de respondidas estas questões, chega o momento de definir se a *rubrica* é para uso genérico (avaliação de desempenhos similares) ou se é orientada para uma tarefa específica. Só assim se poderá escolher o tipo de rubrica a utilizar. Entre os vários tipos existentes, as *rubricas analíticas* e as *rubricas holísticas* são aquelas que têm sido objeto de uma maior investigação, uma vez que são preferencialmente empregues nas escolas dos países anglo-saxónicos. São várias as diferenças que se podem apontar:

- **Rubrica Analítica:** este tipo de rubricas é de natureza mais linear e dependente de uma maior especialização e compreensão do significado de cada critério e dos respetivos indicadores. Além disto, cada critério é avaliado separadamente. Se e quando for necessário utilizar a rubrica para produzir uma classificação, então tem de se "[…] definir um procedimento ou um conjunto de regras que, muitas vezes, passa pela distribui-

[26] Sobre um estudo mais detalhado das Rubricas ver o trabalho de Marlene Barbosa, intitulada *Rubrics – Presente e Futuro na avaliação das aprendizagens.Uma proposta de ferramenta de criação de grelhas de avaliação para o 1º ciclo do ensino básico* (2012).

ção de ponderações por critério" (Fernandes, 2021, p. 12). As rubricas analíticas são geralmente consideradas menos fiáveis e, para além disso, obrigam a dispensar mais tempo do que as rubricas holísticas para criar classificações.

- **Rubrica Holística:** dá uma ideia global do desempenho do discente numa determinada tarefa e há uma avaliação única e conjunta de toda a tarefa. Por sua vez, suprime-se uma análise detalhada dos aspetos positivos ou negativos do desempenho do aluno, não há "[…] um feedback detalhado para melhorar a aprendizagem, como acontece com as rubricas analíticas, que dividem o produto do aluno em componentes essenciais de modo a poderem ser avaliados separadamente" (Barbosa M. B., 2012, p. 57).

Vejamos o exemplo de uma rubrica analítica (tabela 5) com três critérios e cinco níveis de desempenho (1-5) e as respetivas percentagens. Será este tipo de rubrica utilizada para a avaliação dos nossos trabalhos.

Tabela 5. Exemplo da organização geral de uma rubrica de avaliação.

Rubrica Analítica					
	Nível de Desempenho				
Critérios	**5** (90-100)	**4** (70-89)	**3** (50-69)	**2** (20-49)	**1** (0-19
Critério 1 (Ponderação: x%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor
Critério 2 (Ponderação: y%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor
Critério 3 (Ponderação: z%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor

Fonte. Tabela retirada do documento produzido por Domingos Sequeira. Disponível em www: https://apoioescolas.dge.mec.pt [consult. 30 maio 2021].

De acordo com Domingos Fernandes, as *rubricas* têm em conta quatro aspetos (Fernandes, 2021, p. 6): a "descrição geral da tarefa", onde deverá indicar-se o objeto de avaliação (por exemplo: participação em trabalhos de grupo, apresentação oral, desenho de escultura, entre outros); os "critérios"; a "descrição do nível de desempenho", organi-

zados de um nível superior para um nível inferior ou vice-versa; e, por último a definição de uma "escala" que atribui a cada nível de desempenho uma cotação (Fernandes, 2021, p. 6).

> "[…] as rubricas são tão versáteis que o seu uso é quase ilimitado"
> (Taggart, Phifer, Nixon, & Wood, 1999, p. 101) .

É importante perceber que, como não existe uma única forma de construir *rubricas*, é necessário ter em atenção alguns aspetos como: o tipo de linguagem que se utiliza; adaptar os descritores às idades e níveis de desenvolvimento dos alunos; e evitar o uso de descritores demasiado vagos. É igualmente relevante sublinhar que as *rubricas* podem ser utilizadas, quer no contexto da avaliação formativa, quer no contexto da avaliação sumativa. Como acontece com qualquer estratégia, processo ou tarefa de avaliação, as rubricas podem ser mais ou menos eficazes e úteis para avaliar desempenhos.

Perante uma rubrica que se assume como clara e bem construída, "[…] alunos e professores ficam bem cientes acerca das características e das qualidades, que o trabalho deve ter, para evidenciar as aprendizagens realizadas" (Fernandes, 2021, p. 5). Deste modo, é necessário que as *rubricas* sejam **adequadas** às tarefas que se pretendem avaliar, **explícitas,** quanto aos níveis de desempenho, **significativas** para o aluno e, ainda, **claras e objetivas,** quanto ao que se espera do aluno em cada nível. Acrescente-se ainda que, de acordo com Taggart, "[…] há que explicar as regras do jogo antes de começar a jogar", ou seja, é necessário explicar aquilo que se pretende que o aluno aprenda e o modo como vai ser avaliado. Desta forma, o aluno estará envolvido no processo de aprendizagem e de avaliação (Taggart, Phifer, Nixon, & Wood, 1999, p. 37).

Em suma, as *rubricas* são uma matriz com indicadores e respetivos critérios de qualidade de desempenho que ajudam o docente a construir instrumentos de avaliação mais transparentes e coerentes com os objetivos de aprendizagem. Têm a particularidade de descrever detalhadamente os níveis de desempenho na realização de cada tarefa e a isto, associar uma escala de valores. Ademais, a utilização de rubricas de avaliação constitui um procedimento bastante simples para apoiar a avaliação de uma grande diversidade de trabalhos e desempenhos dos alunos.

2.3.4. A *proposta triangular* e a descrição das atividades

Já tiveram a oportunidade de vislumbrar, através da tabela 4 (pp. 74-75), o modo como, nas nossas aulas, estabelecemos a ligação entre os três momentos que, segundo a *proposta triangular* de Ana Mae Barbosa, devem constituir a aprendizagem na disciplina de HCA. Cumpre, agora, e de um modo sucinto, expor as aulas por nos lecionadas relativas a determinada vanguarda artística, para depois explicar a forma como este processo do contextualizar e do ler conduziu ao fazer, ou seja, às atividades. Portanto, aqui descrevemos e analisamos, com maior detalhe aquilo que foram essas atividades. O modo como organizamos esta informação segue mais abaixo:

- Conteúdos programáticos e análise. (Contextualizar e ler).
- Descrição das atividades (fazer).
- Trabalhos realizados pelos alunos.
- Avaliação desses mesmos trabalhos.

Note-se que os tópicos de organização dizem respeito à análise de cada uma das vanguardas artísticas individualmente. E é assim que vamos prosseguir; ou seja – e a título de exemplo – começamos por explicar a "contextualização" e a "leitura" do movimento fauvista e das respetivas obras, para depois descrevermos as atividades respeitantes àquele movimento artístico, comentar os trabalhos realizados pelos alunos acerca desse tema e, por fim, proceder à avaliação dos resultados. Realizaremos o mesmo percurso com o expressionismo, o cubismo, o futurismo e assim sucessivamente.

a. As *feras* que são pintores. FAUVISMO

A exploração da primeira vanguarda do século XX fez-se a partir de um jogo de palavras-cruzadas. Se, por um lado, os alunos tiveram a oportunidade de fazer uma revisão dos conteúdos lecionados, por outro enfrentavam o desafio de chegar à palavra-chave: fauvismo. O fauvismo, e todos os movimentos artísticos que se iriam apresentar nas aulas seguintes, fazia parte das novas vanguardas que pretendiam harmonizar a criação

estética com o avanço da civilização industrial, preparando a sociedade para as mudanças do futuro e criando uma nova estética. Todos estes movimentos tinham um claro objetivo: **marcar a rutura com o passado**!

Depois de alguns minutos de exposição (contextualizar), os alunos *teimavam* em não compreender a nova arte que iriam estudar. A arte do século XX não podia ser vista nem analisada da mesma forma que uma pintura renascentista. Era necessário "romper" com os cânones de análise da pintura com os quais eles estavam habituados a trabalhar. Assim, seguiu-se o momento de ler. Para a análise das obras de arte, os alunos foram convidados a observar diferentes pinturas[27]. Depois disso, foram convidados a observar a pintura *Harmonia em Vermelho* (1908), de Henri Matisse. Num questionário breve, orientado e dirigido, os alunos eram interrogados sobre o que observavam, que elementos estavam presentes, que características conseguiam desde logo salientar, que diferenças encontravam entre a atual pintura e as pinturas trabalhadas em aulas anteriores. Habitualmente, eram estas as questões que introduziam a análise de cada uma das pinturas. De seguida, aumentava-se o grau de dificuldade e partia-se para a análise aprofundada da obra pretendendo chegar ao objetivo: características do movimento artístico em análise. Este processo, que se acabou de explicar, aplicava-se normalmente a uma única pintura: partia-se do geral para o particular, explorando a pintura até ao mínimo detalhe. As pinturas seguintes serviriam como que uma consolidação dos conhecimentos, de modo que conseguíssemos perceber se os alunos tinham compreendido as características do movimento artístico. E aqui já se procedia a uma avaliação formativa que se registou numa grelha de observação: participação e envolvimento dos alunos, intervenção espontânea e manifestação de opiniões fundamentadas.

Ainda que pouco recetivos para compreenderem que a arte estava a mudar e que para entendê-la tinham de assumir uma mentalidade diferente, os alunos foram levados a analisar outras pinturas referentes a este movimento, tais como: *Retrato da Risca Verde*, de Henri Matisse (1905); Retrato *de Matisse*, (1905) e *Mulher em camisa* (1906), ambas de Andre Derain; *Jardins de Chatou* (1904), de Maurice Vlaminck (1876-1958),

[27] Todas as aulas foram apresentadas em suporte PowerPoint, uma vez que se tornou um método mais facilitador de apresentação dos conteúdos no ensino à distância. Para consultar o PowerPoint de cada uma das aulas, ver anexos 2,5,8,11,14,17, 20. Em anexo encontra-se ainda os planos de aula correspondentes a cada uma das aulas lecionadas (1,4,7,10,13,16,19).

entre outros. Era importante que os alunos apreciassem e lessem as obras de arte e todos os elementos que a compunham ainda que sabíamos ser difícil que julgassem com alguma precisão aquilo que estariam a ver. Aliás, foram vários os comentários pejorativos que se fizeram sentir: "isto até eu faço" e "isto é arte?". Ora, os comentários, por muito absurdos que pudessem parecer, fizeram com que se chegasse a algumas características como a simplificação das formas, distorção de volumes e perspetivas, pintura primitiva, entre outros.

A aula terminou com o plano cumprido e os objetivos atingidos. Depois do contextualizar e do ler, faltava o fazer, ou seja, a aplicação da **Missão 001** (figura 19). A primeira missão ocorreu no dia 12 de março e era muito simples: criar uma pintura com as características fauvistas aprendidas durante a aula. Mas, de modo a terem sucesso nesta missão ou, melhor dizendo, para conseguirem ter um bom aproveitamento nesta atividade, teriam de cumprir os quatro requisitos mencionados no cartaz. Para além destas informações, a missão referia ainda o material que deveria ser utilizado, o tempo de realização do trabalho (60 minutos) e terminava com apelo à criatividade – elemento que também seria valorizado no momento da avaliação. Antes de realizarem a tarefa, os alunos tiveram acesso à *Rubrica Missão 001-Fauvismo* (anexo 3). Deste modo, ficariam ao corrente dos critérios com que seriam avaliados nos seus trabalhos e a descrição dos desempenhos considerados relevantes para as aprendizagens a desenvolver.



Figura 19. Cartaz da Missão 001-Fauvismo.

A atividade foi acolhida com agrado por parte dos alunos, o que não nos surpreendeu, uma vez que tinham demonstrado entusiasmo na realização da atividade referente ao movimento neoimpressionista. No final da aula, nenhum aluno conseguiu terminar a Missão no período de tempo estipulado. Um dos fatores que não permitiu a conclusão da tarefa durante o período de aula foi a distração e, ao mesmo tempo, o enorme entusiamo por parte dos discentes. Para que a tarefa não ficasse por concluir, os artistas puderam

terminar até ao final do dia, salvaguardando, no entanto, que seriam prejudicados no parâmetro de avaliação correspondente ao "prazo de entrega" – tal como já haviam observado na *Rubrica 001-Fauvismo*.

Os resultados da primeira Missão foram os seguintes (tabela 6):

Tabela 6. Distribuição das classificações da turma na Missão 001-Fauvismo.

Missão 001- Fauvismo					
Aluno	Frida Kahlo	Henri Matisse	Kandinsky	Picasso	Piet Mondrian
Classificações (0-20 valores)	17	10	15	19	19

Antes de se entregarem as classificações, decidimos mostrar aos alunos a pintura *O Gato com Peixes Vermelhos* (1914), de Henri Matisse (figura 20), que nos serviu de inspiração para a realização desta Missão, de modo a poderem constatar que as obras por eles realizadas encontravam semelhanças na obra original.



Figura 20. Pintura de Henri Matisse que serviu de inspiração à Missão 001-Fauvismo.

Um dos trabalhos que acabou por se destacar foi o de **Picasso** (figura 21).



Figura 21. Trabalho realizado por Picasso na Missão 001-Fauvismo.

O trabalho do aluno, para além de conter os quatro elementos obrigatórios (gato, peixes, aquário e janela), aplicou de forma correta quatro características do movimento fauvista: cores fortes e puras; simplificação das formas, distorção dos volumes e perspetivas; bidimensionalidade, aproximação dos planos; e pinceladas largas e intuitivas. Não se atribuiu a totalidade da classificação a este trabalho porque o aluno não colocou a sua identificação. Neste trabalho de **Picasso**, constou também um pormenor que mereceu ser valorizado na componente respeitante à criatividade: no canto superior direito, o artista desenhou a pintura *Retrato de Madame Matisse* de autoria de Henri Matisse (1905), que foi analisada na aula lecionada sobre esta temática, o que demonstra, para além de uma boa compreensão, uma excelente aplicação dos conteúdos abordados. À exceção de **Henri Matisse**, os restantes artistas não revelaram dificuldades em identificar e aplicar as características do movimento fauvista.

Tal demonstra que, de forma geral, a **Missão** foi bem-sucedida e tal como aconteceu com o trabalho do neoimpressionismo a fórmula contextualizar-ler-fazer funcionava na perfeição!

b. Uma arte de dentro para fora. EXPRESSIONISMO

No dia 15 de março de 2021, a aula foi dedicada ao Expressionismo, uma das tendências artísticas mais longas do século XX e que nasceu na Alemanha. Dos 110 minutos letivos dedicados a este movimento, 80 minutos serviram para contextualizar e ler e, os restantes, a fazer.

O Expressionismo, como o próprio nome indica, é uma "arte de dentro para fora", uma arte da alma, que pretende revelar o espírito humano, os seus sentimentos, os medos, as angústias e as ansiedades. Foi desta forma que se introduziu a aula relativa a esta vanguarda e que deixou desde logo os alunos intrigados: como é que uma arte pode transmitir um sentimento? Uma pergunta perfeitamente compreensível. A aula prosseguiu com a respetiva história (contextualizar) e análise de obras (ler) de arte. Salienta-se que todos os alunos conseguiram distinguir com clareza os dois movimentos expressionistas: Die *Brücke* liderado por Ernest Kirchner e *Der Blaue Reiter,* fundando por Wassily Kandinsky. Sentiu-se, no entanto, que os alunos tiveram uma maior dificuldade em compreender a mensagem que era transmitida pelo movimento liderado por Ernest Kirchner e que isso fez com que, quando solicitados para fazerem uma apreciação crítica das obras de arte, os comentários não tivessem sido os mais apropriados. Portanto, como se percebeu, a estrutura da aula não se distanciou da anterior. No entanto, notámos que os alunos continuaram pouco recetivos à informação que lhes era veiculada sobre esta nova vanguarda. Ainda assim, e daquilo que se registou na grelha de observação, os alunos tiveram um aproveitamento razoável no que diz respeito à análise das obras.

Ao contrário do que aconteceu com a atividade anterior, a **Missão 002-Expressonismo**, (figura 22) não chegou em forma de cartaz, mas de vídeo. Esta **Missão** destacou-se por ser diferente, por ser uma **experiência**. A intenção era perceber se os alunos, através da realização de um vídeo, conseguiriam aplicar os conteúdos abordados com a mesma eficácia com



Figura 22. Apresentação da Missão 002-Expressonismo.

que o fizeram através da pintura. Ou seja, alterou-se a forma de fazer, mas tendo em conta o mesmo objetivo: identificar as características do movimento.

Aquilo que se pretendia era bastante simples: identificar os dois grupos pertencentes ao movimento expressionista (*Die Brücke* e *Der Blaue Reiter*), referir as características gerais do movimento e, ainda, identificar um artista de cada um dos movimentos. Para realizar esta missão com sucesso, o vídeo teria de ter a duração máxima de 40 segundos. Para ajudar na realização desta tarefa sugeriu-se aos discentes a realização de um texto escrito no caderno, que treinassem e, só depois, procedessem à gravação do vídeo. Tal como aconteceu na atividade anterior, os alunos ficaram ao corrente dos critérios com que seriam avaliados os seus trabalhos e a descrição dos desempenhos considerados relevantes para as aprendizagens a desenvolver (anexo 6).

Apesar de cinco artistas concretizarem esta Missão, não se pode dizer que tenha tido o mesmo impacto positivo que a anterior. Durante a realização da atividade, os vários comentários que se foram ouvindo comprovaram que os alunos preferiam desenhar do que "falar e gravar um vídeo para o telemóvel.". Isto até parece contraditório, uma vez que a geração Z se caracteriza precisamente pela sua dependência em relação às tecnologias. Ainda assim, os resultados obtidos foram surpreendentes (tabela 7).

Tabela 7.Distribuição das classificações da turma na Missão 002-Expressionismo.

Missão 002- Expressionismo					
Aluno	Frida Kahlo	Henri Matisse	Kandinsky	Picasso	Piet Mondrian
Classificações (0-20 valores)	18	15	17	19	18

Por sua vez, comparando estes resultados com a Missão anterior, poderemos dizer que a estratégia de ensino aplicada nesta atividade resultou melhor. A média da turma na Missão anterior ficou-se nos 16 valores, enquanto na Missão 002 atingiu os 17,4 valores. Apesar de Henri Matisse ter conseguido subir cinco valores em relação à atividade anterior, merece destaque o vídeo realizado por Picasso e Kandinsky: ambos sofrem de dislexia – um transtorno do neuro desenvolvimento que afeta habilidades básicas de leitura e

linguagem. Durante os 40 segundos de vídeo, os dois alunos tiveram alguns problemas referentes à sua condição clínica, no entanto, conseguiram concluir a missão com sucesso.

c. A magia das formas geométricas. CUBISMO

A aula do dia 18 de março foi reservada ao Cubismo, considerado uma das raízes estéticas da arte abstrata e que dominou a cena artística parisiense entre 1907 e 1914. Este movimento dividiu-se em três fases distintas: cezanniana (1907-1909), analítica ou hermética (1909-1912) e sintética (1912-1914). A "construção" do cubismo repousa em antecedentes como a conceção de Paul Cézanne de pintura enquanto reconstrução lógica e geométrica da natureza. Foi neste sentido que os alunos, observando a pintura *La montagne Sainte-Victoire* (1904-1906), e a partir do desabafo "Tudo na natureza se modela como esferas, cones e cilindros" [28], chegaram a uma das principais características deste novo movimento pictórico. Esta "estratégia" de levar o aluno a olhar a pintura e a estabelecer relações entre frases/textos e a obra de arte, permitiu que o aluno apreciasse com mais pormenor a obra, a "julgasse", ao mesmo tempo que educa o seu próprio sentido estético. Todas as pinturas foram analisadas desta forma, acrescentando-se ainda um questionário breve, orientado e dirigido, em que as questões colocadas variavam o seu grau de dificuldade até se chegar ao objetivo – tal como se realizou nas duas aulas anteriores: características do movimento artístico em análise. A isto que se acabou de descrever está claramente inerente o processo de contextualizar e de ler.

Reparou-se que os alunos nesta aula se sentiram mais motivados e, ao mesmo tempo, mais participativos; nas atividades propostas durante a aula, foram capazes de distinguir com clareza as três fases do movimento cubista, bem como assinalar com precisão os elementos que distinguiam esta vanguarda daquelas que tinham sido estudadas anteriormente. Daí que a avaliação que se fez desta aula foi muito positiva!

[28] Desabafo de Paul Cézanne a Émile Bernard, 1904. Transcrito em Ganteführer-Truer, A. (2005). *Cubismo*. Hohenzollerning: Tashen GmbH, p.18.

Faltava fazer, colocar em prática e perceber se os alunos haviam entendido a informação que se lhes tinha passado. Assim, no dia 19 de março, realizou-se a **Missão 003**. Tal como aconteceu na **001–Fauvismo**, para a realização da **Missão 003–Cubismo** os artistas dispuseram da totalidade da aula do dia 19 de março de 2021 (50 minutos).

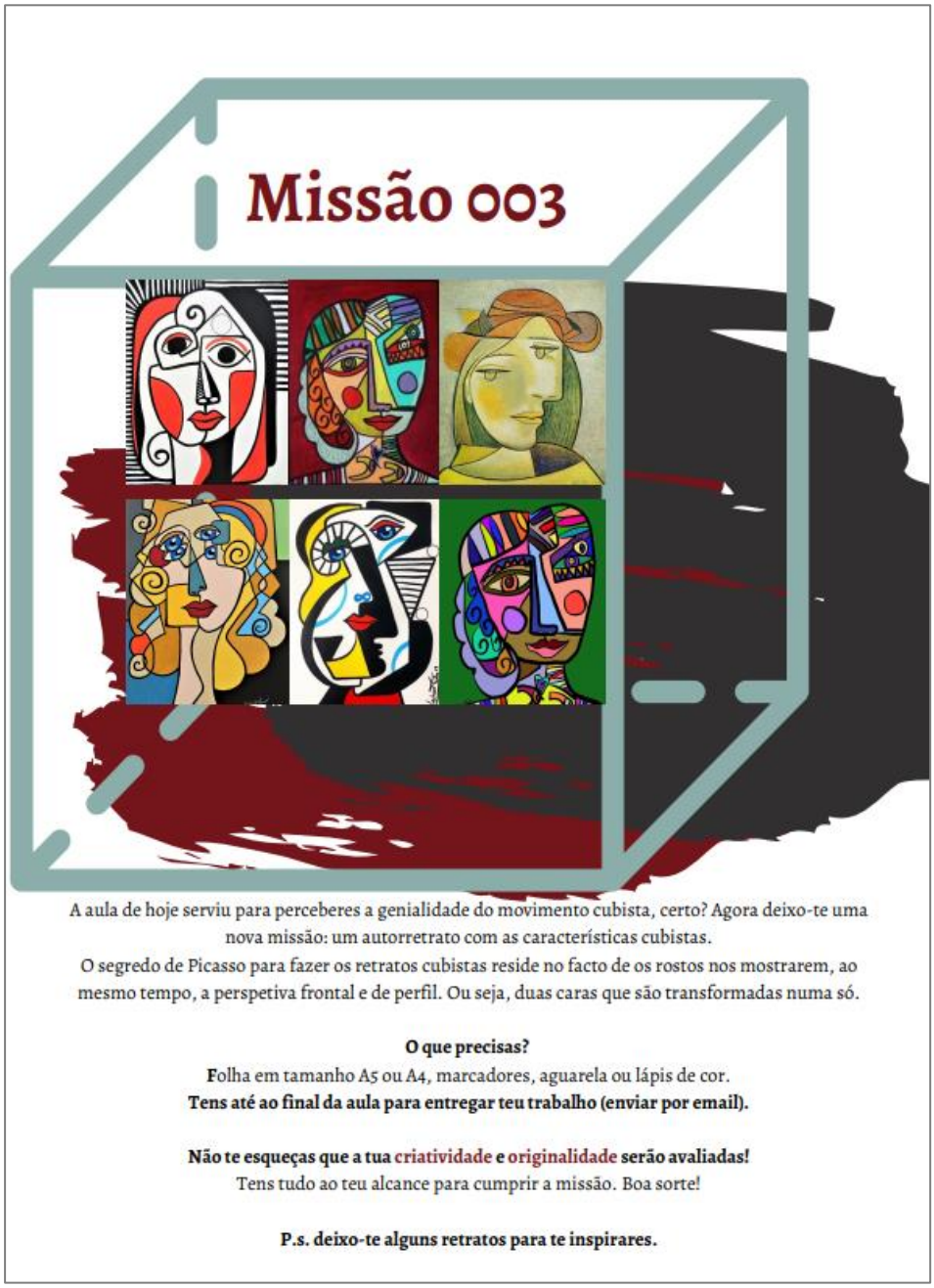


Figura 23. Cartaz da Missão 003-Cubismo.

A atividade pressupunha a criação de um autorretrato, onde os alunos deveriam aplicar as características cubistas aprendidas durante a aula. Em primeiro, deveriam definir em qual das fases se iria enquadrar o seu autorretrato cubista. Para a consecução da Missão (figura 23), a seleção do material foi deixada ao critério dos estudantes. A única condicionante surgiu ao nível do suporte: o aluno teria de fazer o trabalho numa folha branca A5 ou A4. Antes de se dar início à atividade, os alunos ainda tiveram a oportunidade de visualizar alguns exemplos de "retratos cubistas" que foram reunidos pela professora estagiária e que podiam servir de inspiração. A criatividade não nasce do nada!

Na presente atividade, voltou-se ao desenho – algo que deixou os alunos novamente entusiasmados. A aula onde foram lecionados os conteúdos teóricos sobre o movimento cubista tinha corrido muito bem – algo que se verificou com as várias estratégias de aprendizagem aplicadas no decorrer da aula. Portanto, esperava-se que, nesta Missão, os alunos não tivessem tantas dificuldades em cumprir com sucesso a tarefa que se lhes tinha incumbida.

Mesmo antes de se dar início à tarefa, os artistas referiram que 60 minutos seria pouco tempo para a sua realização. E, na verdade, foi pouco tempo. Deste modo, estendeu-se por mais 48h o prazo de entrega[29]. A avaliação desta atividade (anexo 9 seguiu os critérios definidos na primeira Missão e finalizou com os seguintes resultados (tabela 8):

Tabela 8. Distribuição das classificações da turma na Missão 003-Cubismo.

Missão 003- Cubismo					
Aluno	Frida Kahlo	Henri Matisse	Kandinsky	Picasso	Piet Mondrian
Classificações (0-20 valores)	17	15	16	19	19

[29]Depois de se conversar com a professora orientadora, percebeu-se que a tarefa seria mais complexa e que o tempo inicialmente estipulado não seria o mais adequado. Para que todos conseguissem concluir a tarefa, optou-se por estender o prazo de entrega dos trabalhos por mais 48h, sem que nenhum aluno fosse prejudicado na sua avaliação. A finalização da tarefa foi proposta para trabalho de casa.

Os resultados foram muito satisfatórios. A turma atingiu uma média de 17,2 valores. Novamente, os dois melhores alunos foram **Piet Mondrian** e **Picasso**, mas vale a pena destacar que todos os alunos conseguiram aplicar mais de duas características do movimento em análise. Portanto, o objetivo desta atividade tinha sido atingido.

Cabe agora ver o trabalho do **Kandinsky** (figura 24) e o trabalho de **Piet Mondrian** (figura 25), com 16 e 19 valores, respetivamente.



Figura 24. Trabalho realizado por Kandinsky na Missão 003-Cubismo



Figura 25. Trabalho realizado por Piet Mondrian na Missão 003-Cubismo.

As classificações distintas dos dois alunos deveram-se a três fatores:

- Aplicação correta das características do Cubismo.
- Prazo de entrega do trabalho.
- Criatividade.

Relembramos que a criação de um autorretrato era o ponto de partida desta atividade, como de resto vinha mencionado no enunciado da **Missão** (figura 23). E se neste aspeto **Piet Mondrian** atingiu o objetivo, o mesmo não podemos dizer do trabalho de **Kandinsky**.

d. Arte + Ação + Vida = FUTURISMO

A penúltima aula do 2.º Período foi reservada ao Futurismo: movimento cultural que se instituiu em 1909 com a publicação do Manifesto Futurista, do poeta Marinetti, e se prolongou até, pelo menos, à Segunda Guerra Mundial. A aula iniciou com uma situação-problema enigmática, quase como se de uma fórmula matemática se tratasse: **Arte + Ação + Vida = Futurismo.** Partindo de um questionário oral orientado e de imagens representadas no slide onde estava presente esta fórmula, os alunos chegariam à conclusão de que "arte", "ação" e "vida" são palavras que definem este movimento artístico.

Estava dado o mote para contextualizar e ler. Nesta aula deu-se, sobretudo, enfâse a dois artistas italianos: Umberto Boccioni e Giacomo Balla. Na pintura *A cidade desperta* (1910-11) do primeiro artista referido, contemplou-se tudo o que caracterizava o movimento futurista: ideia de movimento; uso de cores fortes e contrastantes, violentas, estridentes; valorização da ideia de força, velocidade e de máquina; sobreposição de planos, entre outros. Já a pintura *Rapariga a correr numa varanda* (1912-13), do segundo artista mencionado, apesar de se inserir neste movimento vanguardista do século XX, contemplava uma característica que remetia para o Neoimpressionismo: o método divisionista na aplicação da cor. Desde logo esta característica foi identificada pelos alunos, o que permitia confirmar a boa assimilação de conteúdos. O mesmo aconteceu com a leitura da escultura *Formas únicas em continuidade no espaço* (1913) de Boccioni. Por sua vez, quando chegou o momento de dar música aos ouvidos com *Intonarumoris,* de Luigi Russolo, os alunos sentiram alguma dificuldade em ler as características futuristas numa música "sem sentido" e "com barulhos estranhos".

Do contextualizar ao ler, chegou o momento do fazer. Tal como na Missão 001 e na Missão 003, os alunos deviam criar uma pintura futurista seguindo as instruções apresentadas no cartaz da Missão 004 (figura 26). O enunciado não tinha nada de "novo" e aquilo que se pretendia era claro e objetivo. Ainda no enunciado da Missão, os alunos podiam visualizar quatro desenhos correspondentes a este movimento com o intuito de os inspirar para a sua tarefa.



Relativamente à avaliação, a *Rubrica* correspondente a este movimento assemelhou-se à Missão 001 e Missão 003. No que diz respeito ao prazo de entrega do trabalho, os alunos tiveram dois dias (que coincidiriam com as férias da Páscoa).

O balanço desta Missão não foi muito animador (tabela 9). A turma ficou-se pelos 12,6 valores de média e registou a primeira classificação inferior a 10 valores.

Tabela 9. Distribuição das classificações da turma na Missão 004-Futurismo

Missão 004- Futurismo					
Aluno	Frida Kahlo	Henri Matisse	Kandinsky	Picasso	Piet Mondrian
Classificações (0-20 valores)	10	12	8	15	15

Os dois alunos que obtiveram as classificações mais altas – **Picasso** e **Piet Mondrian** – aplicaram as características do movimento artístico de forma pouco rigorosa. O trabalho de **Frida Kahlo** (figura 27) não cumpriu os requisitos do trabalho: estabelecemos como condição realizar o trabalho em papel, tamanho A5 ou A4 recorrendo à produção manual e não digital. Mesmo depois de ter sido alertada por email para a situação, a artista não alterou o seu trabalho. Deste modo, no nível "Coerência formal e conceptual", a aluna teve 0 porque "A formulação gráfica produzida não revela coerência formal e conceptual na relação com o referente e com o enunciado em questão" (anexo 12)

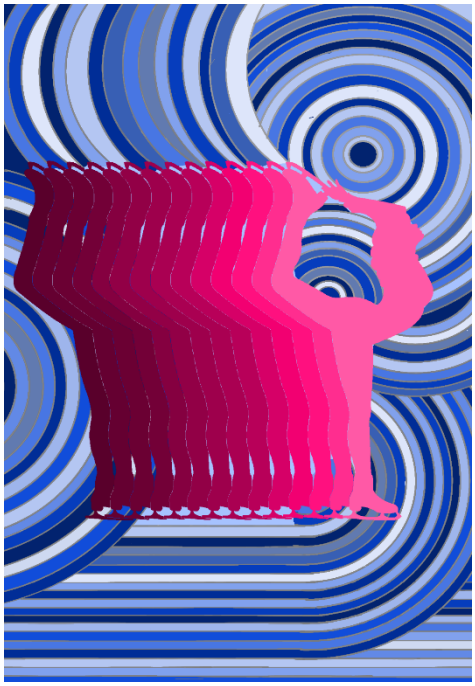


Figura 27. Trabalho realizado por Frida Kahlo na Missão 004- Futurismo.

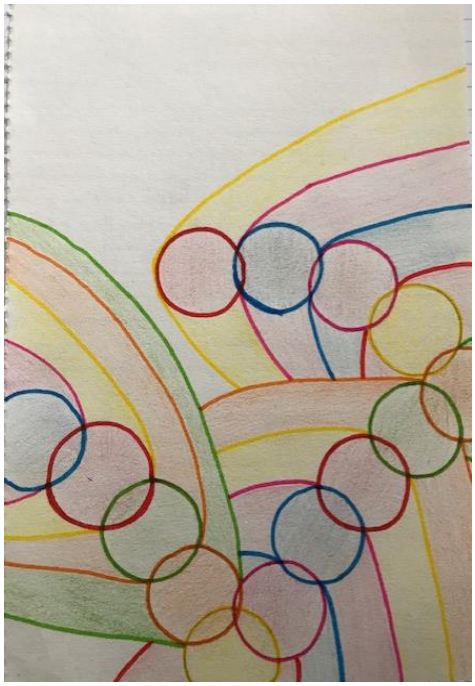


Figura 28. Trabalho realizado por Kandinsky na Missão 004- Futurismo.

Também o trabalho de **Kandinsky** (figura 28) obteve a pior classificação nesta **Missão**. Claramente, este artista não entrou no espírito vanguardista: as características do movimento não são evidentes e não é percetível a "imagem" que utilizou para demonstrar o "movimento". Além disto, não cumpriu com o prazo de entrega e a criatividade foi nula.

Portanto, podemos dizer que esta Missão **não** foi tão bem-sucedida. Se por um lado notámos que os alunos tiveram uma boa assimilação de conteúdos no momento do contextualizar e do ler, quando chegou o momento de fazer, os pequenos **artistas** revelaram muitas dificuldades. Foram também estes maus resultados que nos levaram a questionar: o que falhou? Os alunos justificaram-se:

- Descuido na realização da tarefa, uma vez que entraram no modo "férias da Páscoa";
- **Missão** mais complexa;
- Desmotivação em relação às classificações obtidas no final do 2.º Período (não relacionadas com as **Missões**).

e. A arte sem tema nem objeto. ABSTRACIONISMO

A aula referente à arte abstrata foi a primeira a ser lecionada no 3.º período. Sendo por definição uma arte sem tema nem objeto, o abstracionismo assumiu-se como expressão pura da arte do espírito, liberta de programas ideológicos – ao contrário futurismo – e de fácil compreensão, pois não carece de interpretação (daí que também se considere mais democrática). Com base nisto, aconselhou-se os alunos a lerem um conselho de Wassily Kandinsky (figura 29) para "enfrentar" a arte que iria ser abordada na aula de hoje.

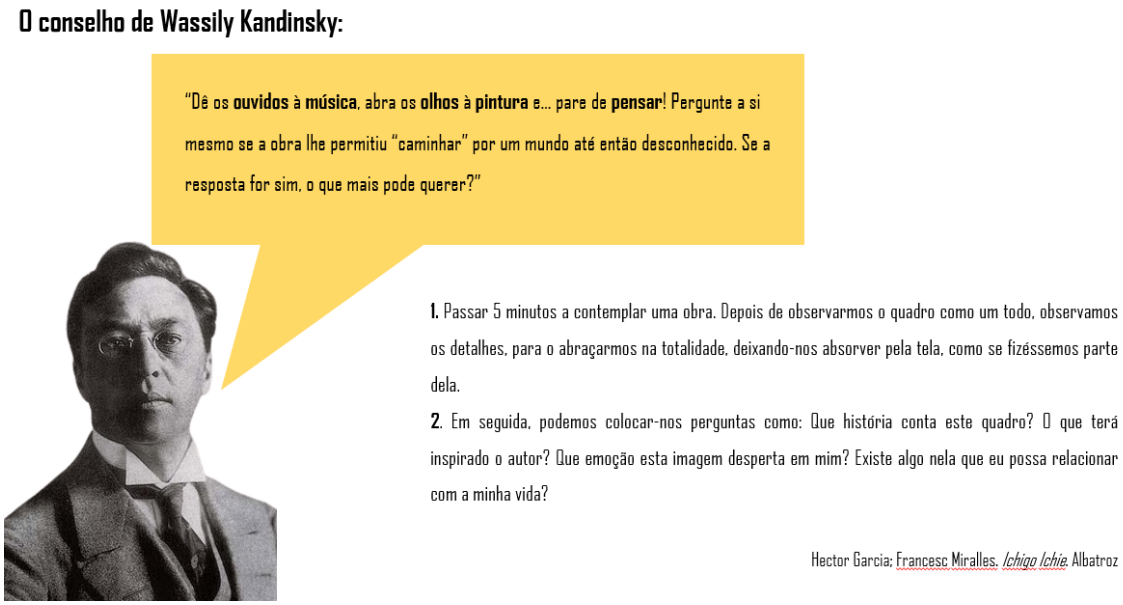


Figura 29. Conselho de Wassily Kandinsky presente no PowerPoint referente ao Abstracionismo.

Não se pretendia que os alunos comentassem o que estava no diapositivo, antes que, quando estivessem a contemplar as obras que se iram analisar, fossem capazes de se lembrar das palavras sábias deste artista. Apresentou-se a pintura *Paisagem com Manchas Vermelhas* (1913), de Kandinsky, e seguiram-se as questões também por ele propostas: "Que história conta este quadro? O que terá inspirado o autor? Que emoção esta imagem desperta em mim? Existe algo nela que eu possa relacionar com a minha vida?". Estas questões fizeram com que os alunos desenvolvessem, aquilo que Ana Mae Barbosa salienta na sua *proposta triangular*: julgar, descobrir e formular hipóteses para entender uma obra (Barbosa A. M., 1996, p. 37). Já no que diz respeito ao abstracionismo geométrico (suprematismo e neoplasticismo), apropriámo-nos das questões de Kandinsky[30].

[30] Não só nesta aula, mas também na aula sobre o Futurismo, trabalhou-se a música. Os alunos analisaram a pintura *Amarelo-vermelho-azul* (1925) de Kandinsky e realizaram a atividade "E se pudéssemos ouvir os sons das cores?" (adaptação de uma atividade do *Google Arts & Culture*), com o intuito de os alunos compreenderem como, para o artista Kandinsky, as cores podiam tornar-se músicas: ouvir as cores, como se uma tonalidade fosse um instrumento e um quadro soasse tal qual uma sinfonia. No presente ano letivo (2020/2021), o exame de História da Cultura e das Artes tinha uma questão sobre a pintura de Kandinsky e as suas características. Um dos critérios de resposta era precisamente a relação da pintura com a "música". Os alunos que participaram nesta atividade e realizaram o exame fizeram questão de mencionar que se lembraram da resposta porque tinham participado nesta atividade no contexto do abstracionismo lírico.

Não sendo exceção, na aula apresentada fez-se a aplicabilidade do contextualizar e ler. Faltava apresentar o fazer.

A **Missão 005**, ao contrário das anteriores, não foi realizada durante o período de aula. Os alunos foram convidados a executar a atividade em "Trabalho de Casa"[31] e tinham as instruções necessárias à realização da tarefa no *PowerPoint* (figura 30).



Figura 30. PowerPoint da Missão 005-Abstracionismo, slide 1



Figura 31. PowerPoint da Missão 005-Abstracionismo, slide 2.

O "guia-professor" desta missão foi Piet Mondrian (1872-1944) – desta vez, o verdadeiro –, um dos artistas mais importantes do movimento neoplasticista e que contestou as artes do passado e do presente, em particular o Expressionismo, por veicularem os aspetos sensoriais e motivos da vida.

A **Missão** chegava com um pedido de Piet Mondrian "Vê o vídeo" (figura 31). Produzido pelo Museu Coleção Berardo, este vídeo recorre a uma pintura presente neste espaço para apresentar, de forma sucinta, a biografia de Piet Mondrian e as características técnicas da sua pintura neoplasticista. De seguida, é apresentada uma atividade[32] que se aplicou à **Missão 005** (a partir do minuto 03:22). Para além de terem de seguir as instruções do vídeo para concluir a tarefa com sucesso, os alunos teriam ainda de anexar ao trabalho final:

- A imagem "modelo" que tinham selecionado para realizar o desenho;
- O "rascunho" em papel, onde se mostra a transformação da imagem em linhas e formas geométricas.

[31] Esta atividade era para ser realizada na aula do dia 8 de abril de 2021, na modalidade *online*, no entanto, por motivos externos, teve de se propor esta Missão para Trabalho de casa.
[32] Este vídeo faz parte de uma sequência de vídeos disponíveis online. Todos tem a mesma estrutura: apresentação de uma pintura constante no Museu Coleção Berardo, biografia do artista, características da sua pintura e, por fim, apresentação de uma atividade.

Para evitar a ausência de um pormenor importante, que faltou em alguns dos trabalhos anteriores, os alunos tinham um alerta no *PowerPoint* para identificar a obra, ou seja, autor, data e título – neste ponto, salientou-se o facto de terem atenção quando atribuíssem um título à sua obra e se inspirassem em Piet Mondrian, que optava por títulos muito simples (por exemplo "Quadro II", "Composição Azul e Amarelo", entre outros).

Para terminar, e como tinha sido comum nas últimas **Missões**, alertou-se os alunos para que atendessem ao suporte no qual se pretendia que a tarefa fosse executada: numa folha de papel (A5 ou A4), sendo que o material ficaria, mais uma vez, ao seu critério, ainda que tivéssemos sugerido os lápis de cor, marcadores ou aguarela.

Uns mais tarde, outros mais cedo, todos acabaram por realizar a **Missão** e conseguiram apresentar no papel as características referentes a este movimento[33].



Figura 32. Imagem modelo selecionada pelo aluno Piet Mondrian para a Missão 005- Abstracionismo.

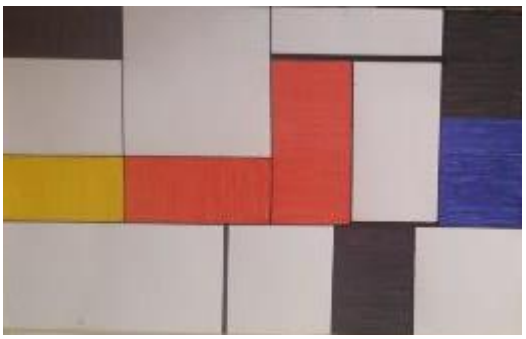


Figura 33. Trabalho elaborado por Piet Mondrian na Missão 005-Abstracionismo.

Piet Mondrian foi o aluno que obteve maior sucesso na realização desta atividade. Apresentou as características do movimento de forma correta e conseguiu justificar claramente o seu desenho (figura 33). Também **Picasso** apresentou um trabalho que deixou os colegas surpreendidos (figura 35). A imagem modelo selecionada foi a *Casa da Cascata* (figura 34), projetada pelo arquiteto Frank Lloyd Wright, em 1934.

[33] Sobre os critérios que se definiram para avaliar este trabalho, ver anexo 15.



Figura 34. Imagem selecionada pelo aluno Picasso para a Missão 005-Abstracionismo.

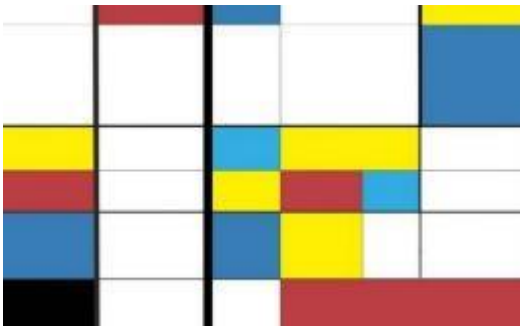


Figura 35. Trabalho elaborado por Picasso na Missão 005-Abstracionismo.

Quando questionado acerca do motivo desta escolha, e em que medida podemos verificar que o seu desenho é a imagem-modelo selecionada, o aluno começou por referir que os quadrados e retângulos ao centro do desenho representariam a "casa", o preto (representado no canto inferior esquerdo) correspondia à sombra e o quadrado azul e retângulo amarelo (canto superior direito) correspondiam à natureza porque "como no neoplasticismo não se usa o verde, eu usei o azul e o amarelo que formam a cor verde."

Mas… apesar da qualidade técnica evidenciada nos trabalhos apresentados, houve alguns aspetos aos quais os artistas não prestaram atenção:

- **Frida Kahlo** e **Picasso** não seguiram as instruções do vídeo e realizaram a tarefa em suporte digital.
- Dos cinco artistas que constituem a turma, nenhum entregou o "rascunho" em papel onde se verifica a transformação da imagem em linhas e formas geométricas.
- Somente dois alunos excederam o tempo de entrega do trabalho – a justificação atribuída foi a realização de um outro trabalho para uma outra disciplina.

As classificações que se atribuíram na realização deste trabalho foram:

Tabela 10. Distribuição das classificações da turma na Missão 005- Abstracionismo.

Missão 005- Abstracionismo					
Aluno	Frida Kahlo	Henri Matisse	Kandinsky	Picasso	Piet Mondrian
Classificações (0-20 valores)	13	14	14	13	18

Portanto, as classificações desta tarefa contrastam com as da **Missão 003–Cubismo**, que teve resultados muito superiores. A média da turma ficou nos 14,4 valores. Mas apesar disto, podemos dizer que o balanço não foi de todo negativo: notou-se que os alunos, no momento do contextualizar e do ler, fizeram várias intervenções pertinentes e atingiram os objetivos que são delineados na proposta de Ana Mae Barbosa; relativamente ao fazer, notou-se que os artistas conseguiram aplicar as características do movimento neoplasticista e que aquilo que prejudicou os resultados foram alguns "percalços", nomeadamente, o não cumprimento das instruções sugeridas na Missão.

f. A arte *nonsense*. DADAÍSMO

A aula dedicada ao Dadaísmo ocorreu no dia 9 de abril de 2021. Trata-se de um movimento cultural de grande abrangência (envolveu a literatura, pintura, escultura, teatro, fotografia…), que surgiu durante a 1.ª Guerra Mundial, em Zurique (Suíça), e em Nova Iorque, quase em simultâneo. Conceptualmente, o Dadaísmo explica-se como uma reação às sociedades burguesas e capitalistas e à cultura que elas defendiam. Essa reação foi motivada pela revolta contra os grandes sofrimentos causados pela guerra, os quais o Dadaísmo queria tornar visíveis e pelos quais culpabilizavam os sistemas sociopolíticos vigentes (Ferrari, Guia de História da Arte Contemporânea , 2001, p. 46). Ao mesmo tempo, o seu ideário proclamava o vazio espiritual e o sentimento absurdo que a guerra instalara, tornando obsoletos todos os valores da cultura tradicional. Para os autores dadaístas era necessário construir uma nova sociedade e destruir a existente, defendendo a ideia de que pela *destruição também se cria*. Foi desta forma que se iniciou a contextualização deste movimento. A aula prosseguiu, dividindo-se em três segmentos: pintura,

fotografia e escultura. Com a colaboração dos alunos, procedeu-se, em primeiro lugar, a uma contextualização da obra de arte e, posteriormente, a uma leitura e análise da mesma.

Este movimento artístico permitiu ainda que os alunos julgassem as propriedades das imagens bem como o seu significado, criando-se um pequeno debate onde discutiram ideias de forma sustentada. Isto demonstrou uma evolução clara em relação às primeiras aulas dedicadas à arte do século XX, onde os alunos deixam de lado a impulsividade na análise da aula e veem as obras de arte com maior cuidado, pormenor e, acima de tudo, com mais espírito crítico. Esta evolução, bem vistas as coisas, vai ao encontro dos resultados esperados por Ana Mae Barbosa aquando da elaboração da sua teoria.

A aula terminou com o plano cumprido e os objetivos atingidos, porém, não houve tempo para a apresentação da penúltima atividade. Assim, os alunos foram informados que a atividade (figura 36) seria enviada por email e que a deveriam realizar em casa. Tal como aconteceu com a Missão 002, os alunos não tinham de desenhar, mas criar um *Ready-Made* inspirando-se na *Fonte* (1917) de Marcel Duchamp. Esta tarefa foi a missão que, a seguir à Missão 002, teve reações menos entusiasmantes por parte dos alunos – "oh, desta vez não temos de desenhar", disse Frida Kahlo. Ainda assim, esperava-se que os alunos tivessem o mesmo desempenho que nas restantes atividades.

Sobre a avaliação desta atividade, fizeram-se algumas alterações na Rubrica correspondente. Também os alunos foram devidamente alertados do mesmo quando se lhes apresentou a grelha (anexo 18)

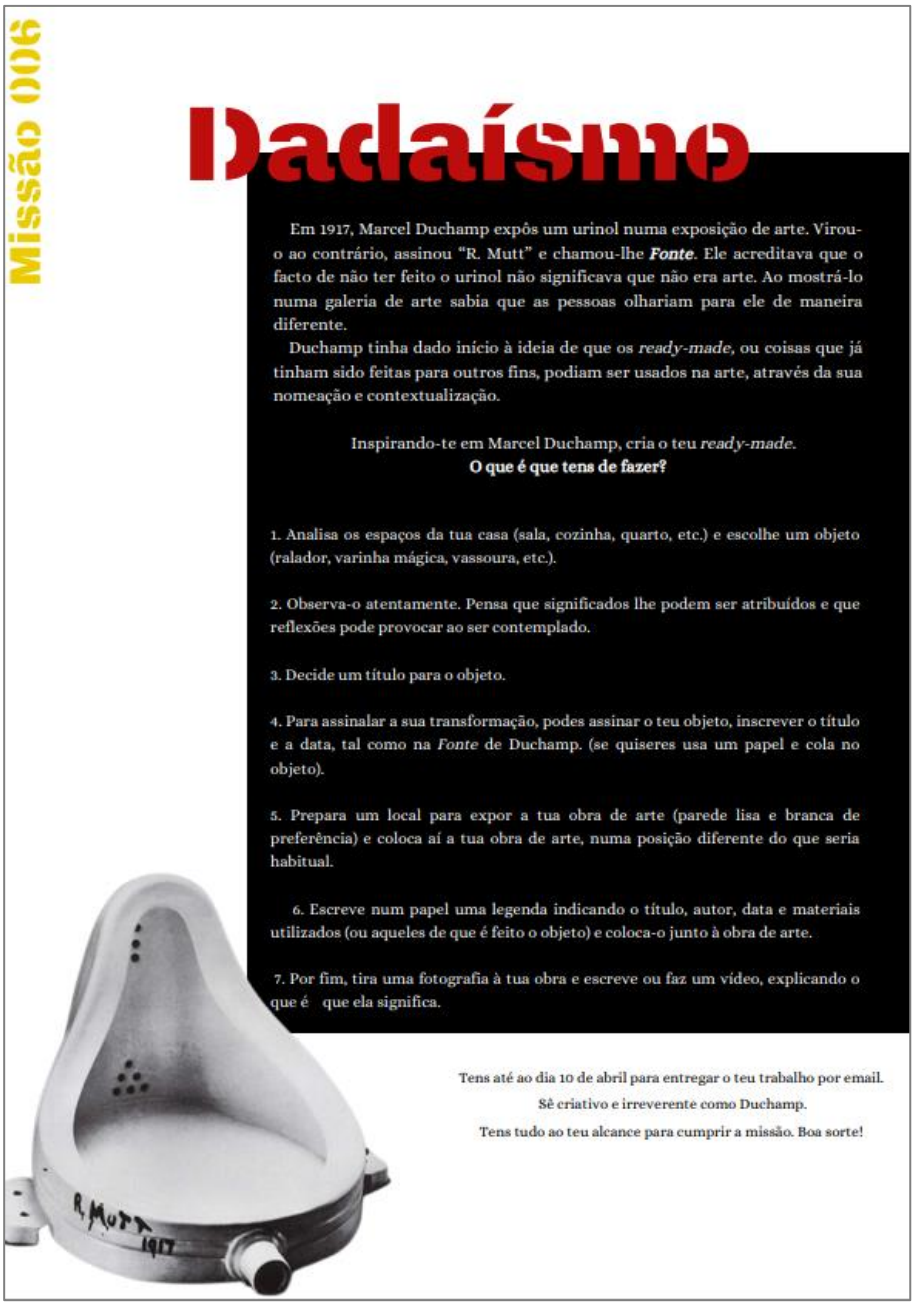


Figura 36. Cartaz da Missão 006- Dadaísmo

À exceção de **Kandinsky**, todos os alunos realizaram a tarefa e compreenderam o conceito de *Ready-Made*. Podemos ainda afirmar que a criatividade esteve presente nos quatro trabalhos entregues[34], destacando-se o de **Piet Mondrian**, que intitulou a sua obra por "O avião do subconsciente" (figura 37 e texto 1).

[34] Sobre os critérios que se definiram para avaliar este trabalho, ver anexo 18.



Figura 37. Trabalho elaborado por Piet Mondrian na Missão 006-Dadaísmo

Texto 1: O avião do subconsciente

> "Decidi usar uma almofada para o trabalho do Dadaísmo e dei-lhe o simbolismo de um avião pois, quando estamos deitados na almofada a dormir conseguimos, através dos sonhos, viajar para onde quisermos, mas tudo no nosso subconsciente. Por isso, decidi colocar com título para a minha obra "O avião do subconsciente". Outra razão pela qual lhe dei este significado foi porque, como estamos a passar tempos difíceis, em que não nos podemos deslocar para nenhum lado, ficando assim confinados em casa, acredito que os nossos sonhos quando estamos deitados nas nossas almofadas sejam a única forma de nos conseguirmos sentir livres e poder viajar para onde desejamos".
>
> Piet Mondrian

O trabalho deste artista destacou-se em relação aos restantes não só por cumprir todos os requisitos solicitados no enunciado da atividade, mas também pela criatividade. O texto que o aluno escreveu para justificar a sua obra leva-nos a considerar que é um *Ready-Made* digno de ser apresentado num museu.

As obras de **Frida Kahlo** e de **Henri Matisse** (figura 38 e 39, respetivamente), ainda que não tivessem cumprido todos os pontos enunciados na atividade **006**, foram trabalhos que abordaram a mesma temática – os problemas da restauração – mas que se apresentaram de uma forma completamente diferente.



Figura 38. Trabalho realizado por Frida Kahlo na Missão 006- Dadaísmo.



Figura 39. Trabalho realizado por Henri Matisse na Missão 006- Dadaísmo.

A artista **Frida** justificou o seu *Ready-Made* do seguinte modo: "café covid é uma obra baseada na situação atual do covid-19, referindo as dificuldades passadas pelos cafés durante a pandemia. A máscara dentro do ralador representa um filtro de café que simboliza os cafés. O ralador simboliza o sofrimento dos donos dos cafés. E a chávena representa o receber desse sofrimento". Para **Henri Matisse**, o seu *Ready-Made* é justificado como "este taco, que se chama Livro de Reclamações, pretende criticar as pessoas que estão excessivamente a pedir o livro de reclamações e estão insistentemente a reclamar com tudo".

Apesar de falhas pontuais, os resultados desta missão foram muito positivos.

Tabela 11. Distribuição das classificações da turma na Missão 006- Dadaísmo.

Missão 006- Dadaísmo					
Aluno	Frida Kahlo	Henri Matisse	Kandinsky	Picasso	Piet Mondrian
Classificações (0-20 valores)	16	16	Não fez	16	20

g. Isto não é o que parece. SURREALISMO

A última aula que serviu de teste aos três eixos da *proposta triangular* de Ana Mae Barbosa foi dedicada ao Surrealismo, movimento literário e artístico que se desenvolveu no período das duas Grandes Guerras do século XX. Partiu de França, onde ocorreu primeiro na literatura, com o *Manifesto* (1924) de André Breton, e depois nas artes plásticas. O mundo do subconsciente e a dimensão onírica são estudados sob múltiplos aspetos pelos surrealistas. Enquanto André Masson apresenta uma pintura gestual, Max Ernst e Joan Miró pretendem, acima de tudo, reproduzir atmosferas inquietantes ou estranhas; já Salvador Dalí utiliza processos clássicos para reproduzir metamorfoses aterradoras e inquietações noturnas, e René Magritte prefere associações paradoxais, como se transpusesse para as imagens estados de espírito absurdos (Ferrari, Guia de História da Arte Contemporânea , 2001, p. 56).

Depois de uma contextualização do movimento artístico em questão, das suas características, influências e temáticas mais relevantes, procedeu-se à leitura de diferentes pinturas. Cada aluno foi convidado a responder às seguintes questões: "Que história conta este quadro? Que significado podemos retirar dos elementos apresentados?". O objetivo era "criar" um debate de ideias como o que aconteceu na aula referente ao Dadaísmo e onde se concluiu que foi um bom processo para desenvolver o espírito crítico dos discentes. Depois disso, procedeu-se à análise formal de cada uma das pinturas e, por fim, ao fazer artístico. Mas antes disso, importa referir que nesta aula, cada aluno analisou as pinturas individualmente, notando-se uma enorme evolução dos alunos no que diz respeito à descrição do objeto em análise.

Como se sabe, o desenho analógico tem vindo a ser gradualmente substituído por outros modos de expressão ligados à cultura visual, nomeadamente na área da multimédia. A capacidade de os meios informáticos reproduzirem e criarem imagens gráficas com resultados gratificantes para pessoas que, à partida, não se considerariam aptas para a expressão plástica, coloca o computador numa perspetiva diferente. Foi neste sentido que para a Missão 007 – a última – propôs o desenvolvimento de uma Infografia Digital sobre um dos artistas surrealistas estudados durante aula e/ou à sua escolha. Para a realização da tarefa, os alunos poderiam usar o *Canva* ou outra ferramenta que preferissem e deveriam seguir ainda os pontos enunciados no cartaz da **Missão** (figura 40).



Figura 40. Cartaz da Missão 007-Surrealismo.

Se foi possível ver o entusiasmo de **Frida Kahlo** por poder finalmente realizar um desenho digital, **Piet Mondrian** não se mostrou tão recetivo à ideia. Para avaliar o desempenho dos alunos nesta atividade, a *Rubrica* (anexo 21) sofreu algumas alterações, dividindo-se em seis níveis:

- Capacidade de pesquisa e seleção de fontes.

- Capacidade organização e desenvolvimento do processo de síntese; experimentação, criação e qualidade gráfica.
- Ferramentas de trabalho.
- Criatividade.
- Cumprimento do prazo de entrega.

As classificações obtidas na última **Missão** não foram muito diferentes das da missão anterior. A média da turma ficou-se pelos 15,5 valores. Destaca-se a não realização da tarefa pelo artista **Henri Matisse**.

Tabela 12. Distribuição das classificações dos alunos na Missão 007-Surrealismo.

Missão 007- Surrealismo					
Aluno	Frida Kahlo	Henri Matisse	Kandinsky	Picasso	Piet Mondrian
Classificações (0-20 valores)	16	Não fez	14	16	16

Menção aos dois trabalhos elaborados por **Picasso** e **Kandinsky**, respetivamente. A infografia de **Picasso** (figura 41) destaca-se pela capacidade de organização e desenvolvimento do processo de síntese, experimentação, criação e qualidade gráfica. O trabalho de **Kandinsky** (figura 42) ficou aquém do esperado: o aluno revela pouca aptidão digital. Contudo, foi o único aluno que colocou as características gerais do movimento na sua infografia digital. Nestes dois trabalhos encontrámos ainda erros ortográficos, comuns ao diagnóstico de dois alunos (dislexia), de modo que não houve penalizações neste aspeto.



Figura 41. Trabalho elaborado por Picasso na Missão 007-Surrealismo.



Figura 42. Trabalho elaborado por Kandinsky na Missão 007-Surrealismo.

A última **Missão** terminava com resultados bastante positivos, para aquilo que seria a primeira atividade em suporte digital. Notou-se que alguns dos alunos tinham uma maior aptidão para trabalhar as imagens, como é o caso de **Picasso**.

2.3.5. A Missão CAE. A derradeira (in)esperada prova de fogo

No colégio onde realizámos a nossa Prática de Ensino Supervisionada, os alunos realizam durante o ano letivo duas CAE que mais não são que uma prova tradicional escrita de consolidação das aprendizagens essenciais. Em conversa com a orientadora de estágio, sugeriu-se que se alterasse a prova escrita para uma prova mais prática, ou seja, uma CAE que fosse de encontro ao eixo fazer de Ana Mae Barbosa e que foi desenvolvida ao longo das últimas aulas.

Alguns dias antes da prova, apresentaram-se as seguintes indicações aos alunos:

- **Data da CAE**: 19 de abril de 2021.
- **Duração da CAE**: 120 minutos + 15 minutos do intervalo.
- **Material necessário para a realização da CAE**: material de desenho e caneta.
- **Regime**: aula presencial.

No dia, cada aluno teve acesso a uma folha A3 com 9 quadrados brancos (figura 43). O único quadrado preenchido correspondia à imagem que os alunos deveriam desenhar nas diferentes vanguardas da primeira metade do século XX. Esta prova tinha um objetivo muito simples: com base nos conhecimentos adquiridos ao longo das últimas aulas, os alunos deviam desenhar a imagem "Homem a matar uma mosca" (letra a.) nas diferentes vanguardas do século XX (letra b.) indicados em cada retângulo branco (letra d.) com o intuito de perceber o que tinham os alunos aprendido acerca do tema. Deixou-se, ainda, ao critério de cada discente a escolha do movimento ou fase que pretendiam reproduzir no Expressionismo (*A Ponte* ou *Cavaleiro Azul*) e ainda o Cubismo (fase *cezaniana*, *analítica* ou *sintética*), desde que devidamente assinalados.

Figura 43. Exemplar da prova CAE distribuída aos alunos.

História da Cultura e das Artes, 11.º ano Ano letivo: 2020/2021 3.º Período

Atividade Final: As vanguardas do século XX

Observa a imagem original: "Homem a matar uma mosca". Com base nos conhecimentos que foste adquirindo, reproduz esta imagem nos diferentes movimentos do século XX. Atribuí um título a cada uma delas.

Original	Fauvismo b	Expressionismo c.	Cubismo	Futurismo
a. 			d.	
Título: Homem a matar uma mosca				

Abstracionismo Lírico	Suprematismo	Dadaísmo	Surrealismo	Arte Informal
	e.			

Nome: _____ Nº.º _____ Data: _____ Classificação: _____

Legenda da figura 43:

a. Imagem que deverá de ser reproduzida nos diferentes movimentos solicitados.
b. . Movimentos artísticos.
c. Identificação do movimento e/ou fase correspondente do desenho criado.
d. Espaço para reprodução do desenho.
e. Título de cada uma das obras criadas.

Era uma prova diferente? Era.
Corria-se o risco de não se obterem os resultados pretendidos? Sim, como em todas.
Poderia ser útil no sentido de perceber se os alunos realmente aprenderam as características dos movimentos artísticos estudados? Possivelmente.
Será que resultou? Vamos ver.

Enquanto as Missões tiveram uma ponderação de 10% na classificação final de cada aluno, a CAE teve uma ponderação de 15%. Para avaliar esta atividade final, seguiu-se os seguintes parâmetros:

- Aplicação de três[35] características do movimento artístico: 75%
- Rigor do trabalho: 10 %
- Adequação do título: 5%
- Originalidade e Criatividade: 10%

O parâmetro com maior ponderação correta foi de "aplicação das características" porque é precisamente aquilo que se pretendia avaliar. Cada quadrado branco referente ao movimento artístico (figura 43, letra d.), foi avaliado individualmente com os parâmetros descritos anteriormente. Depois, procedeu-se a uma quantificação final.

Os resultados obtidos na CAE foram os seguintes (tabela 13):

Tabela 13. Distribuição das classificações dos alunos na CAE.

CAE					
Aluno	Frida Kahlo	Henri Matisse	Kandinsky	Picasso	Piet Mondrian
Classificações (0-20 valores)	16	12	19	18	18

[35] Para seguir de algum modo os parâmetros da CAE tradicional, optou-se por pedir aos alunos que aplicassem corretamente três características do movimento pedido, indo assim ao encontro do que era pedido nas questões da CAE tradicional e também no Exame Nacional de HCA.

A CAE terminou com uma média de 16,6 valores. São várias as conclusões que se podem retirar:

- De modo geral, todos os alunos aplicaram de forma correta e visível duas características das vanguardas artísticas pedidas.
- O Fauvismo e o Expressionismo foram os dois movimentos onde os alunos tiveram mais dificuldades em aplicar as características.
- Os melhores resultados registaram-se no Cubismo, Abstracionismo Lírico e Suprematismo.
- Os maus resultados obtidos na Missão 004-Futurismo foram recuperados na CAE – à exceção de Henri Matisse, todos os alunos identificaram duas características.
- O Piet Mondrian e o Picasso mantiveram-se constantes em relação às classificações obtidas nas Missões.

Uns melhores, outros menos bem, todos os alunos concluíram a CAE com sucesso. Vejamos alguns exemplos.

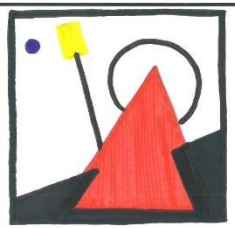
Kandinsky foi o aluno que surpreendeu pela positiva: alcançou os 18,56 valores na CAE e recuperou a fase negativa que estava a obter nos trabalhos das Missões. De forma geral, a CAE (figura 44) apresenta qualidade, rigor, criatividade e, sobretudo, aplica as características dos movimentos artísticos mencionados de forma correta.

História da Cultura e das Artes, 11.º ano Ano letivo: 2020/2021 3.º Período

Atividade Final: As vanguardas do século XX

Observa a imagem original: "Homem a matar uma mosca". Com base nos conhecimentos que foste adquirindo, reproduz esta imagem nos diferentes movimentos do século XX. Atribuí um título a cada uma delas.

Original	Fauvismo	Expressionismo A Ponte	Cubismo Cézanismo	Futurismo
				
Título: Homem a matar uma mosca	Matar homem a moca uma	O Guerreiro	Geometrização	Velocidade moscosa

Abstracionismo Lírico	Suprematismo	Dadaísmo	Surrealismo	Arte Informal
				
As moscas	Moscas em piramide	Bengaleiro	A troca	Corte

Nome: _____ Nr. º 2 Data: 19/04/2021 Classificação: _____

Figura 44. Prova CAE do aluno Kandinsky.



Figura 45. Quadrado do Surrealismo criado por Frida na prova CAE.



Figura 46. René Magritte, *A queda*. Óleo sobre tela.

Frida Kahlo aplicou os conhecimentos adquiridos na aula dedicada ao Surrealismo e reproduziu de forma criativa a pintura *A Queda*, de René Magritte (figura 46). O quadro apresenta uma chuva de estranhos homens de chapéu de coco que caem do céu com uma expressão absolutamente serena, de quem não se abala com a improbabilidade do facto. Já **Frida** desenhou várias moscas a cair do céu e ainda atribuiu o título "Fly Rain Dream" (figura 45).

Relativamente ao quadrado correspondente ao Futurismo apresentam-se os trabalhos de **Piet Mondrian** e de **Picasso**, respetivamente (figura 47 e 48). Ambos os trabalhos aplicam corretamente as características do movimento: simultaneísmo das imagens (sobreposição e interpenetração dos planos); acentuação da forma e da cor; sensação de movimento. Relativamente aos títulos, tanto Piet Mondrian como Picasso referiram a questão da "velocidade" e do "movimento", características do movimento artístico em estudo.



Figura 47. Quadrado do Futurismo criado por Piet Mondrian na prova CAE.



Figura 48. Quadrado do Futurismo criado por Picasso na prova CAE.

Para realizar o quadrado correspondente ao Abstracionismo Lírico, o aluno **Piet Mondrian** (figura 50) inspirou-se na pintura *Composição VII*, de Kandinsky, que tinha sido analisada na aula (figura 51). O aluno organizou as formas livremente sobre a tela, segundo ritmos musicais, dinâmicos, num processo de composição abstrato que privilegia a espontaneidade e a intuição. Desta forma, atingia as características do movimento. No canto superior esquerdo do desenho, vemos uma espécie de "pauta" que remete precisamente para o carácter lírico do movimento.

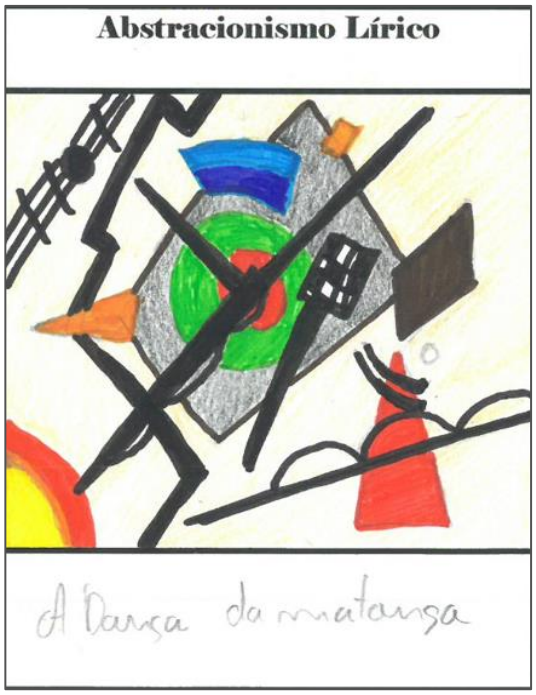


Figura 50. Quadrado do Abstracionismo criado por Piet Mondrian na prova CAE.

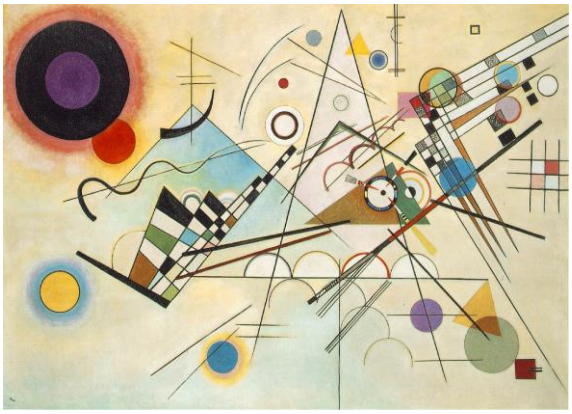


Figura 49. Kandinsky, *Composição VII*, 1923. Óleo sobre tela.

No momento de entrega das classificações, os alunos tiveram acesso à imagem original reproduzida nas várias vanguardas artísticas e que serviu de inspiração para a criação desta atividade[36]. Surpreendidos, ficaram orgulhosos com o que tinham conseguido fazer e consideraram que a tarefa tinha sido apropriada. Este feedback também foi importante para perceber se efetivamente esta estratégia era realmente viável ou não.

Os resultados da CAE não nos deixam dúvidas que esta estratégia de aprendizagem pode ser uma nova ferramenta de avaliação e que os alunos podem demonstrar a aquisição de conhecimentos pela escrita ou pelo desenho.

[36] A imagem que serviu de "modelo" nesta prova foi "Homem a matar uma mosca" criada pelo artista Marco Marilungo. O artista recriou as diversas vanguardas do século XX, utilizando as diferentes características de cada um dos movimentos. Para consultar mais trabalhos deste artista, ver: http://www.marilungo.com/marco/web_marco_marilungo_pictor_provvisorio/thumb.html [consult. 05 jun 2021].

2.3.6. Reflexão: o que correu bem, menos bem e o que podia ser melhorado

Chegou o momento de fazer um balanço sobre esta(s) experiência(s). Inicialmente, quando se pensou nestas atividades, não havia grandes expectativas de sucesso – "É provável que eles não façam", "Não espere grandes resultados" ..., mas havia uma enorme necessidade de experienciar algo diferente e avaliar resultados. E, no fim de contas, ninguém desistiu!

Podemos dizer que, independentemente de alguns percalços, os resultados foram, de modo geral, surpreendentes. Verificou-se que os alunos conseguiram compreender o conteúdo teórico e mobilizá-lo, aplicando-o quando solicitado, com resultados muito satisfatórios. Isto mostra, ainda que de forma pouco generalizada (uma vez que a amostra envolve somente cinco alunos), que a aliança entre a teoria e à prática pode promover uma melhor compreensão dos conteúdos.

Talvez possamos atribuir o sucesso dos resultados à motivação dos alunos na realização das **Missões** e, posteriormente, na **CAE**. Tal como refere Carolina Branco, a motivação, "[…] seja pelo seu carácter intrínseco (satisfação ou objetivo pessoal) ou extrínseco (recompensa exterior à atividade)", é um dos fatores que mais contribui para a aprendizagem do aluno. E foi esta motivação que também fez com que os trabalhos revelassem a qualidade apresentada.

Não se realizou nenhum questionário final aos alunos, mas aproveitaram-se as aulas e os momentos de autoavaliação para recolher alguns comentários/opiniões sobre as atividades desenvolvidas.

"Professora não imagina o trabalho que tive para esta Missão", Kandinsky
"O meu trabalho está incrível" Piet Mondrian
"Este desenho vai ficar no meu quarto.", Picasso

Os alunos orgulharam-se dos seus trabalhos finais, evidenciando que não se esquecerão deles– os alunos esquecem-se das respostas e por vezes das classificações que tiram nos testes, destes trabalhos os alunos não se esquecem!

A preferência dos alunos em relação ao desenho ou à pintura, em detrimento do trabalho escrito, foi unânime. Para além disto, os alunos afirmaram e reconheceram a utilidade e pertinência destas atividades, na medida em que os ajudaram na consolidação da sua aprendizagem relativa às vanguardas artísticas em estudo. Foi ainda referido que o facto de as atividades não serem os "típicos trabalhos escritos", e de serem diferentes entre si, tornou-as mais motivadoras e desafiantes, levando-os a empenharem-se mais nas tarefas que foram propostas. Não nos surpreende, pois, a assertividade dos alunos quando dizem que não se importam de fazer trabalhos porque nas outras disciplinas "os professores só falam e nós ouvimos. É uma seca".

Mas nem tudo correu bem.

Algumas vezes o **Piet Mondrian** chegou a mencionar que "estas missões vão prejudicar-me a média". A atitude preocupada de **Mondrian** levava-o, por vezes, à desmotivação, notada pela insegurança que o mesmo transmitia sempre que se realizava uma atividade. Daí que, da nossa parte, o acompanhamento deste aluno tenha sido algo personalizado, recorrendo-se, para o efeito, a um discurso motivador e tranquilizante.

No início do 3.º Período, também **Henri Matisse** e **Kandinsky** começaram a mostrar sinais de desmotivação: não entregavam o trabalho na data estipulada, apresentavam trabalhos "básicos" e passavam um sentimento de aborrecimento sempre que lhes era pedida uma nova **Missão**. No entanto, estes comportamentos também se verificaram durante as aulas, o que obrigou a uma conversa, no sentido de compreender o que efetivamente estava a acontecer. O motivo foi comum a ambos: o problema não eram as **Missões**, mas o facto de as aulas continuarem em regime exclusivamente *online*. Talvez isto tivesse prejudicado, de certa forma, a qualidade dos seus últimos três trabalhos, mas que foram recuperados com sucesso na CAE, sobretudo por parte de **Kandinsky**, que "renasceu" – alcançou os 19 valores!

Em relação às **Missões**, parece-me que alguns aspetos poderiam ter sido pensados de outra forma, nomeadamente a extensão do prazo de entrega das atividades – por vezes as atividades tinham um carácter de maior dificuldade e os alunos reivindicavam maior tempo para a sua finalização. Mas nem sempre foi possível atender a este pedido

uma vez que tinha de se cumprir a planificação do módulo que sofreu vários reajustamentos devido a motivos extrínsecos. Também se percebeu que se deveria ter reduzido a carga de atividades para obter uma melhor qualidade nos trabalhos e uma motivação permanente – algo que não se verificou por todos os alunos.

Apesar de os trabalhos terem sido executados individualmente, a professora orientadora sublinhou que o espírito de entreajuda que se verificou na realização destas atividades "nunca antes tinha acontecido. Isto é uma vitória". E, na verdade, apesar do clima de descontração que se procurou criar durante a concretização das **Missões**, os alunos mantiveram um comportamento exemplar e aproveitavam os momentos de aulas para partilhar ideias e "falar" sobre a matéria. Os alunos também tiveram a liberdade de pesquisar (seja no manual ou na internet) alguma dúvida que poderia surgir na realização de cada atividade uma vez que, a pesquisa só poderia enriquecer os seus trabalhos!

2.3.7. Para descargo de consciência. Teste sumativo

Depois das aulas, da aplicação das **Missões** e da prova inesperada que foi a CAE em desenho, chegou agora o Teste Sumativo ESCRITO![37] O teste foi aplicado no dia 26 de abril de 2021 e os conteúdos do teste estavam subjacentes aos conteúdos do Módulo 9 "A cultura do Cinema". Antes disto, os alunos tiveram uma aula de "revisões" no dia 23 de abril. Mas não foi a típica aula de revisões. Passamos a explicar. Todas as aulas que foram por nos lecionadas procuraram ser diferentes (no método adotado) de modo a cativar a atenção dos alunos e levá-los a melhor aprender (ou, pelo menos, de forma positivamente diferente) os conteúdos programáticos. Para isso, desafiámo-nos todos os dias a chegar mais longe, a criar aulas dinâmicas, atividades diferentes, *PowerPoint* cativantes, entre tantas outras coisas. Assim, não faria sentido para nós terminar este percurso com uma típica aula de revisões em que os alunos abrem o manual e esclarecem as suas

[37] **ATENÇÃO:** Todos os estagiários do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário tinham como tarefa realizar e aplicar (se possível) um teste sumativo. No presente ano letivo, e devido à situação pandémica, os testes poderiam ser realizados em regime online. No nosso caso, foi possível aplicar no regime presencial.

dúvidas ou ainda aquela aula em que o professor entrega uma ficha formativa com a matéria do módulo e no final há uma correção. Seria, achámos nós, para além de uma manifesta incongruência, um término aquém do trabalho que tínhamos vindo a realizar!

Portefólio Digital criado na plataforma ***Wix***[38]– estava definida a **aula de revisões**.

Criar este *portefólio digital* levou algum tempo. Sabíamos que tínhamos de fazer algo intuitivo e, ao mesmo tempo, que reunisse a informação do módulo que iria ser avaliado sem se tornar extremamente maçador. Assim, começámos por definir o *design* dos nosso *site*. Para isso, inspirámo-nos nas vanguardas artísticas!



Figura 51. Página principal do *Portefólio Digital* criado para a aula de revisões.

Como se vê na figura 51, a página principal do nosso *website* contém uma frase de saudação aos alunos – "Bem-vindo ao teu Portefólio Digital" – e um botão (em vermelho) no qual os alunos deveriam clicar para avançar.

A página seguinte apresentava uma cronologia do Módulo 9 (figura 52). Achou-se que seria importante que os alunos relembrassem algumas das datas mais importantes desta primeira metade do século XX. No lado direito, temos a figura emblemática de

[38] Durante os dois anos de Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, os alunos têm como tarefa criar um site pessoal na plataforma *WIX*. Aqui, reúne-se toda a informação relativa aos trabalhos das diferentes unidades curriculares do mestrado, o *currículo vitae*, contactos, entre outras coisas. Neste caso, acabámos por lhe dar uma outra finalidade, com um outro tipo de destinatário. Para aceder à página *WIX* correspondente a aula de revisões ver: https://anapatricia-paiva5.wixsite.com/my-site

Charles Chaplin[39] e algumas das suas principais características físicas (homem grotesco; demasiado branco; bigodinho preto…) bem como algumas informações em relação ao seu vestuário (roupas de fraque que não lhe assentam; chapéu de coco e bengala, sapatos desgastados…) – ver nuvem cinzenta, lado direto da figura 52.

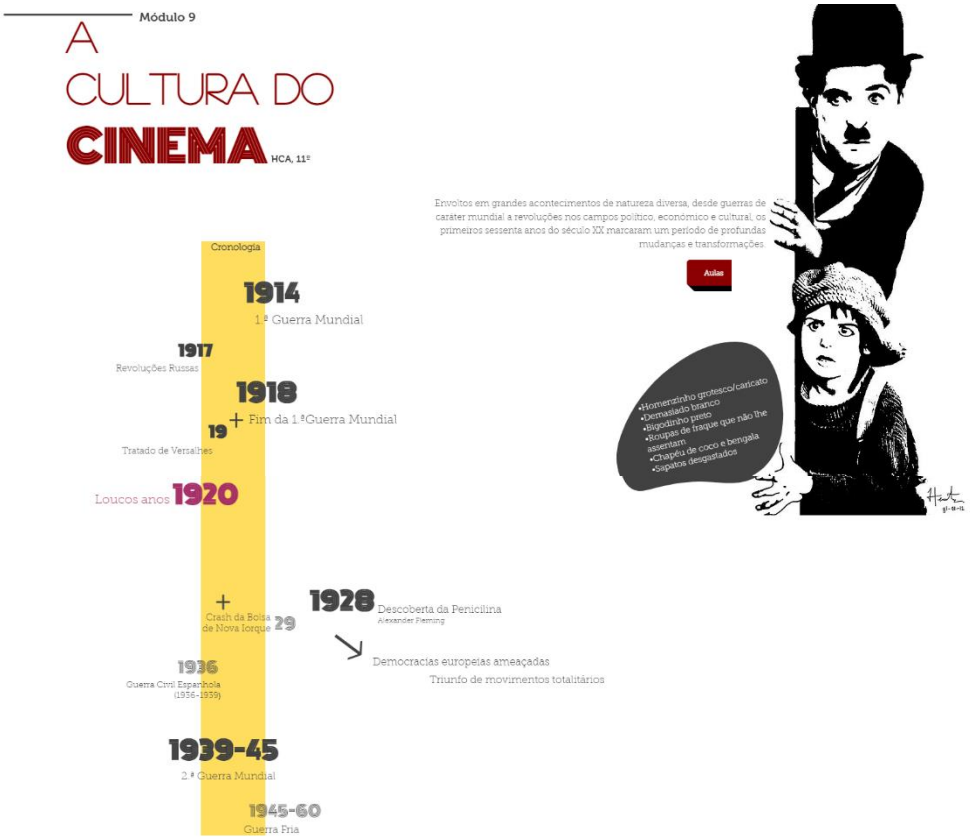


Figura 52. Cronologia presente no *Portefólio Digital*.

A seguir à cronologia, fez-se um esquema com as vanguardas estudadas até ao momento (figura 53).

[39] O *Charlot* (1917-1934) de Charles Spencer Chaplin (1889-1977), é o ícone do cinema: o vagabundo, a felicidade e a crítica social. Destaca-se pela superioridade da mímica sobre a palavra. No Módulo 9: A cultura do Cinema é-lhe dado destaque, sendo tratado naquilo que se designa de "Biografia" (ver capítulo 1.4.).



Figura 53. Esquema com as vanguardas do século XX presente no *Portefólio Digital*.

Durante a aula de revisões, aproveitou-se para fazer algumas questões aos alunos, relembrar características dos movimentos artísticos, artistas mais importantes e ainda algumas datas. Foi também o momento de esclarecer eventuais dúvidas que foram surgindo.

Como já se disse, todas as aulas foram preparadas e pensadas de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos. E foi durante a lecionação das nossas aulas que notámos que os **artistas** prestavam uma particular atenção aos *PowerPoint* por nós criados, aos detalhes que lá se colocavam, às cores, às chamadas de atenção, …. Assim, pareceu-nos que faria sentido colocar no nosso website todos os *PowerPoint* (figura 54) e guiá-los na aula de revisões a partir daí, fazendo uma espécie *quiz*.



Figura 54. Apresentações *PowerPoint* das aulas no *Portefólio digital.*

A aula de revisões terminou com um elogio recorrente por parte dos alunos à professora estagiária, afirmando várias vezes a utilidade que este *website* lhes iria dar não só para estudar a matéria do teste sumativo, mas também para o Exame Nacional no qual iriam realizar no final do presente ano letivo. Os alunos salientaram, ainda, o facto de cada um, a partir dos seus computadores, poderem ter tido a oportunidade de acompanhar a aula e assim "familiarizar-se" com o próprio *site*.

Na elaboração do teste sumativo seguimos a estrutura do Exame Nacional de História da Cultura e das Artes. O teste dividiu-se em três grupos, suportados por um ou mais documentos, textos, figuras, cronologias, fotografias, entre outros, cuja leitura, interpretação e análise deveria integrar a composição da resposta. As questões eram de características variadas: itens de seleção (escolha múltipla e associação) e itens de construção

(resposta restrita e resposta extensa). O teste foi cotado em 200 pontos: grupo I, 65 pontos; grupo II, 50 pontos; grupo III, 60 pontos. Para a realização do teste, os alunos dispuseram de 120 minutos, com mais 15 minutos de tolerância.

Durante as aulas lecionadas e que já se descreveram nos pontos anteriores, privilegiou-se a contextualização, observação e análise de pinturas e esculturas. Neste sentido, e para este teste, optou-se (e com o consentimento da orientadora) usar as mesmas pinturas para perceber se efetivamente os alunos tinham conseguido apreender os conteúdos lecionados (tal como se tinha verificado no decorrer das aulas, nas Missões e na CAE).

O primeiro grupo do teste incidiu sobre o *tempo*, *espaço*, *biografia*, *local* e *acontecimento*, recorrendo a questões de escolha múltipla e duas questões de resposta restrita. Aqui, os alunos deveriam ser capazes de identificar os "elementos" que compunham esta primeira fase do módulo 9 e que tinha sido estudado até ao momento. À exceção de Henri Matisse e Kandinsky, todos os alunos acertaram as quatro escolhas múltiplas; na questão relativa a Charles Chaplin (*biografia*) de resposta restrita, Piet Mondrian obteve a cotação máxima e Frida Kahlo e Picasso responderam parcialmente de forma correta.

Por exemplo, numa das questões que fez parte do grupo II, os alunos foram convidados a comparar as pinturas *Harmonia em Vermelho* de Henri Matisse (1908) e *Rua de Berlim* de Ernest Kirchner (1913), identificando duas características formais. As duas pinturas tinham sido analisadas com detalhe nas aulas 3 e 4, portanto esperava-se que os resultados fossem positivos. À exceção de dois alunos – Henri Matisse e Kandinsky –, todos obtiveram a pontuação máxima na questão.

Ainda no presente grupo, os alunos responderam a uma pergunta de associação (figura 54). Também aqui, as quatro pinturas, a escultura de Boccioni e o *Ready-Made* de Duchamp tinha sido alvo de análise durante a aula. Frida Kahlo e Piet Mondrian obtiveram a cotação máxima; Kandinsky e Picasso erraram uma correspondência e Henri Matisse acertou somente uma. Ainda assim, os resultados foram bastante positivos.

Grupo II

1. Observa o conjunto documental.



Figura 1: Henri Matisse, *O retrato da Risca Verde*, 1905. Oleo sobre tela.



Figura 2: Pablo Picasso, *Jeune fille à la mandoline*, 1910(?). Oleo sobre tela.



Figura 3: Boccioni, *Formas únicas em continuidade no espaço*, 1913. Bronze.



Figura 4: Ernest Kirchner, *Marcella*, 1911. Oleo sobre tela.



Figura 5: Marcel Duchamp, *Roda de Bicicleta*, 1913/1964.



Figura 6: René Magritte, *A traição das imagens (isto não é um cachimbo)*, 1928(9). Oleo sobre tela.

1.1. Associe os pintores da coluna A ao movimento de vanguarda correspondente na coluna B, atendendo às diferentes formas de expressão plástica das primeiras décadas do século XX, patentes nas imagens que constituem o conjunto documental.

Coluna A	Coluna B
1. Henri Matisse	A. Futurismo
2. Pablo Picasso	B. Surrealismo
3. Boccioni	C. Dadaísmo
4. Marcel Duchamp	D. Fauvismo
5. René Magritte	E. Abstracionismo
	F. Neoplasticismo
	G. Cubismo

1.2. Refira o nome do movimento (ou grupo) criado por Ernest Kirchner dentro dessa corrente artística.

Figura 55. Pergunta I, grupo II do teste sumativo de HCA

Num outro exercício de associação no grupo III, os alunos conseguiram responder de forma correta, à exceção de **Frida** e **Picasso** que trocaram uma das características.

Grupo III

1. Observe o conjunto documental seguinte.



Figura 1: Kazimir Malevitch, *Pintura Suprematista*, 1915. Oleo sobre tela.



Figura 2: Piet Mondrian, *Quadro II*, 1921-25. Oleo sobre tela.



Figura 3: Kandinsky, *Paisagem com Manchas Vermelhas* n.2, 1913. Oleo sobre tela,

Associe a cada obra do conjunto documental (1, 2 e 3) as características correspondentes, identificadas no quadro pelas alíneas a) a g). Todas as características apresentadas devem ser utilizadas. Cada uma das características deve ser associada apenas a uma das obras. Escreva, na folha de respostas, o número de cada obra, seguido da letra, ou das letras, correspondente(s).

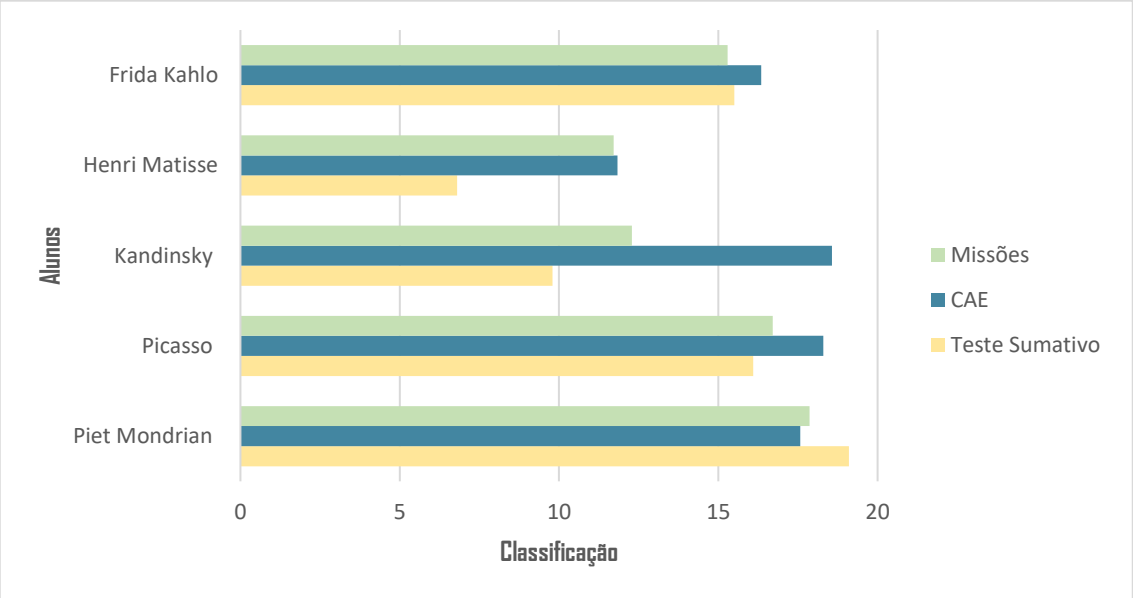
Quadro de características
a) Formas geométricas sobrepõem-se suspensas no espaço pictórico, como figuras cósmicas.
b) Cores variadas e vibrantes.
c) Ângulos retos e cores primárias.
d) Formas geométricas básicas (quadrados, retângulos, triângulos, círculos).
e) As formas/conteúdos organizam-se livremente sobre a tela, segundo ritmos musicais.
f) Utiliza manchas de cor.
g) Formas planas e delimitadas por linhas ortogonais a negro, com diferentes espessuras.

Figura 56. Pergunta I, grupo III do teste sumativo de HCA.

Na pergunta de resposta extensa os alunos eram convidados a ler um excerto do *Manifesto* de Andre Breton e a analisar as obras *Carnaval do Arlequim* (1924-1925) e A *Persistência da Memória* (1931), de Joan Miró e Salvador Dalí, respetivamente. Os alunos deveriam integrar as duas pinturas no movimento surrealista de acordo com os seguintes temas: fundamentos do surrealismo e características surrealistas das duas obras. Nesta questão, nenhum aluno obteve a classificação máxima: **Henri Matisse** não fez, **Kandinsky** e **Frida Kahlo** responderam de forma breve e completamente imprecisa; por sua vez, **Picasso** e **Piet Mondrian** aproximaram-se da cotação máxima. O que se notou é que estes dois alunos, tal como já tinha acontecido durante a aula, analisaram criticamente as duas pinturas, identificaram com clareza as suas características e fundamentaram-nas. Contudo, foram penalizados por não recorrerem ao documento de Andre Breton.

O que se apresenta de seguida são os resultados obtidos no teste sumativo, nas **Missões** e na **CAE**.

Gráfico 1. Distribuição das classificações obtidas nas Missões, CAE e Teste Sumativo



No teste sumativo, **Piet Mondrian** obteve a melhor classificação com 19,1 valores. Seguiu-se **Picasso** com 16,1 valores e **Frida Kahlo** com 15,5 valores. Os alunos **Henri Matisse** e **Kandinsky** obtiveram as piores classificações com 6,8 e 9,8 valores, respetivamente. Estes maus resultados não surpreenderam a professora orientadora que afirmou que ambos têm poucos hábitos de estudo. Acrescentou ainda que, dado que nenhum dos dois alunos pretendia fazer exame à disciplina de HCA, não se preocupassem em estudar. Ainda assim, a professora salientou que foi possível ver melhorias (nomeadamente na identificação das características dos diversos movimentos) que poderiam ser reflexo dos diversos trabalhos que foram realizando.

Esta triangulação dos resultados (Missões, CAE e Teste Sumativo) permitiu-nos ainda retirar mais conclusões. No caso dos alunos com dislexia[40] (**Picasso** e **Kandinsky**) e com maiores dificuldades (**Henri Matisse**), conseguiram obter resultados mais satisfatórios nas Missões e na CAE. No caso de **Piet Mondrian**, o aluno que ao longo do ano obteve as melhores classificações no estudo clássico (ou seja, nos testes), nota-se uma ligeira descida nas suas classificações no que diz respeito à nova metodologia usada – no entanto, convém ressalvar que os seus trabalhos estiveram sempre entre os melhores classificados. Poderemos dizer que a diversificação de estratégias permitiu chegar a todos os alunos, possibilitando que, por diferentes vias, todos tivessem alcançado o sucesso.

Com estes resultados podemos ainda desmistificar a ideia de que a avaliação só pode ser escrita. Como se verificou, tanto as Missões como a CAE demonstraram que os conhecimentos dos alunos podem ser avaliados de uma outra forma, mantendo a mesma seriedade e o mesmo rigor que uma prova dita clássica.

[40]Os alunos que sofrem de dislexia não tiveram qualquer adaptação do teste sumativo nem das Missões. A única "diferença" é que, no momento da correção, não havia penalização no que diz respeito aos erros ortográficos. Esta decisão foi tomada em conjunto com a orientadora-cooperante.

A obra finalizada... ou breves considerações finais

Finda esta experiência, chega o momento de apresentarmos a nossa obra finalizada – ou as considerações finais, se preferirem – sobre o estudo que se aplicou numa turma de 11.º ano da disciplina de História da Cultura e das Artes. A inspiração para terminar estas considerações foram emprestadas por **Picasso**, na **Missão 006**, a propósito da vanguarda artística dadaísta (figura 57).

Estamos perante uma imagem. Uma obra de arte. Um *Ready-Made* que consiste num simples carregador de telemóvel que aparentemente não seria mais do que isso mesmo. Mas quando **Picasso** – um dos nossos artistas – nos diz que é o *carregador da vida*…, isto leva-nos a pensar. E pensar é uma das funções da arte. O que quer o artista dizer com isto? Afinal que mensagem está por detrás deste *carregador da vida*? A explicação sobre esta obra ficará para mais tarde, quando este pequeno grande **artista** mostrar os seus brilhantes trabalhos numa exposição algures numa galeria de algum lugar. O certo é que estamos perante **arte**, **criatividade** e, sobretudo **aprendizagem**. Este "simples" trabalho é uma pequena amostra do processo desenvolvido em sala de aula; é uma amostra das diversas competências que o aluno potenciou.



Figura 57. Trabalho realizado por Picasso na Missão 006-Dadaísmo.

Mas antes de avançarmos para as conclusões decisivas que se retiraram deste processo, julgamos que será importante falar de motivação, ou melhor, de motivar.

> "motivar é suscitar um motivo e incentivar é reforçá-lo. Motivar é, pois, criar situações que levem o [...] educando [...] a querer aprender; e incentivar é fazer com que esta motivação não esmoreça. (Neves & Graça, 1987, p. 17)

Como sabemos, a motivação é um fator decisivo no processo de aprendizagem. De modo geral, não há aprendizagem sem esforço, nem há método ou técnica de ensino que dispense o esforço por parte do aluno. Daí a necessidade de tornar as atividades escolares motivadoras para que haja um esfoço voluntário por parte de quem aprende. Por isso, grande parte da motivação também se deve ao professor. Dificilmente algo é interessante por si mesmo e a tarefa do professor é provocar o aluno, despertar a sua curiosidade, estimular o desejo de aprender e dirigir esforços para atingir determinadas metas e melhores resultados. Um professor não é somente um transmissor de conhecimentos coligidos por outros; um professor deve propor e buscar novas metodologias de ensino, mais viáveis e mais motivadoras, mais criativas para cativar os seus alunos – em cada gesto, o professor pode transformar a aprendizagem; é preciso que um professor esteja disposto a arriscar, a desafiar os dogmas estabelecidos na educação e disposto a experimentar coisas novas – um aluno é reflexo de um professor: se o professor for criativo o aluno sê-lo-á!

E é possível ser-se criativo, diferente, motivador numa disciplina como História da Cultura e das Artes? Certamente. Depois da experiência que se apresentou podemos já contrariar a ideia de que esta disciplina não pode ser prática, criativa, atual; com HCA podemos cruzar diferentes áreas (como foi exemplo a cultura visual) e tornar o aluno mais ativo na sua aprendizagem (a partir, por exemplo, do fazer artístico). Tudo que se realizou e que descrevemos neste Relatório nunca teve a intenção de alterar o currículo do programa da disciplina, mas sim de possibilitar aos alunos uma nova forma de aprender.

Desde o início deste estudo que traçamos várias questões de partida para orientar este Relatório. Respondida a estas questões chegámos aquilo que foi a metodologia que procurámos explorar e colocar em prática. Procurou-se perceber se a *Proposta Triangular* proposta por Ana Mae Barbosa – ler, contextualizar e fazer – poderia ser uma metodologia viável e motivadora para ser aplicada na disciplina de HCA. Ao mesmo tempo, compreender de que modo esta metodologia teria impacto na aprendizagem dos alunos (se identificam corretamente os conceitos apreendidos e como conseguem demonstrar esses

conhecimentos numa atividade prática). Ao fim de meses de trabalho, podemos responder: sim!

Com este estudo, podemos afirmar que a *Proposta Triangular* de Ana Mae Barbosa é útil e inspiradora, tornando a disciplina de HCA mais atraente, mais eficaz e mais atual. Podemos também constatar que a metodologia permitiu conciliar duas dimensões importantes como o desenvolvimento de competências ao nível da literacia visual, mas também, construir conhecimentos sólidos. Além disto, esta metodologia permitiu desenvolver uma aprendizagem significativa e envolver os alunos nas diferentes experiências, motivando-os continuamente. E, não menos importante, salientar que, apesar desta metodologia exigir um maior número de aulas, os conteúdos "teóricos" foram lecionados na sua totalidade, não comprometendo o cumprimento do programa da disciplina. Ainda assim, é necessário pensar se a mesma poderá (e deverá) ser aplicada em todos os módulos da disciplina. Por um lado, poderíamos dizer que sim, que seria exequível, por outro lado, não teria o mesmo impacto, uma vez que poderia tornar-se desgastante e retirar o fator motivação para os alunos.

Notámos que a implementação das diferentes atividades foi uma experiência enriquecedora para os alunos, que, de modo geral, participaram e se sentiram motivados pelas várias experiências pedagógicas. É também de salientar o entusiasmo dos alunos que ficou registado no orgulho que demonstravam pelos seus trabalhos e na forma como o expressavam – "este desenho vai para a parede do meu quarto!" (**Picasso**). Este entusiasmo foi sendo cada vez mais notório à medida que as **Missões** foram sendo realizadas; notou-se ainda que houve alunos que se empenharam e foram trabalhando em cada atividade de modo a aperfeiçoar os erros que vinham sendo assinalados nas **Missões** antecedentes.

Cabe ainda referir que o melhoramento gradual também foi sentido nas aulas, no que diz respeito ao ler, à análise e interpretação das imagens. Daí que possamos concluir que, a partir de uma boa contextualização e de uma boa análise das imagens, os alunos conseguem ser bem-sucedidos no fazer artístico! Verificámos que esta experiência desenvolveu nos alunos um espírito mais criativo e também mais autónomo; alunos mais curiosos, mais críticos e mais interventivos nas aulas.

Se voltássemos ao início, faríamos algumas alterações. Desde logo, a forma como apresentámos as **Missões**. Talvez pudéssemos inovar mais para atrair os alunos, mas na

verdade, o ensino a distância comprometeu o leque de ideias que queríamos colocar em prática. Também teríamos aplicado esta experiência tanto no início como no fim do ano letivo, de modo a termos uma método de comparação e de evolução dos alunos. Recuperando também outra ideia já avançada, teríamos reduzido o número de **Missões** e aumentado o tempo disponível para a sua realização.

No **FUTURO**, e depois desta experiência, poder-se-á aplicar esta metodologia numa amostra maior e numa outra escola, demonstrando ou não a sua validade. Ficará ainda a faltar uma investigação no que diz respeito ao estudo da imagem, o modo como a mesma pode ser analisada – como é exemplo, o método de Robert Ott[41] ou o método de Abigail Housen[42] (Torres, 2011, pp. 26-31) – e que não se realizou no presente ano letivo[43]. Será ainda importante aprofundar o estudo do campo visual, nomeadamente, os níveis de comunicação e da cultura visuais. Outra sugestão poderia ser a aplicação desta *proposta triangular* num contexto de interdisciplinaridade (por exemplo, com a disciplina de desenho).

---

[41] Robert Willian Ott expõem de uma forma simples como podemos observar uma imagem. Quando Ott criou o sistema de leitura de imagem – *Image Watching* – tinha como objetivo suscitar o pensamento crítico dos apreciadores de obra de arte em museus e galerias. Para Ott a leitura da imagem pode dividir-se em cinco categorias. A primeira categoria, Ott procura que o observador reconheça as características formais da imagem, ou seja, os aspetos materiais da obra (descrever); num segundo momento (analisar), o observador parte para a análise da composição da obra, as formas, a técnica e o tema; num terceiro momento (interpretar), Ott dá a oportunidade de o observador fazer uma "crítica pessoal", em que expressam suas próprias interpretações, sensações, emoções; o quarto momento (fundamentar) Ott coloca em evidência os conhecimentos históricos, culturais e sociais que traduzem o trabalho do artista da obra de arte; e, por último, (revelar) em que o observador é convidado a colocar em prática as aprendizagens e experiências adquiridas ao analisar a obra.

[42]Abigail Housen é uma psicóloga estadunidense que criou um processo de leitura que integra o ler e o refletir a obra de arte, fazendo o observador pensar e verbalizar sobre a imagem. Sugeriu cinco estádios de aprendizagem voltados à apreciação estética. No 1.º estádio (descritivo, narrativo, enumerativo), o autor procura que o observador faça uma descrição geral da obra (O que mostra a imagem? Que narrativa pode ser contada a partir da observação da obra?...); no 2.º estádio (construtivo), o observador é estimulado a descobrir como o artista criou a obra de arte; no 3.º estádio (classificatório), o espectador procura conhecer o contexto em que a obra foi criada (por exemplo, influências de outras correntes artísticas, época…) e os materiais utilizados; no 4.º estádio (interpretativo), o espectador é guiado de modo a colocar as suas sensações, ideias, imaginação, para uma análise interpretativa sobre a obra; no último estádio ("recreativo"), o observador é convidado a colocar em prática o seu conhecimento e criatividade criando o seu próprio trabalho. Housen ao desenvolver esses estádios, contribuiu significativamente para o ensino da arte e consequentemente para o aprimoramento das habilidades artísticas dos apreciadores da arte.

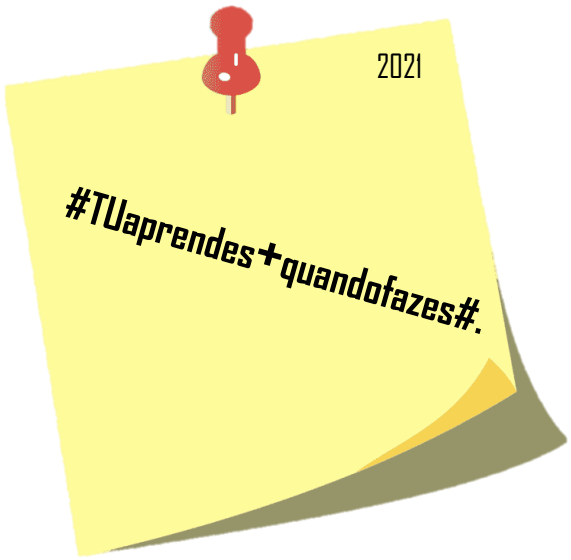
[43] Tanto as teorias de Robert Ott como Abigail Housen, podem ser úteis uma vez que podem apoiar um professor na leitura da imagem em sala de aula. Os questionamentos sugeridos por ambos seguem estádios de desenvolvimento do aluno daí que seja importante ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos.

Cabe ainda referir que, quando nos propusemos aplicar a metodologia de Ana Mae Barbosa, não sabíamos ao certo os riscos que estávamos a correr. Sabíamos que a nossa investigação poderia ser um fracasso e que os resultados poderiam não ser os esperados. E, se assim fosse, poderíamos colocar em causa a aprendizagem dos alunos. Mas, estivemos atentas e arriscámos, pois, sem experimentar nunca saberemos se resulta – o insucesso é apenas uma oportunidade de começar de novo com mais inteligência (Henry Ford)!

Para **concluir**.

Nas diversas leituras que fomos fazendo ao longo dos últimos tempos, ficou-nos esta mensagem que a autora Carolina Branco refere no seu relatório: "[…] dos vários conselhos que um aluno, ao escrever uma dissertação, pode receber, o mais sensato será o de que qualquer ideia final de uma investigação pode ser resumida e explicada num post-it" (2018, p. 23).

E, de facto, é **verdade**:



Aqui fica o nosso conselho.

Bibliografia

(dir.), J. A. (2002). *El mundo contemporáneo* (4.ª ed., Vol. 4). Madrid: Alianza Editorial.

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual.* Madrid: Los Libros de la Catarata.

Argan, G. C. (1992). *Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos.* São Paulo: Companhia das Letras. Obtido de https://www.academia.edu/38570618/Arte_Moderna._do_Iluminismo_aos_Movimentos_Contemporâneos_-_Giulio_Carlo_Argan.

Barbosa, A. M. (1996). *A imagem no ensino da arte.* São Paulo: Perspectiva.

Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos* . Belo Horizonte: C/Arte.

Barbosa, M. B. (2012). *Rubrics- Presente e Futuro na avaliação das aprendizagens. Uma proposta de ferramenta de criação de grelhas de avaliação para o 1º ciclo do ensino básico.* Tese de Mestrado , Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Barros, L. D. (2004). *O desenho de observação e a literacia visual.* Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Lisboa.

Berger, J. (1980). *Modos de ver.* Lisboa: Edições 70.

Branco, C. (2018). *Ver, desenhar e compreender: a descoberta do gótico através da Literacia Visual e do Desenho em História da Cultura e das Artes, 10º ano.* Faculdade de Belas Artes. Lisboa: Universidade de Lisboa. Obtido em 12 de junho de 2021, de http://hdl.handle.net/10451/35812

Brookhart, S. M., & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review, 67*(3), pp. 343-368. Obtido em 28 de maio de 2021, de http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2014.929565

Calado, I. (1994). *A utilização educativa da imagem* . Porto: Porto Editora.

Calheiros, L. F. (2014). *Elogio do Feio na Arte. Fealdade no século XX.* Tese de Doutoramento , Universidade de Coimbra, Coimbra.

Carvalho, E. M. (2007). *A proposta triangular para o ensino da arte: concepções e práticas de estudantes-professores/as.* Tese de Mestrado, Universidade de Uberaba, Uberaba.

Cunha, M. (2019). *Arte e Objeto Artístico na Didática da História.* Relatório de Mestrado , Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Damásio, M. J. (2001). Da Constituição de uma Literacia Mediática. Em *Práticas Educativas e Novos Media: Contributos para o desenvolvimento de um novo modelo de literacia.* Coimbra: Edições Minerva.

Debes, J. L., & Fransecky, R. B. (1972). *Visual literacy: A way to learn - a way to teach.* Washington: Association for Educational Communications and Technology.

Dias, C. P. (2012). *Literacia em Artes Visuais.* Tese de Mestrado , Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Lisboa.

Elger, D. (2005). *Dadaísmo.* Hohenzollernring: Taschen-Público.

Fernandes, D. (fevereiro de 2021). Folha- Para uma iniciação às práticas de classificação através de rubricas. Obtido em 28 de maio de 2021, de https://apoioescolas.dge.mec.pt

Fernandes, D. (2021). Rubricas de Avaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). p. 14. Obtido em 30 de maio de 2021, de https://apoioescolas.dge.mec.pt

Ferrari, S. (2001). *Guia de História da Arte Contemporânea.* Lisboa: Editorial Presença.

Ferrari, S. (2001). *Guia de História da Arte Contemporânea* . Lisboa: Editorial Presença .

França, J.-A. (1987). *História da Arte Ocidental (1780-1980).* Lisboa: Livros Horizonte.

França, J.-A. (1987). *História da Arte Ocidental (1780-1980).* Lisboa: Livros Horizonte.

Freedman, K. (2003). The Importance of student artistic production to teaching visual culture. *ArtEducation, 56*(303). Obtido em 18 de junho de 2021, de https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.2003.11653491

Gombrich, E. H. (2000). *História da Arte.* LTC.

Gompertz, W. (2013). *Isso é Arte? 150 anos de arte moderna do impressionismo até hoje.* Rio de Janeiro: Zahar. Obtido em 30 de janeiro de 2021, de https://www.academia.edu/28495175/Isso_e_arte_150_anos_de_arte_m_Will_Gompertz

Guedes, S. R., & Nicodem, M. F. (2017). A utilização de imagens no ensino de história e sua contribuição para a construção do conhecimento. *Revista Eletrónica Científica Inovação e Tecnologia, 8*(21). Obtido em 20 de junho de 2021, de https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4724

Hernández, F. (2005). La Investigación sobre la Cultura Visual: una propuesta para repensar la educación de las artes visuales. Em R. Marín Viadel, *Investigación en Educacion Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizage y la Enseñanza de las Artes Visuales* (pp. 87-98). Editorial Universidad de Granada: Editorial Universidad de Granada.

Hodge, S. (2017). *Breve História da Arte Moderna.* São Paulo: Editora G. Gili, Ltda.

Hodge, S. (2018). *Breve História da Arte* . São Paulo: Editorial Gustavo Gili.

Hodge, S. (2019). *Breve História da Arte Moderna: um guia de bolso para os principais movimentos, obras, temas e técnicas* . São Paulo: Gustavo Gili.

Huyghe, R. (1986). *Sentido e Destino da Arte.* Lousã: Edições 70.

Janson, H. W. (2005). *História da Arte* (7ª ed.). (J. A. Almeida, & M. M. Santos, Trads.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .

Jansons, H. J. (2005). *História da Arte* (7.ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .

Joly, M. (2008). *Introdução à análise da imagem.* Lisboa: Edições 70.

Knauss, P. (jan-jun de 2006). O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura, 8*(12), pp. 97-115. Obtido de http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406/1274

Lapa, R. (2012). Desenvolvimento da Literacia em Artes Visuais: Uma Experiência Pedagógica com Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Educação Artística, 2*, pp. 135-150. Obtido em 11 de setembro de 2021, de https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UeWg1MUV_d0J:https://rpea.madeira.gov.pt/index.php/rpea/article/view/87+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt

Lopes, I. M. (2003). *Fronteiras da Imagem com a Palavra. Contributo para uma abordagem da representação e cultura visuais.* Tese de Doutoramento , Universidade de Coimbra, Coimbra. Obtido em junho de 19 de 2021, de https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/795

Magalhães, D. M. (2019). *A Arte da Pintura nas aulas de História: ver, ler e fazer.* Tese de Mestrado , Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto.

Martinho, F. M. (2011). *A leitura e a interpretação da informação da WEB: um estudo com os alunos da disciplina de História da Cultura e das Artes.* Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.

Melo, M. d. (2008). *Imagens na Aula e História. Diálogos e Silêncios.* . Mangualde: Edições Pedago.

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual.* Barcelona : Paidós.

Mitchell, W. J. (1994). *Picture theory: essays on verbal and visual representation.* Chicago/London: The University of Chicago Press.

Morgado, M. (2009). Texto visual / texto cultural. Uma perspectiva de desenvolvimento da literacia visual e intercultural dos jovens. *Congressos 6º SOPCOM/8º LUSOCOM* . Lisboa.

Neves, E., & Graça, M. (1987). *Princípios Básicos da Prática Pedagógico-Didáctica.* Porto: Porto Editora.

Nunes, P. S. (2001). *História da Arte — Manual 12.º ano/ensino secundário.* Lisboa: Lisboa Editora.

Osinsky, D. (São Paulo). *Arte, história e ensino – uma trajetória* (2.ª ed.). 2002: Cortez.

Pereira, A. R. (2018). *Aprender com a imagem: o uso didático no ensino da História.* Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa , Lisboa.

Pillar, A., & Vieira, D. (1992). *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte.* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Fundação Iochpe.

Pires, A. L., Meireles, F., & Combotas, M. C. (2019). *História da Cultura e das Artes— Manual Ensino Profissional.* Porto: Porto Editora.

Ramírez, J. A. (2002). *Historia del arte, 4 El mundo contemporáneo.* Madrid: Alianza Editorial .

Ramírez, J. A., Brihuega, J., Carrasco, J., Grado, T., Reyero, C., Sainz, J., . . . Solana, G. (2002). *El Mundo Contemporáneo* (Vol. IV). Madrid: Alianza Editorial.

Ribeiro, J. C. (2013). *A cultura visual como recurso educativo no ensino das artes visuais.* Relatório de Estágio, Universidade Católica Portuguesa , Braga.

Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke, & Honnef. (2012). *Arte do século XX.* Colónia: Taschen .

Santos, J. T. (2013). *A Imagem: História, análise e aplicação ao ensino da Filosofia.* Tese de Mestrado, Universidade da Beira Interior , Covilhã.

Saraiva, M. M. (1999). *Logos - Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia* (Vol. II). Lisboa-São Paulo: Verbo.

Senos, R. J. (2014). *Repensar a Educação Visual, falando de contemporaneidade: O propósito da Literacia Visual.* Tese de Mestrado , Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.

Siebert, E., & Chiarelli, L. (2009). Trajetória do pensamento pedagógico no ensino da arte. *X Congresso de educação, EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, (pp. 3013-3023). Obtido em 6 de julho de 2021, de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2490_1365.pdf

Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2005). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning* . Virginia: Stylus Publishing.

Taggart, G. L., Phifer, S. J., Nixon, J. A., & Wood, M. (1999). *Rubrics: A Handbook for Construction and Use.* Pensilvânia: Technomic Publishing Company, Inc.

Torres, M. R. (2011). *A importância da leitura de imagens para o ensino e aprendizagem em artes visuais.* Universidade de Tarauacá.

Vasconcelos, F. d. (s.d.). *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental.* Lisboa: Antiga Casa Bertrand - José Bastos & C.a Editores.

Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem* . Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos.

Documentos Legais

Decreto-Lei n.º 286/89. Diário da República n.º 198/1989, Série I de 1989-08-29. Disponível em www: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/618310/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%20286%2F89%2C%20de+29+de+agosto [consult. 10 jun 2021]

Decreto-Lei n.º 74/2004. Diário da República n.º 73/2004, Série I-A de 2004-03-26. Disponível em www: https://dre.pt/pesquisa/-/search/210801/details/maximized [consult. 10 jun 2021]

Decreto-Lei 272/2007. Diário da República n.º 143/2007, Série I de 2007-07-26. Disponível em www: https://dre.pt/pesquisa/-/search/636712/details/maximized [consult. 10 jun 2021]

Ministério da Educação-Direção Geral de Educação (2018). *Ensino Secundário. Aprendizagens Essenciais de História da Cultura e das Artes, 10.º ano*. Disponível em www:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_historia_da_cultura_e_das_artes_anexo.pdf [consult. 05 jun 2021]

Ministério da Educação-Direção Geral de Educação (2018). *Ensino Secundário. Aprendizagens Essenciais de História da Cultura e das Artes, 11.º ano*. Disponível em www: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_historia_da_cultura_e_das_artes_anexo.pdf [consult. 05 jun 2021]

Ministério da Educação-Direção Geral de Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em www: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf [consult. 05 jun 2021]

Ministério da Educação-Direção Geral de Educação (2004). *Programa de História da Cultura e das Artes*. Disponível em www: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/historia_cult_artes_10_11_12_0.pdf [consult. 05 jun 2021]

Anexos

Anexo 1. Plano de Aula – Fauvismo

<table>
<tr><td colspan="4">Módulo: A CULTURA DO CINEMA [módulo 9]</td></tr>
<tr><td>Sumário: Os movimentos vanguardistas. O fauvismo: características.</td><td>Tempo letivo:
60 minutos [online]</td><td colspan="2">História da Cultura e das Artes, 11.º ano</td></tr>
<tr><td colspan="3">Aprendizagens Essenciais:
-Enquadrar histórica e culturalmente o surgimento das novas linguagens artísticas.
-Caracterizar as ruturas operadas na pintura no início do século XX, marcadas pelas «vanguardas» e pela provocação.
-Caracterizar o Fauvismo: a cor como um elemento plástico autónomo</td><td>Conceitos: Cor; Experimentação; Fauvismo; Plástica; Vanguarda</td></tr>
<tr><td colspan="4">Situação-problema: sem situação-problema.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Questões-orientadoras:
1) Quais são as características do fauvismo</td></tr>
<tr><td>Conteúdos</td><td>Indicadores de aprendizagem</td><td>Estratégias de aprendizagem</td><td>Avaliação</td></tr>
<tr><td>1. As primeiras décadas do século XX viram aparecer, nas artes e nas letras, correntes inovadoras que, continuando a exaltar a modernidade, já não o faziam no mesmo sentido dos movimentos modernistas de finais do século XIX. Surgem as vanguardas: diz-se que algo que</td><td>1. Enumerar as características do fauvismo.</td><td>1.1. Observação de quatro pinturas (slide 2) com o intuito de os alunos explorarem a frase “o que é arte e o que não é arte?”.

1.2. Visionamento do excerto do vídeo “¿Qué es</td><td></td></tr>
</table>

é vanguardista se rompe com os modelos preestabelecidos, defendendo formas anti tradicionais de arte e procura uma experimentação constante nas suas obras. O fauvismo (1905-1908) foi o primeiro movimento estético do século XX e, enquanto movimento de grupo, foi também o mais curto. Podemos considerar o fauvismo o mais importante movimento de renovação da pintura francesa depois do Impressionismo. Este movimento oficializou-se na exposição do *Salão de Outono* de 1905, em Paris, onde recebeu o nome. Este deriva da palavra francesa "*fauve"* que significa "fera". A expressão "*fauve"* foi usada pejorativamente para evocar a violência/agressividade, como era aplicada a cor em tons puros e diretamente sobre a tela e a distorção das formas. Neste salão, estiveram em exposição obras de Henri Matisse (1869-1954), Georges Rouault (1871-1958) e de André Derain (1880-1954). Estes artistas sofreram influências de Cézanne (pela autonomia em relação à realidade), Van Gogh (pela utilização de cores como forma de expressão) e Gaugin (pelo anti naturalismo, planificação das formas e contornos a negro das figuras). O principal expoente do Fauvismo, para a maioria dos historiadores de arte, é Henri Matisse. Matisse pintou grandes áreas sem variação de cor, formas simplificadas e linhas de contornos fortes. Apesar do quadro *Harmonia em Vermelho* ter sido concebido como imagem agradável		arte y qué no es arte?" (00:04:51')[44], interpretado por Ramon Gener. Em colaboração com a Fundação BBVA e o jornal el País, Ramon desenvolve um pequeno discurso sobre a questão "o que é arte?" e o "que não é arte?". Após o visionamento deste excerto, farei um diálogo com os alunos para que estes sejam capazes de compreender o período de transição entre o ideal de beleza clássica e as características que marcam o arranque das vanguardas modernas do século XX. **1.3.** Observação de diferentes imagens e frases (slide 4), de modo que os alunos compreendam o conceito de "movimentos vanguardistas". **1.4.** Realização de um jogo de palavras-cruzadas (slide 5), no sentido de os alunos "descobrirem" a primeira vanguarda em estudo — fauvismo. **1.5.** Leitura de um "convite" e observação de um cartaz com o intuito de os alunos compreenderem a importância do *Salon d' Automne* de 1905 (Paris) para a difusão do Fauvismo. **1.6.** Realização de um quizz interativo (slide 10-	Observação direta: participação/envolvimento no tema. Intervenção espontânea e manifestação de opiniões fundamentadas. Realização das atividades propostas ao longo da aula.

[44] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I74Dydk7MwE&feature=emb_title. [consult. 05 mar 2021].

da vida doméstica da classe média, a maneira de Matisse retratar essa cena foi considerada revolucionária, especialmente na forma como, arbitrariamente, distribuiu cores intensas em objetos, sem se espelhar na natureza. A pintura fauvistas caracteriza-se por: pintura instintiva e imediata — que fosse a "expressão espontânea das emoções"; cores fortes, puras e contrastantes; cores lisas e finas ou texturadas; simplificação das formas, distorção dos volumes e perspetivas; primitivismo do desenho; pinceladas largas, diretas e emotivas — dão um sentido dramático ao retrato; bidimensionalidade dos quadros, aproximando os planos; temáticas pouco relevantes, sem qualquer conotação social, política ou outra — apenas se procura produzir alegria ou tristeza. Em suma, os fauvistas negaram toda a intelectualização na Arte, valorizando-a exclusivamente pelos elementos plásticos da linguagem pictórica e pela sua função decorativa, estética, promovendo a total autonomia do quadro (a obra de arte) em relação ao real.		17) — "Olá fera, tenho um desafio para ti" — com o objetivo de os alunos reconhecerem as características da pintura fauvistas na obra *Harmonia em Vermelho* de Henri Matisse (1908). **1.7.** Observação e análise formal e temática à pintura *O Retrato da Risca Verde* de Henri Matisse (slide 19), a fim de os alunos enumerarem as características fauvistas aí presentes. **1.8.** Observação e análise de dois retratos pintados por André Derain, no sentido de alunos identificarem as principais diferenças e semelhanças das pinturas. **Realização da "Missão 001".**	

Competências específicas da História:

- Situar cronologicamente as principais etapas da evolução humana que encerram fenómenos culturais e artísticos específicos.
- Reconhecer o contexto espacial dos diversos fenómenos culturais e artísticos.
- Analisar criticamente diferentes produções artísticas, tendo em conta os aspetos técnicos, formais e estéticos, e integrando-as nos seus contextos históricos (económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos).
- Reconhecer diferentes produções artísticas na época histórica e cultural em que se inserem, ou seja, saber-ver, saber-ouvir, saber-interpretar e saber-contextualizar.

• Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas.
• Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos e artísticos circunscritos no tempo e no espaço.
• Relacionar as manifestações artísticas e culturais da história de Portugal com as manifestações artísticas e culturais da história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades.
• Utilizar, em cada área artística, vocabulário específico.
• Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados, recorrendo a diversas formas de comunicação (textos, imagens, vídeos, entre outras).
• Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade estética e artística e o juízo crítico, estimulando a fruição de bens culturais e artísticos.
• Emitir opiniões pessoais fundamentadas sobre produções artísticas das épocas em estudo, utilizando a linguagem das artes visuais.
• Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas.

Bibliografia

(dir.), J. A. (2002). *El mundo contemporáneo* (4.ª ed., Vol. 4). Madrid: Alianza Editorial.

Argan, G. C. (1992). *Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos.* São Paulo: Companhia das Letras. Obtido de https://www.academia.edu/38570618/Arte_Moderna._do_Iluminismo_aos_Movimentos_Contemporâneos_-_Giulio_Carlo_Argan.

Gompertz, W. (2013). *Isso é Arte? 150 anos de arte moderna, do impressionismo até hoje.* Rio de Janeiro: Zahar. Obtido em 30 de janeiro de 2021, de https://www.academia.edu/28495175/Isso_e_arte_150_anos_de_arte_m_Will_Gompertz

Hodge, S. (2018). *Breve História da Arte* . São Paulo: Editorial Gustavo Gili.

Ferrari, S. (2001). *Guia de História da Arte Contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença.

França, J.-A. (1987). *História da Arte Ocidental (1780-1980)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Janson, H. J. (2005). *História da Arte* (7.ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke, & Honnef. (2012). *Arte do século XX*. Colónia: Taschen.

Apoio:

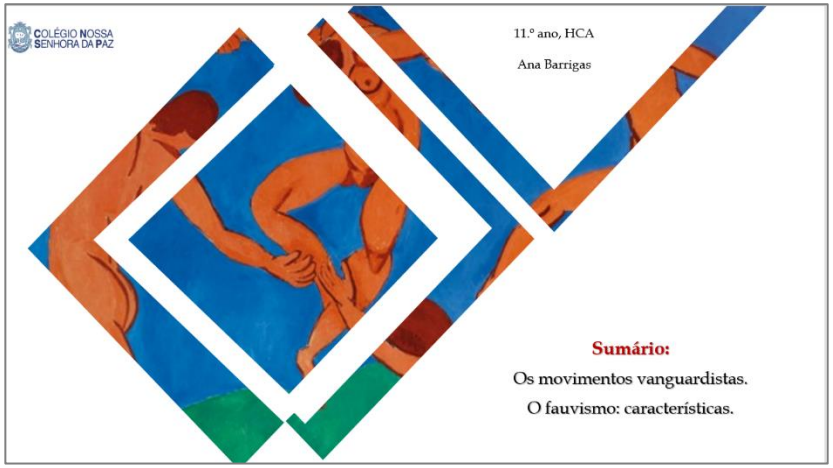
Manual *História da Cultura e das Artes, 11*, Editora Raiz.

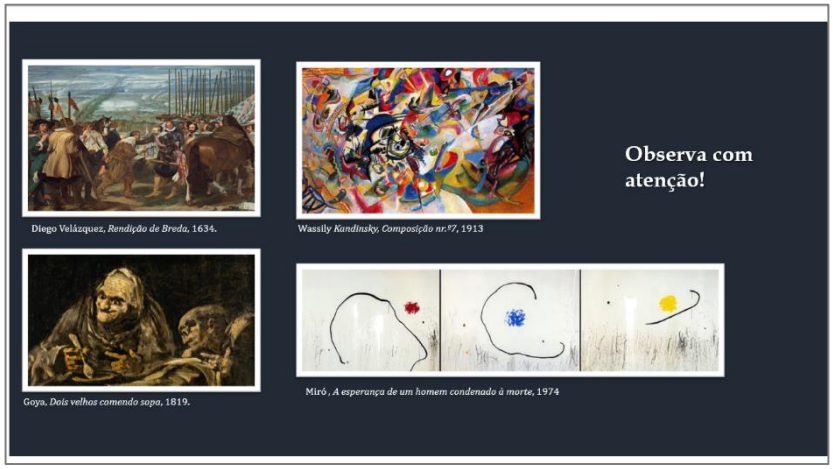
Manual *Ideias e Imagens*, Porto Editora.

Manual *História da Cultura e das Artes — Ensino Profissional*, Porto Editora.

PINTO, Ana Lídia; CAMBOTAS, Manuel Fernandes (2019), *Preparação para o Exame Nacional*. Porto: Porto Editora.

Anexo 2. PowerPoint da aula – Fauvismo

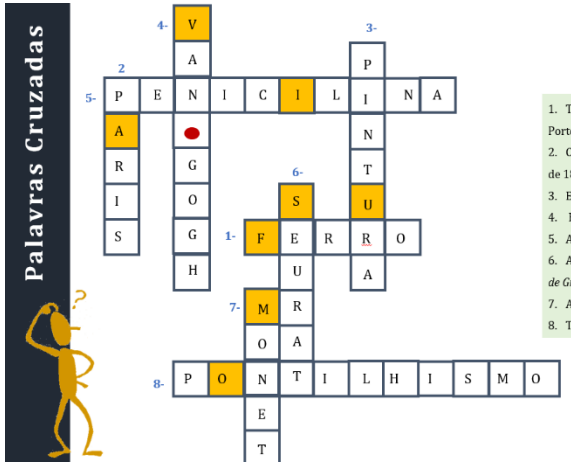








Palavras Cruzadas



1. Tipo de arquitetura da Ponte *Maria Pia* no Porto.
2. Cidade onde se realizou a Exposição Universal de 1889.
3. Em que tipo de arte se destacou Caravaggio.
4. Famoso pintor pós-impressionista.
5. Antibiótico criado por Alexander Fleeming.
6. Artista que pintou *Um Domingo à tarde na Ilha de Grande Jatte*
7. Autor do quadro *Impressão, nascer do Sol*
8. Técnica utilizada pelos neoimpressionistas.

Palavra chave: FAUVISMO

01. Questão-orientadora

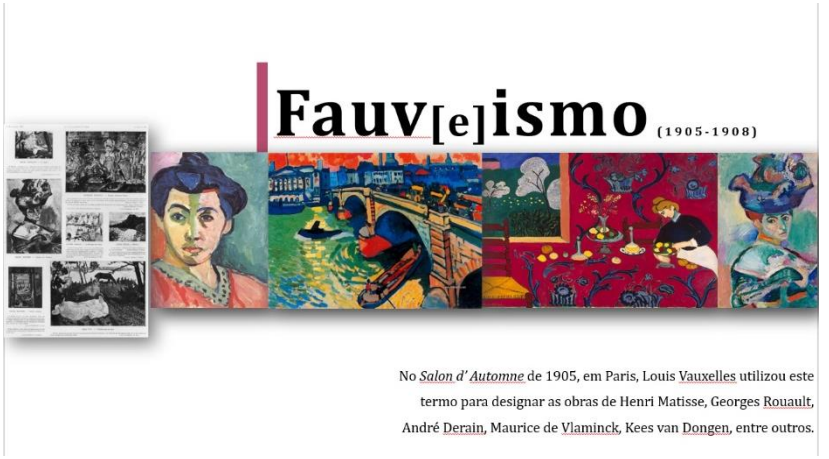
Quais são as características do **fauvismo?**



Convite

Gostaríamos de convidá-lo para o grande evento do ano. O Salão de Outono abre neste ano de 1905 no Grand Palais des Champs-Élysées com pinturas fascinantes.

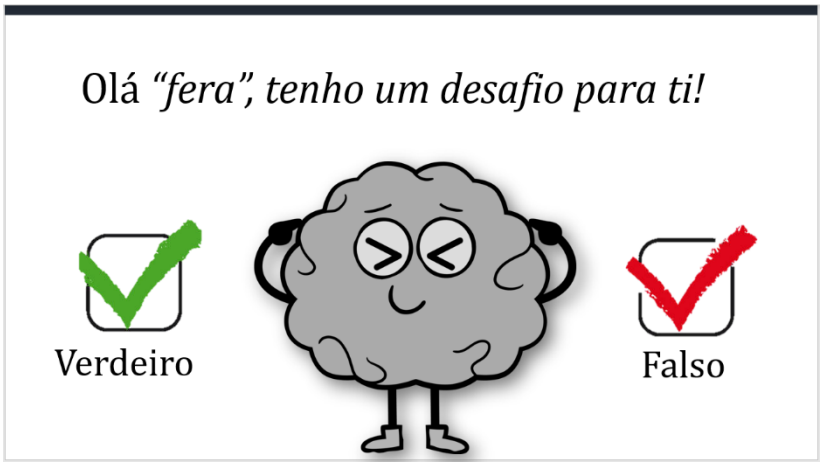
Artistas:
Henri Matisse, Georges Rouault, André Derain, Maurice de Vlaminck, Kees van Dongen, entre outros.

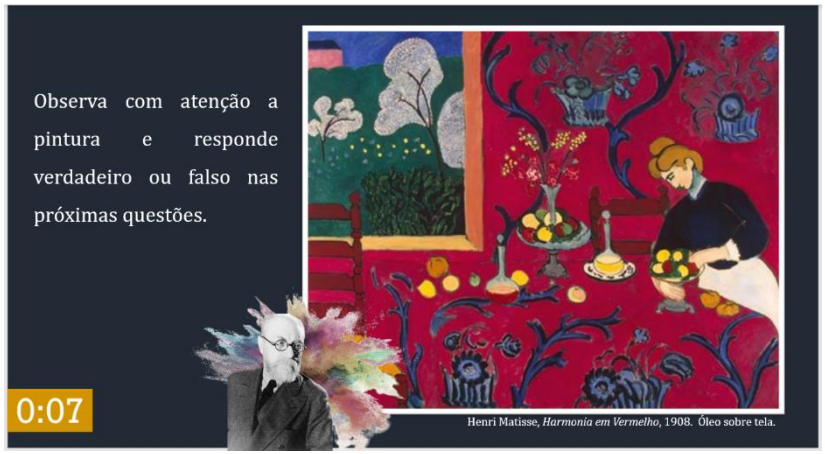


Fauv[e]ismo (1905-1908)

No *Salon d' Automne* de 1905, em Paris, Louis Vauxelles utilizou este termo para designar as obras de Henri Matisse, Georges Rouault, André Derain, Maurice de Vlaminck, Kees van Dongen, entre outros.


A inspiração não nasce do nada!
Paul Cézanne
Van Gogh
Paul Gauguin


Olá "fera", tenho um desafio para ti!
Verdeiro
Falso


Observa com atenção a pintura e responde verdadeiro ou falso nas próximas questões.
0:07
Henri Matisse, Harmonia em Vermelho, 1908. Óleo sobre tela.

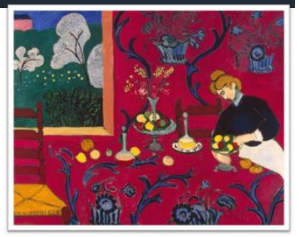

01.
Nesta pintura, estão presentes cores fortes e contrastantes, utilizadas arbitrariamente
Verdadeiro
Falso
Henri Matisse, Harmonia em Vermelho, 1908. Óleo sobre tela.

02.

Nesta pintura, temos a presença marcante da tridimensionalidade.

Verdadeiro

Falso



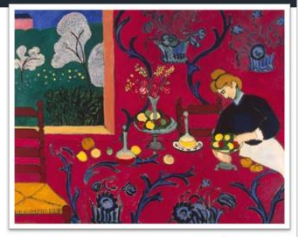
Henri Matisse, *Harmonia em Vermelho*, 1908. Óleo sobre tela.

03.

Os contornos das figuras são esfumados.

Verdadeiro

Falso



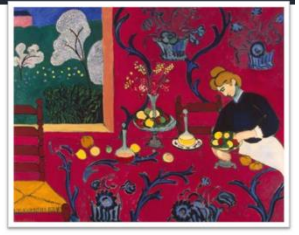
Henri Matisse, *Harmonia em Vermelho*, 1908. Óleo sobre tela.

04.

Pinceladas largas, diretas e emotivas dão um sentido dramático ao retrato.

Verdadeiro

Falso



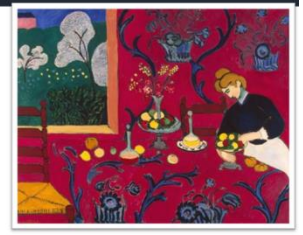
Henri Matisse, *Harmonia em Vermelho*, 1908. Óleo sobre tela.

05.

"Primitivismo" das formas, simplicidade do traço e distorção dos volumes.

Verdadeiro

Falso



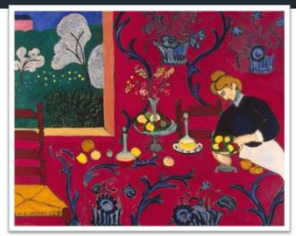
Henri Matisse, *Harmonia em Vermelho*, 1908. Óleo sobre tela.

06.

Esta pintura exigiu um exaustivo estudo preparatório e segue as linhas clássicas da pintura.

Verdadeiro

Falso



Henri Matisse, *Harmonia em Vermelho*, 1908. Óleo sobre tela.

Assim, o fauvismo caracterizou-se:

- Pintura instintiva e imediata que fosse a "expressão espontânea das emoções".
- Usaram cores fortes, puras e contrastantes. Cores finas ou texturadas
- As "deformações" nos quadros tiveram, unicamente, a intenção de transmitir sensações de alegria e tristeza.
- Pinceladas largas, diretas e emotivas (dão um sentido dramático ao retrato).
- Simplificaram/Sintetizaram as formas, distorcendo volumes e perspetivas. "Primitivismo" do desenho
- Assumiram a bidimensionalidade dos quadros, aproximando os planos.
- Os temas não foram relevantes e não possui qualquer conotação social, política ou outra.



- Cores fortes e contrastantes;
- Ausência total da tridimensionalidade, caracterizando tudo num espaço bidimensional;
- Simplificação das formas
- Pinceladas largas, diretas e emotivas (dão um sentido dramático ao retrato)

Dividido por uma linha verde no centro do rosto. No Lado **esquerdo**, a face amarela, sobressai do fundo vermelho, enquanto que no lado **direito**, a face mais rosada, sobressai do fundo verde.

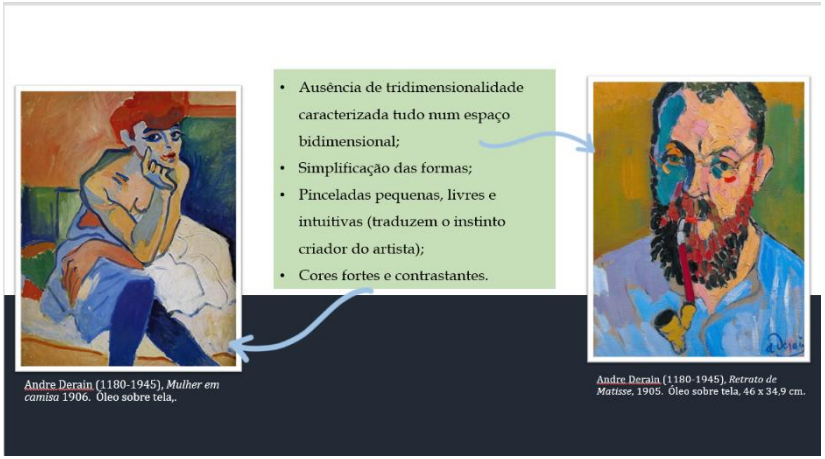
Henri Matisse, *O Retrato da Risca Verde*, 1905.
Óleo sobre tela, 40,5 x 32,5 cm.



- Formas construídas através da mancha cromática;
- Pinceladas livres e intuitivas (traduzem o instinto criador do artista);
- Cores fortes e puras



Andre Derain (1880-1954), *A Ponte de Westminster*, 1906. Óleo sobre tela, 81 x 100 cm


• Ausência de tridimensionalidade caracterizada tudo num espaço bidimensional;
• Simplificação das formas;
• Pinceladas pequenas, livres e intuitivas (traduzem o instinto criador do artista);
• Cores fortes e contrastantes.
Andre Derain (1180-1945), *Mulher em camisa* 1906. Óleo sobre tela,.
Andre Derain (1180-1945), *Retrato de Matisse*, 1905. Óleo sobre tela, 46 x 34,9 cm.


O **tema** é o desenho do nu, em atelier. O plano de fundo, pintado numa técnica quase pontilhista, contrasta com o recorte firme dado à figura do modelo.
Albert Marquet (1875-1947), *Nu Fauve*, 1898. Óleo sobre tela, 73 x 50 cm.


• Cores gritantes e antinaturalistas (à maneira de Van Gogh);
• Expressão exagerada e dinâmica;
• Primitivismo das formas e simplicidade do traço e distorção dos volumes;
Maurice Vlaminck (1876-1958), *Jardins de Chatou*, 1904. Óleo sobre tela, 81,9 x100 cm
"Quero incendiar a Escola de Belas Artes com os meus vermelhos e azuis"

Anexo 3. Rubrica de avaliação. Missão 001 – Fauvismo

Rubrica de avaliação: Missão 001-Fauvismo							
		Descritores de níveis de desempenho[45]					
Critérios	(%)	**Nível 1** Ainda não entraste no espírito vanguardista (0-4 valores)	**Nível 2** Precisas de rever os conteúdos (5-9 valores)	**Nível 3** O Henri Matisse vai gostar de te conhecer. Esforça-te mais um pouco. (10-13 valores)	**Nível 4** Os *fauves* já têm medo do teu talento. (14-16 valores)	**Nível 5** És um super *fauve*! (17-20 valores)	
Elementos enunciados no cartaz (aquário, gato, janela e peixes)	20	Não usou nenhum elemento ou Usou um elemento de forma incorreta.	Usou até dois elementos, de forma pouco correta e não seguindo os critérios do movimento fauvista.	Usou até três elementos, de forma correta e seguindo os critérios do movimento fauvista.	Usou quatro elementos, de forma pouco correta e percetível, não seguindo os critérios do movimento fauvista.	Usou os quatro elementos de forma correta, seguindo os critérios do movimento fauvista.	
Características fauvistas na produção do trabalho	35	Não aplicou nenhuma característica do movimento artístico ou Aplicou de forma incorreta.	Aplicou até duas características do movimento artístico e/ou de forma pouco clara.	Aplicou pelo menos duas características do movimento artístico de forma clara e correta.	Aplicou três características do movimento artístico de forma clara e correta.	Aplicou quatro ou mais características do movimento artístico de forma clara e correta.	
Identificação da obra produzida (título, data da produção, assinatura)	7	Não identifica ou Identifica de forma incorreta ou pouco percetível.	Identifica elementos sem rigor terminológico e sem precisão.	Identifica um elemento com rigor terminológico e precisão	Identifica dois elementos com rigor terminológico e precisão.	Identifica a obra com autor, título e data, com rigor terminológico e precisão.	
Descrição da obra realizada (50 palavras)	13	Não apresenta descrição ou Apresenta uma descrição inadequada e com erros que inviabilizam a compreensão do texto.	É apresentada uma descrição de forma confusa/sem lógica. Utiliza termos genéricos e vagos; comete erros ortográficos, gramaticais e de pontuação.	É apresentada uma descrição da obra de forma pouco fundamentada e com menos de 20 palavras. Comete alguns erros ortográficos, gramaticais e de pontuação, mas que não impedem a compreensão do texto.	É apresentada uma descrição da obra de forma relativamente fundamentada, mas ultrapassando o limite de palavras. Comete erros ortográficos, gramaticais e de pontuação, mas não impedem a compreensão do texto.	É apresentada uma descrição correta e clara da obra, enquadrando-a com o objetivo da missão e cumprindo o número limite de palavras. Redige com correção ortográfica, gramatical e de pontuação ou comete erros muito pontuais.	

[45] Sobre a correspondência entre os níveis de consecução e as escalas de classificação por níveis de ensino, optou-se por uma escala de avaliação quantitativa.

Criatividade	18	O trabalho apresentado não é criativo e/ou É cópia de um outra pintura.	O trabalho apresentado é pouco criativo; alguns elementos são cópia ou encontrados em outros pinturas.	O trabalho apresentado foi criativo; nenhum elemento é cópia ou encontrado em outra pintura.	Desenho muito criativo e original; nenhum elemento é cópia ou encontrado em outra pintura.	Desenho totalmente criativo, original e inovador; nenhum elemento é cópia ou encontrado em outra pintura.	
Prazo de entrega	7	Não entregou Ou Entregou 7-11 dias depois da data-limite.	Entregou 4-6 dias depois da data-limite.	Entregou 2-4 dias depois da data-limite.	Entregou até 48h depois da data-limite.	Cumpriu o prazo de entrega.	

Anexo 4. Plano de aula – Expressionismo

<table>
<tr><td colspan="4">Módulo: A CULTURA DO CINEMA [módulo 9]</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sumário: O Expressionismo: Die Brüke (A ponte) e Der Blaue Reiter (Cavaleiro Azul)</td><td>Tempo letivo:
120 minutos [online]</td><td>História da Cultura e das Artes,
11.º ano</td></tr>
<tr><td colspan="3">Aprendizagens Essenciais:
- Caracterizar o Expressionismo: a capacidade expressiva, sensível e comunicativa da cor.
- Abordar as experiências plásticas dos grupos Die Brücke e Der Blaue Reiter.</td><td>Conceitos: Cor; Experimentalismo; Expressionismo; Plástica</td></tr>
<tr><td colspan="4">Situação-problema:
“O expressionismo é um novo modo de tratar ou retratar sensações. […] É, sempre, o reflexo dos sentimentos do artista face às angústias da sua existência e do seu tempo.” E. Kirchner, Ser, 1918.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Questões-orientadoras:
1) Quais são as características do Die Brücke (A Ponte)?
2) O que distingue o movimento Die Brücke (A Ponte) do movimento Der Blaue Reiter (O cavaleiro Azul)?</td></tr>
<tr><td>Conteúdos</td><td>Indicadores de aprendizagem</td><td>Estratégias de aprendizagem</td><td>Avaliação</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Situação-problema: questionamento breve à situação-problema “O expressionismo é um novo modo de tratar ou retratar sensações. […] É, sempre, o reflexo dos sentimentos do artista face às angústias da sua existência e do seu tempo.” de Ernest. Kirchner, com o intuito de, no final da</td><td></td></tr>
</table>

		aula, os alunos serem capazes de resolver a "situação problema".	
1. O expressionismo surgiu na Alemanha na primeira década do século XX, em simultâneo com o Fauvismo em França. E, se bem que mantenha com este movimento algumas semelhanças do ponto de vista plástico — a utilização expressiva da cor e da forma —, o Expressionismo foi muito mais longe (1905-1930), mais intenso e mais abrangente: o seu programa estendeu-se aos mais diversos domínios de atividade artística, como a escultura, arquitetura, literatura (poesia, romance, teatro), teatro, música e ao cinema. O expressionismo é um movimento artístico que reflete os tempos conturbados que se vivia na Europa na viragem do século. Os sentimentos inquietantes em relação ao comportamento humano e ao mundo contemporâneo, juntamente com a perda da espiritualidade, aumentaram no início do século XX. A situação político-económica, a rapidez do desenvolvimento tecnológico, os excessos da industrialização, o crescimento desenfreado das áreas urbanas e a aceleração do consumo, provocaram um mal-estar social e uma crise de valores que afetaram a atividade artística. O expressionismo nasce como um grito de revolta individual contra uma sociedade excessivamente moralista e hierarquizada, onde as inquietações da alma raramente se podiam expressar, abafadas por normas e preconceitos.	**1.** Enumerar as características do expressionismo *A Ponte*.	**1.1.** Leitura e exploração de um documento escrito e observação da pintura *O Grito* de Edvard Munch (slide 3) de modo que, a partir do cruzamento das fontes, os alunos identifiquem algumas características que vão servir de suporte a pintura expressionista — força expressiva da cor, das linhas e das formas para traduzir o estado de alma de profunda comoção ou angústia. **1.2.** Interpretação e análise da pintura *Rua de Berlim* de Ernest Kirchner (slide 8-9), com o objetivo de os alunos reconheçam as características do expressionismo *Die Brücke*. **1.3.** Observação e análise de diferentes pinturas (slide 10-12) com o intuito de os alunos identificarem as temáticas presentes na primeira fase do expressionismo.	

Em 1905, em paralelo com o fauvismo, é formado na cidade de Dresden (Alemanha), o grupo artístico *Die Brücke* (A Ponte). Quatro estudantes de Arquitetura formam este movimento, destacando-se como líder do movimento Ernest Ludwig Kirchner. Outros pintores associados ao movimento foram: Fritz Bleyl, Erich Heckel e Karl Schmidt-Rottluff. *A Ponte* quis romper com o Impressionismo e o academismo vigente. Consideravam-no demasiado presos à pintura da realidade e ao passado. Pretendiam construir uma arte mais pura, instintiva, impulsiva, que expressasse as emoções interiores de cada indivíduo, os traumas, o dramatismo, a coragem, a angústia e a violência — denunciando o ambiente político e social. Desprezavam a técnica porque para eles o verdadeiro fim da obra de arte não se podia ensinar. Em suma, poderíamos dizer que o objetivo do expressionismo *A Ponte* é a representação das emoções e a escolha de temas forte de índole psicológica e social. Relativamente à execução técnico-formal, esta primeira fase do expressionismo caracteriza-se por: cores antinaturais, sem modelado, fortemente contrastantes, ora estridentes e gritantes, ora soturnas e sujas; imediatismo e espontaneidade no processo de criação; composições em desequilíbrio, com perspetiva confusa ou ausência dela, e fundos lisos e neutros, exiguamente trabalhados; predomínio do desenho sobre a cor e uso de um desenho gros-			

seiro, anguloso, infantil e deformante; formas antinaturalistas, simplificadas, e rostos caricaturados ou em máscara. **2.** Em Munique, na Alemanha, surgiu, em 1910, um outro movimento expressionista — O Cavaleiro Azul —, fundado pelo artista russo Wassily Kandinsky (1866-1944). Este movimento era composto por artistas da Nova Associação de Artistas de Munique (também criada por Kandinsky em 1909) e pelos pintores Paul Klee (1879-1940), Franz Marc (1880-1916) e Auguste Macke (1879-1914). Este novo movimento apresenta pinturas completamente diferentes. A propósito da temática, os artistas reproduziram nas suas telas pinturas ligadas à paisagem campestre e naturalista (cavalos, natureza, não há ser humanos, não há construções artificiais dos homens). Com a representação da natureza, pretendem passar uma mensagem alegórica. Relativamente à execução técnico-formal, a pintura do grupo *Der Blaue Reiter* caracteriza-se por: processo criação-execução menos intuitivo e menos imediato, ou seja, técnica é mais pensada e refletida; valorização da cor e da mancha cromática na construção das formas que aparecem sintetizadas ou geometrizadas, com uma tendência para uma abstratizarão dos motivos; cores antinaturalistas, arbitrárias, mas claras e líricas, com sentido de harmonia e complementaridade, composições equilibradas,	**2**. Distinguir o expressionismo *Die Brücke*) do movimento *Der Blaue Reiter*.	2.1. Observação e análise formal e técnica à pintura *Grandes Cavalos* da autoria de Franz Marc (slide 15), a fim de os alunos enumerarem as características do expressionismo *Der Blaue Reiter*. 2.2. Observação e análise de duas pinturas com o intuito de os alunos identificarem a temática presentes na segunda fase do expressionismo. 2.3. Realização de um jogo interativo (slide 17-20), a fim de os alunos responderem à 2.ª Questão-Orientadora. 2.4. Visualização de um vídeo (00:02:05')[46] e exposição oral da professora sobre o compositor Arnold Schönberg, de modo que os alunos compreendam que também na música — e pelas mãos deste artista — houve uma "rutura" no sistema tonal. 2.5. Regresso à situação problema com o objetivo de os alunos explicarem oralmente a frase de Ernest Kirchner.	

[46]Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5_INMZKKXs8&ab_channel=mahler1459 [consult. 10 mar 2021]

orientadas maioritariamente por linhas circulares e sinuosas, segundo ritmos musicais. Por fim, o objetivo do grupo *O Cavaleiro Azul* é refletir sobre os sentimentos e as realidades interiores e espirituais de si próprios e da Humanidade, bem como, expressar a reflexão pessoal dos artistas sobre a vida e o mundo. Para além da pintura, o expressionismo também esteve presente na música. O compositor austríaco Arnold Schönberg foi uma das figuras mais importantes e influentes da música do século XX. Schönberg também se dedicou à pintura na linha do movimento artístico expressionista, da qual fez parte, a partir de 1907, do grupo O Cavaleiro Azul, fundado por Kandinsky. Em 1911 dá-se o encontro de Schönberg com Kandinsky, tendo-se desenvolvido uma grande amizade e influência estética e artística entre eles. Embora com percursos independentes, é na mesma época em que Schönberg trabalha no sentido da dissolução do sistema tonal e que Kandinsky se direciona para o abstracionismo.		**Realização da "Missão 002".**	

Competências específicas da História:

- Situar cronologicamente as principais etapas da evolução humana que encerram fenómenos culturais e artísticos específicos.
- Reconhecer o contexto espacial dos diversos fenómenos culturais e artísticos.
- Analisar criticamente diferentes produções artísticas, tendo em conta os aspetos técnicos, formais e estéticos, e integrando-as nos seus contextos históricos (económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos).
- Reconhecer diferentes produções artísticas na época histórica e cultural em que se inserem, ou seja, saber-ver, saber-ouvir, saber-interpretar e saber-contextualizar.
- Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas.
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos e artísticos circunscritos no tempo e no espaço.

• Relacionar as manifestações artísticas e culturais da história de Portugal com as manifestações artísticas e culturais da história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades.
• Utilizar, em cada área artística, vocabulário específico.
• Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados, recorrendo a diversas formas de comunicação (textos, imagens, vídeos, entre outras).
• Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade estética e artística e o juízo crítico, estimulando a fruição de bens culturais e artísticos.
• Emitir opiniões pessoais fundamentadas sobre produções artísticas das épocas em estudo, utilizando a linguagem das artes visuais.
• Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas.

Bibliografia

(dir.), J. A. (2002). *El mundo contemporáneo* (4.ª ed., Vol. 4). Madrid: Alianza Editorial.

Argan, G. C. (1992). *Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos.* São Paulo: Companhia das Letras. Obtido de https://www.academia.edu/38570618/Arte_Moderna._do_Iluminismo_aos_Movimentos_Contemporâneos_-_Giulio_Carlo_Argan.

Gompertz, W. (2013). *Isso é Arte? 150 anos de arte moderna, do impressionismo até hoje.* Rio de Janeiro: Zahar. Obtido em 30 de janeiro de 2021, de https://www.academia.edu/28495175/Isso_e_arte_150_anos_de_arte_m_Will_Gompertz

Hodge, S. (2018). *Breve História da Arte* . São Paulo: Editorial Gustavo Gili.

Ferrari, S. (2001). *Guia de História da Arte Contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença.

França, J.-A. (1987). *História da Arte Ocidental (1780-1980)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Janson, H. J. (2005). *História da Arte* (7.ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke, & Honnef. (2012). *Arte do século XX*. Colónia: Taschen.

Apoio:

Manual *História da Cultura e das Artes, 11*, Editora Raiz.

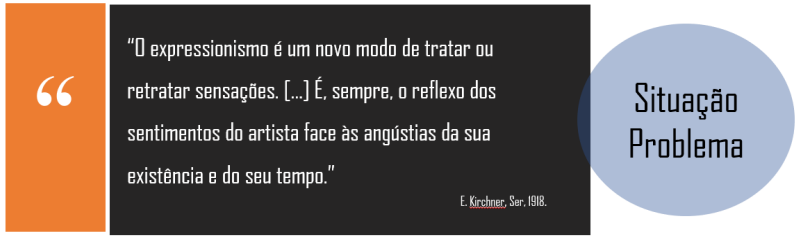
Manual *Ideias e Imagens*, Porto Editora.

Manual *História da Cultura e das Artes — Ensino Profissional*, Porto Editora.

PINTO, Ana Lídia; CAMBOTAS, Manuel Fernandes (2019), *Preparação para o Exame Nacional*. Porto: Porto Editora.

Anexo 5. PowerPoint da aula – Expressionismo









Expressionismo

Séc. XX



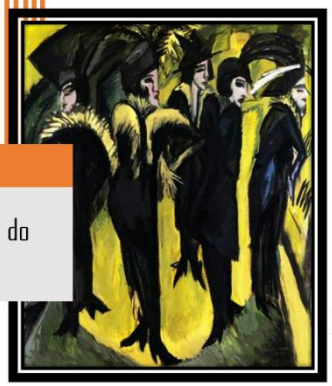
1 *Die Brücke* (A Ponte)



2 Der Blaue Reiter (O cavaleiro Azul)

01. questão-orientadora

Quais são as características do *Die Brücke* (A Ponte)?



Ernest Ludwing Kirchner, *Cinco Mulheres na rua*. 1913. Museu Ludwig. Colónia.

Die Brücke

1905 — 1913

A ponte que leva do visível [realidade] para o invisível [alma]



Cidade de Dresden.



Ernest Ludwig Kirchner (1880-1938); Fritz Bleyl (1880-1966); **Max Pechstein** (1881-1955); Erich Heckel (1883-1970); **Karl Schmidt-Rottluff** (1884-1976); Emil Nolde (1867-1956); **Otto Mueller** (1874-1930).



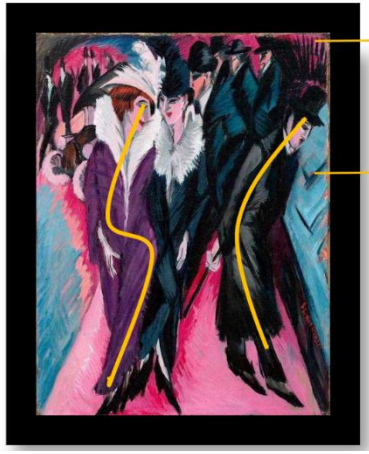
Ernest Kirchner, *Rua de Berlim*, 1913.



ande expressividade nos rostos

O uso [illegible] cor; cores vivas

Força



Ernest Kirchner, *Rua de Berlim*, 1913.

Contestação e Crítica Social

Injustiças

Angústias

Decadência da vida moderna

Tema da presente pintura:

a prostituição numa rua de Berlim e crítica à moral da burguesia.

Influências

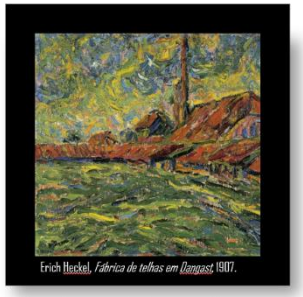
Esta obra usa o conceito rosto-máscara. Aqui, as máscaras de influência tribal ganham vida e expressividade. Fazendo uso de cores contrastantes que remetam para a influência tribal. Nolde serve-se da arte primitiva e rompe com a tradição ocidental



Emil Nolde, Máscaras Natureza Morta III, 1911.

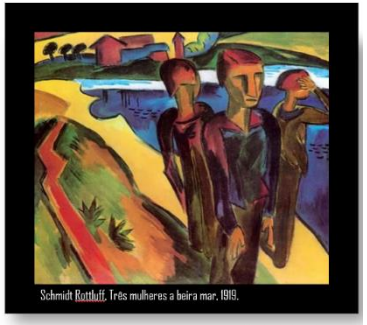
Os expressionistas foram influenciados pela arte primitiva. Os artistas consideravam este tipo de arte "liberta de estereótipos e dos preconceitos sociais" e por isso, era pura e autêntica, refletindo a verdadeira criação artística.

Outras pinturas "A ponte"



Erich Heckel, *Fábrica de telhas em Dangast*, 1907.

Praticou a xilogravura onde sobressaem as linhas e as formas simplificadas.



Schmidt Rottluff, Três mulheres a beira mar, 1919.

Transparece nas suas paisagens a emoção e o mistério, dados pela violência da cor, primitivismo das formas e pelos caras distorcidas e angulosas.

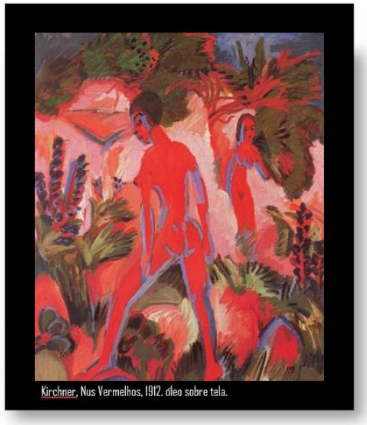
Outras pinturas "A Ponte"



Kirchner, *Auto-retrato de um soldado*, 1915. Óleo sobre tela. Ohio

Os expressionistas pintaram muitos autorretratos: "um constante questionar da sua própria identidade e do seu lugar entre os modernistas".

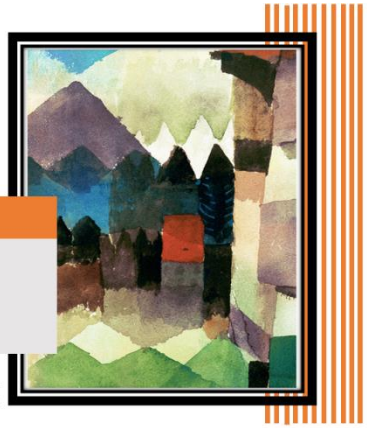
As formas, executadas diretamente com o pincel, são construídas pela linha e pela mancha, num desenho agressivo e rude, ressaltado pelas cores intensas e contrastantes



Kirchner, Nus Vermelhos, 1912. óleo sobre tela.

02. questão-orientadora

O que distingue o movimento *Die Brücke* (A Ponte) do movimento *Der Blaue Reiter* (O cavaleiro Azul)?



Paul Klee.
Vento Quente no Jardim de Mac. 1915.

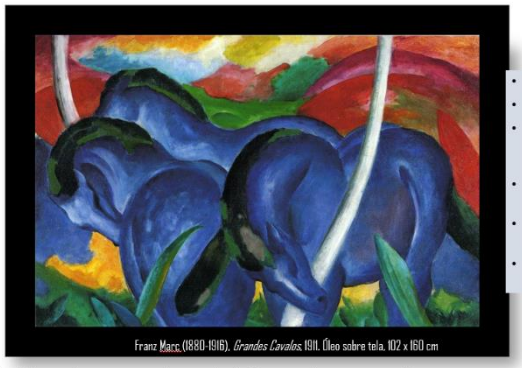
Der Blaue Reiter

O Cavaleiro Azul

1910
1914



Foi fundado por Wassily Kandinsky (1866-1944). Era composto Paul Klee (1879-1940), Franz Marc (1880-1916) e Auguste Macke (1879-1914).
Esta imagem representa o almanaque *Der Blue Reiter*.



Franz Marc (1880-1916). *Grandes Cavalos*. 1911. Óleo sobre tela. 102 x 160 cm

- Temas naturalistas e campestres .
- A técnica é mais pensada e refletida.
- Valorização da cor na construção das formas que aparecem sintetizadas ou geometrizadas (no caminho do abstracionismo).
- Cores antinaturais, mais claras e mais líricas, com sentido de harmonia.
- Expressividade mais calma e no sentido mágico e místico das cores e ritmos.
- As composições equilibradas, orientadas por linhas circulares e sinuosas, segundo ritmos musicais.

Segundo Marc, o azul representa o masculino, o amarelo o feminino e o vermelho é a representação da matéria (natureza). Este quadro representa a harmonia da vida natural sem a presença do ser humano. Nesta pintura, Marc encontrou as formas por meio de uma pincelada larga, firme e rítmica ao mesmo tempo que libertou as cores da sua dependência do seu mundo real.

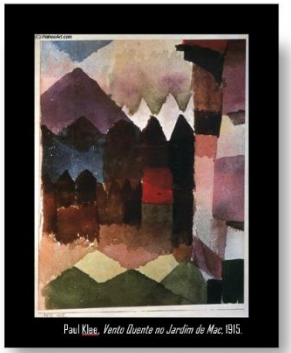
Outras pinturas "O cavaleiro azul"

Visita virtual: https://www.guggenheim-bilbao.eus/kandinsky-360



Wassily Kandinsky. Composição IV. 1911. oleo sobre tela. 15.9 x 250.5 cm

Nesta pintura, tal como em outras que o autor deu o nome de *composição*, a harmonia do quadro é conseguida com as cores primárias, diluindo e espalhando deliberadamente as formas (apesar de usar o contorno a negro. **"Não é a questão da forma que interessa mas o conteúdo, o espírito, o tom interior"**:



Paul Klee, *Vento Quente no Jardim de Mac*. 1915.

Paul Klee nesta obra caminha para o abstracionismo e até para o cubismo. A obra de Paul Klee reflete o pintor como criador e que "todos os artistas deviam imitar a natureza para que um dia pudessem ser como a Natureza" e criar como ela .

Die Brücke
A ponte

Der Blaue Reiter
O Cavaleiro Azul

CATEGORIA
TEMAS



1. Paisagens campestres e urbanas; cenas da vida animal; algumas cenas sociais integradas na paisagem. Em resumo, temáticas naturalistas de sentido algo irreal, alegórico

2. Cenas sociais, vida íntima, retratos e autorretratos. Atualidade social do pintor – com incidência nas cenas da burguesia urbana, na marginalidade, na sexualidade, etc. – em que as personagens são mais importantes do que o cenário

CATEGORIA
Expressão técnico-formal



Die Brücke
A ponte

1.

3.

6.

1. Imediatismo e espontaneidade no processo de criação-execução das obras (aproximação a uma arte mais autêntica e pura, baseada na arte infantil e nas artes primitivas).

2. Processo criação-execução menos intuitivo e menos imediato.

3. Predomínio do desenho (linha de contorno) sobre a cor; desenho grosseiro, irregular e/ou anguloso.

4. Simplificação /geometrização das formas, com tendência para uma crescente abstratização dos motivos.

5. Composições equilibradas, orientadas maioritariamente por linhas circulares e sinuosas, segundo ritmos musicais.

6. Formas naturalistas, simplificadas e propositadamente deformadas; rostos caricaturados ou transformados em máscaras.

Der Blaue Reiter O Cavaleiro Azul

2.

4.

5.

Die Brücke
A ponte

Der Blaue Reiter
O Cavaleiro Azul

CATEGORIA
Expressividade



1. Agressividade; violência; revolta; dor, angústia, depressão; insatisfação, desconforto (...)

2. Harmonia, emotividade; suavidade, paz; Sentido mágico; Espiritualidade; Musicalidade

CATEGORIA
Intencionalidade



Die Brücke
A ponte

1.

4.

1. Expressar sentimentos e emoções da alma humana.

2. **Refletir** sobre os sentimentos e as realidades interiores e espirituais de si próprios e da Humanidade

3. **Expressar** a reflexão pessoal dos artistas sobre a vida e o mundo

4. Afrontar e chocar a sociedade; denunciá-la; criticá-la.

Der Blaue Reiter O Cavaleiro Azul

2.

3.

Curiosidade Arnold Schönberg



https://www.youtube.com/watch?v=5_INMZKKXs88ab&channel=mahler1459



Compositor de grande rutura na música da primeira metade do séc. XX (atonalidade)
Pintor:
Sofria de triscaidecafobia,
Grande **amiga** de Kandinsky que contribui para a sua evolução artística ao ponto de o pintor usar nas suas pinturas o termo "composição" e "ritmos musicais"

> "O expressionismo é um novo modo de tratar ou retratar sensações. [...] É, sempre, o reflexo dos sentimentos do artista face às angústias da sua existência e do seu tempo."
>
> E. Kirchner, Ser, 1918.

Situação Problema

Anexo 6. Rubrica de avaliação. Missão 002 – Expressionismo

Rubrica de avaliação: Missão 002-Expressionismo[47]							
		Descritores de níveis de desempenho[48]					
		Nível 1 Ainda não entraste no espírito vanguardista	**Nível 2** Precisas de rever os conteúdos	**Nível 3** Kirchner diz que tens de ser mais expressivo	**Nível 4** Os expressionistas precisam de ti. Continua!	**Nível 5** És um artista que exprime de dentro para fora!	
Critérios	(%)	(0-4 valores)	(5-9 valores)	(10-13 valores)	(14-16 valores)	(17-20 valores)	
Conhecimento e domínio do movimento artístico	35	Não aborda ou aborda a temática ou o conteúdo de forma vaga, muito incompleta e/ou incorreta, sem fundamentar e revelando falta de preparação.	Aborda a temática ou o conteúdo de forma incompleta, fundamenta de forma superficial e/ou, por vezes, incorreta, e mobiliza, de forma pouco eficaz, apenas alguns dos conhecimentos explorados.	Aborda a temática ou o conteúdo, com uma fundamentação globalmente adequada, que mobiliza com alguma eficácia, ainda que pouco articulada, os conhecimentos explorados.	Aborda a temática ou o conteúdo, com uma fundamentação adequada e sustentada, que mobiliza, ainda que nem sempre de forma articulada, conhecimento relevante.	Aborda a temática ou o conteúdo, com uma fundamentação rigorosa e sustentada, que mobiliza, de forma articulada, conhecimento relevante.	
Elementos não verbais (postura corporal, gestos e expressões faciais, ritmo, entoação, tom de voz)	23	Adota uma atitude desadequada e negligente.	Adota uma atitude desadequada, com gestos e expressões faciais que comprometem o entendimento do vídeo.	Adota uma atitude geralmente adequada, com gestos e expressões faciais coerentes, ainda que pouco expressivas; revela insegurança e recurso exclusivo à leitura de apontamentos.	Adota uma atitude adequada, com gestos e expressões faciais coerentes, com alguma expressividade; revela insegurança e recurso ocasional à leitura de apontamentos.	Adota uma atitude adequada, com gestos e expressões faciais coerentes e expressivos; revela segurança e não recorre à leitura de apontamentos	
Aspetos linguísticos e utilização do vocabulário específico	20	Expressa-se com muitas incorreções, utilizando um repertório lexical pobre, não usa termos técnicos e/ou científicos.	Expressa-se com muitas incorreções (mais de 6 erros), utilizando um repertório lexical pouco rigoroso e objetivo (termos técnicos e/ou científicos com omissões/falhas); nem sempre é claro e coerente na sua exposição (alguma falta de coesão textual).	Expressa-se com algumas incorreções (até 3 erros), utilizando um repertório lexical rigoroso, mas repetitivo (termos técnicos e/ou científicos com omissões/falhas pontuais); nem sempre é claro e coerente na sua exposição.	Expressa-se com correção, utilizando um repertório lexical rigoroso, objetivo e diversificado (termos técnicos e/ou científicos); nem sempre é claro na sua exposição.	Expressa-se com correção, utilizando um repertório lexical rigoroso, objetivo e diversificado; é claro e coerente na sua exposição assegurando a coesão textual.	

[47] Esta rubrica de avaliação teve por base alguns dos critérios presente em www: https://eduazoresgov-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/prosucesso_dre_edu_azores_gov_pt/EfBt68EMY91Du9PLwFWXPIQBl-JS8M79yDwmZS89kmCUiQ?rtime=PS90xV4U2Ug [consult. 17 fev 2021].

[48] Sobre a correspondência entre os níveis de consecução e as escalas de classificação por níveis de ensino, optou-se por uma escala de avaliação quantitativa.

Gestão do tempo do vídeo (40 segundos)	15	A apresentação não cumpriu o tempo estabelecido, por defeito (menos de 15 segundos) ou não teve em conta o tempo indicado.	A apresentação ultrapassou significativamente o tempo indicado.	A apresentação ultrapassou moderadamente (mais de 10 segundos) o tempo indicado.	A apresentação ultrapassou muito ligeiramente (até 10 segundos) o tempo indicado	A gestão de tempo foi adequada cumprindo o tempo indicado	
Prazo de entrega	7	Não entregou Ou Entregou 7-11 dias depois da data-limite.	Entregou 4-6 dias depois da data-limite.	Entregou 2-4 dias depois da data-limite.	Entregou até 48h depois da data-limite.	Cumpriu o prazo de entrega.	

Anexo 7. Plano de aula – Cubismo

<table>
<tr><td colspan="4">Módulo: A CULTURA DO CINEMA [módulo 9]</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sumário: A revolução da forma e do espaço. O Cubismo
Caso prático: Guernica.</td><td>Tempo letivo:
120 minutos [online]</td><td>História da Cultura e das Artes,
11.º ano</td></tr>
<tr><td colspan="3">Aprendizagens Essenciais:

- Caracterizar o Cubismo marcado pela revolução da forma e do espaço.
- Compreender as três fases de evolução do Cubismo.
- Estudo de caso: Guernica.</td><td>Conceitos: cubismo.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Situação-problema:

“Mas pode dizer-se que a geometria é, para as artes plásticas, o que a gramática é para a arte do escritor.” Guillaume Apollinaire</td></tr>
<tr><td colspan="4">Questões-orientadoras:

3) O que distingue o cubismo cezanniano (1906/07-1909) do cubismo analítico (1910-1912)?
4) Quais as características que definem a fase sintética do cubismo (1912-1914)?
5) Qual o significado da obra Guernica enquanto símbolo de um acontecimento concreto?</td></tr>
<tr><td>Conteúdos</td><td>Indicadores de aprendizagem</td><td>Estratégias de aprendizagem</td><td>Avaliação</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Situação-problema: exposição oral do professor sobre frase proferida por Guillaume Apollinaire com o objetivo de, no final da aula, os alunos serem capazes de resolver/dar opinião sobre a “situação problema”. Apollinaire era um escritor e crítico de arte francês, possivelmente o mais</td><td></td></tr>
</table>

		importante ativista cultural do início do século XX.	
1. As origens da palavra "cubismo" remontam, por um lado, aos trabalhos de Henri Matisse (1869-1954) que, apesar disso, não pode ser incluído entre os artistas deste movimento; e , por outro, ao famoso jornalista francês e crítico de arte Louis Vauxcelles, que anos antes tinha atribuído o termo "*fauvismo*". Em setembro de 1908, este crítico de arte falou com Matisse, que fazia parte dos membros do júri do "*Salon d'Automne*". Matisse referiu que Georges Braque tinha apresentado pinturas "com pequenos cubos" no mesmo salão. Segundo Matisse, foi justamente Braque quem criou o primeiro quadro cubista e consequentemente estabeleceu o cubismo como uma tendência estilística. Na sequência das críticas que recebeu, Braque retirou o quadro do Salão de Outono que se realizava em Paris, na noite anterior à abertura da exposição. Somente em 1909 é que Vauxcelles estabelecera o termo "Cubismo" numa reportagem feita sobre o Salão dos Independentes. A partir de então, as pinturas mais recentes de Picasso e Braque seriam designadas pelo estilo recentemente criado, sem que qualquer destes artistas tivesse contribuído para a criação do termo. Em 1912, Guillaume Apollinaire (1880-1918) reconheceu que foi Henri Matisse que reparou nas formas cúbicas claramente percetíveis numa pintura com edifícios. Ainda que sejam muitas e variadas as descrições sobre as origens do cubismo, todos concordam que Pablo	**1.** Distinguir o cubismo de Cézanne (1906/07-1909) do cubismo analítico (1910-1912).	**1.1.** Interpretação e análise da pintura *Les Demoiselles d'Avignon* (slide 7), da autoria de Pablo Picasso, de modo que os alunos reconheçam algumas das características da estética cubista. **1.2.** Observação e análise de duas pinturas (Georges Braque e Pablo Picasso), no sentido de os alunos identificarem as principais diferenças e semelhanças das pinturas na ótica do cubismo analítico. **1.3.** Observação de três pinturas (slide 10), correspondentes à fase inicial do cubismo de Cézanne e à fase final do Cubismo analítico, de modo que os alunos compreendam as mudanças ocorridas entre 1907-1911 que conduziram o "cubismo de formas" a um "cubismo abstrato". **1.4.** Elaboração de um esquema-síntese (slide 11) de resposta à 1.ª Questão-Orientadora.	

Picasso, com a sua obra *Les Demoiselles d'Avignon*, colocou a pedra angular da primeira revolução na arte do século XX. O quadro, produzido em 1906-1907, marca o início do "Pensamento Cubista". Com esta obra, Picasso foi o primeiro artista a ignorar as regras do espaço visível, da coloração naturalística e de retratar corpos em proporções naturais. A tridimensionalidade dos nus femininos e o espaço no qual se movimentam fragmentam-se numa espécie de ornamentação bidimensional e unem simultaneamente perspetivas distintas. A ilusão do espaço e de plasticidade são relevadas para um segundo plano em relação à questão da representação e à estruturação das formas. Além disto, Picasso desenvolveu uma nova linguagem influenciada pela arte ibérica e arte africana. Na primeira fase do Cubismo — cubismo de Cézanne—, compreendido entre 1906/07-1909, as pinturas adquirem uma realidade muito própria, onde deixam de estar restringidas por uma perspetiva central, por corpos com formas naturalísticas e pelas cores originais. Muitas pinturas conciliam várias perspetivas consoante posições tomadas pelo artista enquanto observava o sujeito. Os artistas tornam-se então sujeitos de arte, ou seja, "O cubismo difere dos estilos anteriores da pintura pois deixou de ser uma arte de imitação para se tornar uma arte de imaginação" (Guillaume Apollinaire). O Cubismo Analítico ou hermético, data de 1909/10 a 1912. O estilo permanece principalmente caracterizado pelos trabalhos de Pablo Picasso e de Georges Braque. Os			

seus temas não são somente retratados sob várias perspetivas simultaneamente, como são também fragmentados em formas mais pequenas, que lhes permite tornarem-se peças de um cenário num contexto físico integral. Muitas das obras deste período são denominadas por uma única cor que não tem qualquer relação com a cor verdadeira do objeto representado. A coloração introduz-se no mundo e dá enfâse à organização formal da pintura. As zonas variantes de luz e sombra servem para ilustrar a plasticidade; de modo comparável às perspetivas, várias fontes podem estar incluídas. Perto do final do ano de 1911, o cubismo analítico ou hermético sofre uma transformação. Os elementos pintados eram submetidos a um processo de geometrização e distorção que os tornava irreconhecíveis. Picasso que se pretendia afastar da arte abstrata corrige o movimento cubista e volta a interessar-se pela ideia de que a realidade possa novamente ser percetível nas suas obras. Surge a última fase do cubismo. A diferença radical existente entre o chamado Cubismo Analítico e o Cubismo Sintético desencadeou-se, devido ao facto de o primeiro ter caminhado demasiado rápido para algo que estava, excessivamente, próximo da abstração. **2.** As técnicas artísticas dos cubistas mudaram extraordinariamente. As imagens tornaram-se mais compreen-	**2.**Identificar as principais características do cubismo sintético.	**2.1.** Observação e análise formal e temática à pintura "*Mujer en camisa sentada en el sillon*", de Pablo Picasso (slide 13), a fim de os alunos	

síveis. No chamado Cubismo Sintético, fase que se desenrolou entre 1912 e 1914, artistas como Georges Braque, Pablo Picasso, Juan Gris e Fernand Léger, começam por utilizar elementos abstratos que depois compunham em temas novos. Foi inventada a técnica do *papier collé* e da colagem. Depois de usar a imitação de papel de madeira, o passo que se seguiu foi a inserção de outros materiais: papel, jornal, papel de parede, imitações de texturas de madeira, serradura e materiais semelhantes passaram a fazer parte de pinturas dos cubistas. As obras deste período modificam-se. Mistura-se a pintura com a arte de colar. Na fase do cubismo sintético dá-se enfase à forma oval das obras (ainda que já tenha surgido na segunda fase do cubismo). Este formato pouco comum e poucas vezes utilizado, foi uma forma que os artistas arranjaram para captar a atenção do espectador. O efeito de surpresa é importante e desenvolvido ao máximo pelos cubistas, apoiado pelo grande crítico deste movimento, o poeta Guillaume Apollinaire. Do ponto de vista atual, o Cubismo é uma das mais importantes artes do início do século XX. A biografia relativa ao cubismo é mais extensa do que a existente para qualquer outra tendência da arte moderna. Os cubistas não gozaram de uma vasta aceitação social. Geralmente, as reações às exposições e as raras publicações sobre o Cubismo, eram manifestamente marcadas por um criticismo. Só um pequeno círculo de leitores, tais como Guillaume Apollinaire, e de alguns colecionadores e negociantes de		enumerarem algumas características do cubismo sintético. **2.2.** Leitura e exploração de um documento escrito e observação de duas pinturas (slide 14) de modo que, a partir do cruzamento das fontes, os alunos identifiquem nas pinturas os aspetos do cubismo sintético. **2.3.** Realização de um quizz interativo com quatro questões de escolha múltipla (slide 16-22) a fim de os alunos responderem à 2.ª Questão-Orientadora.	

arte é que admitiram terem apoiado esta nova tendência artística. O cubismo foi abruptamente terminado quando deflagrou a Primeira Guerra Mundial. Ainda que possamos considerar obras cubistas em 1925, o período cubista termina em 1914. Além de Picasso e George Braque, outros artistas destacaram-se nesta fase cubista, adotando um estilo mais pessoal: Juan Gris (1887-1927), Albert Gleizes (1881-1953), Jean Metzinger (1883-1956) e Fernand Léger (1881-1995). **3.** A pintura Guernica foi encomendada a Pablo Picasso para figurar no Pavilhão de Espanha na Exposição Universal de 1937 que iria decorrer em Paris. Trata-se de uma pintura de grandes dimensões e presente, atualmente, no museu Reina Sofia em Madrid (Espanha). Picasso inspirou-se na terrível história de Espanha para criar esta obra: o bombardeamento da Legião Condor de aviação alemã efetuou sobre a pequena cidade basca de Guernica, com a autorização do general Franco, que chefiava os nacionalistas na guerra civil que então decorria. O ato foi de tal forma violento que chocou a Europa, e Picasso resolveu utiliza-la como tema para denunciar os horrores da guerra ao mundo. A Guerra Civil de Espanha (1936-1939) foi um dos acontecimentos mais trágicos que ocorreram na Europa, antecedendo a II Guerra Mundial (1939-1944).	**3.** Explicar o significado da obra Guernica enquanto símbolo de um acontecimento concreto.	**3.1.** Observação e classificação da pintura *Guernica* (1937) de Pablo Picasso (slide 24), a fim de os alunos reconhecerem a pintura que vai servir de "estudo de caso" no presente módulo. **3.2.** Visualização e exploração de um vídeo (00:03:14') da Escola Virtual, com o intuito de os alunos compreenderem o contexto em que foi criada a pintura *Guernica* e o posicionamento político de Pablo Picasso no contexto político e militar da Guerra Civil Espanhola. **3.3.** Observação e análise da pintura *Guernica*, a fim de os alunos identificarem as características temáticas, formais e plásticas desta obra histórica de Picasso.	

Quando eclode a Guerra Civil de Espanha (18 de julho de 1936), Picasso toma partido pelo Governo Republicano. Como reconhecimento, é nomeado diretor do Museu do Prado. Sobre a obra, Picasso criou uma grande tela a óleo com 349,4 x 776,6 cm. A composição clássica está organizada como se fosse um tríptico, com três cenas: uma central que é mais larga e duas laterais que são mais estreitas. A figura da cena central (uma mulher que acorre ao guerreiro caído e um cavalo ferido) organizam-se num triângulo, também clássico. Toda a composição é atravessada por linhas verticais (dadas pela arquitetura do cenário urbano do fundo) e outras diagonais que resultam do desdobramento de planos e do jogo de luz-sombra. No seu conjunto, estas linhas sugerem a construção do cenário e da perspetiva e imprimem um movimento. A linguagem plástica utilizada é predominantemente cubista (pela simplificação geométrica das formas e desdobramento dos planos, paleta cromática reduzida e pela bidimensionalidade), mas reflete também influências expressionistas e surrealistas (deformação significativa de certas formas como a língua punhal, pés, mãos enormes, etc.). Podemos considerar que existem ainda influências futuristas, sobretudo no que diz respeito à interpenetração de planos em diagonal, o que imprime movimento. Contudo, a intenção é nitidamente neorrealista. Guernica é uma alegoria, isto é, um quadro onde os seres e os objetos têm por função conduzir-nos para além do que está representado. A obra não só escapa a qualquer		**3.4.** Análise da pintura *Guernica* (slide 38), com o objetivo de os alunos identificarem as influências das primeiras vanguardas do século XX nela patentes — cubismo e surrealismo. **3.5.** Desconstrução da pintura *Guernica* (slide 39-40), com o intuito de os alunos compreenderem o significado da obra enquanto símbolo de um acontecimento concreto. Realização da “Missão 003”.	

referência histórica, como também evita uma aproximação direta a uma cena de guerra, situando-se num imaginário universal de horror, sofrimento e dor. Numa distorção expressionista das figuras, a obra ganha uma simbologia própria na memória coletiva, continuando presente como sentimento de consternação face à tragédia da guerra e como bandeira da liberdade e da paz fraterna entre os homens. Para consegui-lo, Picasso recorre mesmo a alguns elementos da imagética universal: a mãe com o filho morto nos braços faz referência à Pietà de Miguel Ângelo; a «aparição», uma mulher balançando o candeeiro a petróleo, é uma alusão à Estátua da Liberdade; a mão do guerreiro representa a bravura e a resistência; e o touro representa a bestialidade humana em contraste com a expressão agonizante do cavalo. Guernica é uma obra «ruidosa». As pessoas gritam, gesticulam e morrem indefesas sob as explosões das bombas. Indefesas, as pessoas são representadas em atitudes desesperadas. Cada figura é caracterizada por um tipo de dor, com uma função.			
Competências específicas da História: • Situar cronologicamente as principais etapas da evolução humana que encerram fenómenos culturais e artísticos específicos. • Reconhecer o contexto espacial dos diversos fenómenos culturais e artísticos. • Analisar criticamente diferentes produções artísticas, tendo em conta os aspetos técnicos, formais e estéticos, e integrando-as nos seus contextos históricos (económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos). • Reconhecer diferentes produções artísticas na época histórica e cultural em que se inserem, ou seja, saber-ver, saber-ouvir, saber-interpretar e saber-contextualizar. • Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas.			

• Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos e artísticos circunscritos no tempo e no espaço.
• Relacionar as manifestações artísticas e culturais da história de Portugal com as manifestações artísticas e culturais da história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades.
• Utilizar, em cada área artística, vocabulário específico.
• Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados, recorrendo a diversas formas de comunicação (textos, imagens, vídeos, entre outras).
• Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade estética e artística e o juízo crítico, estimulando a fruição de bens culturais e artísticos.
• Emitir opiniões pessoais fundamentadas sobre produções artísticas das épocas em estudo, utilizando a linguagem das artes visuais.
• Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas.

Bibliografia

Dir.), J. A. (2002). *El mundo contemporáneo* (4.ª ed., Vol. 4). Madrid: Alianza Editorial.

Argan, G. C. (1992). *Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia das Letras. Obtido de https://www.academia.edu/38570618/Arte_Moderna._do_Iluminismo_aos_Movimentos_Contemporâneos_-_Giulio_Carlo_Argan.

Gompertz, W. (2013). *Isso é Arte? 150 anos de arte moderna, do impressionismo até hoje*. Rio de Janeiro: Zahar. Obtido em 30 de janeiro de 2021, de https://www.academia.edu/28495175/Isso_e_arte_150_anos_de_arte_m_Will_Gompertz

Hodge, S. (2018). *Breve História da Arte* . São Paulo: Editorial Gustavo Gili.

Ferrari, S. (2001). *Guia de História da Arte Contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença.

França, J.-A. (1987). *História da Arte Ocidental (1780-1980)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Janson, H. J. (2005). *História da Arte* (7.ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke, & Honnef. (2012). *Arte do século XX*. Colónia: Taschen.

Apoio:

Manual *História da Cultura e das Artes, 11*, Editora Raiz.

Manual *Ideias e Imagens*, Porto Editora.

Manual *História da Cultura e das Artes — Ensino Profissional*, Porto Editora.

Anexo 8. PowerPoint da aula – Cubismo









O que distingue a 1.ª fase do cubismo(1907 -1909)
da 2ª fase do cubismo(1910-1912)?

Paul Cézanne

1904 - 1906



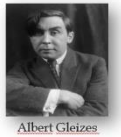
Fig 4 | Paul Cézanne. *La montagne Sainte-Victoire*, 1904-1906. Óleo sobre tela, 71 x 92 cm. Nova Iorque, *Metropolitan Museum of Art*

"Tudo na Natureza se modela como esferas, cones e cilindros.

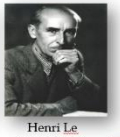
Devemos aprender a pintar baseados nestas formas simples e só depois seremos capazes de fazer tudo quanto quisermos. Não devemos reproduzir a natureza, mas sim representá-la.

Desabafo de Paul Cézanne a Émile Bernard, 1904. Transcrito em Gantefuhrer-Truer, A. (2005). Cubismo. Hohenzollerning: Tasben GmbH, p.18.

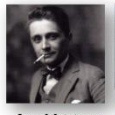
Os rostos do cubismo



Albert Gleizes



Henri Le Fauconnier



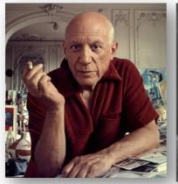
Jean Metzinger



Jacques Lipchitz



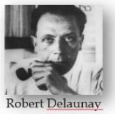
Juan Gris



Pablo Picasso



Georges Braque



Robert Delaunay



Fernand Léger



Raymond Duchamp-Villon

O início do "pensamento cubista"

Diapositivo 1
Prima Ctrl+clique para ir para a ligação



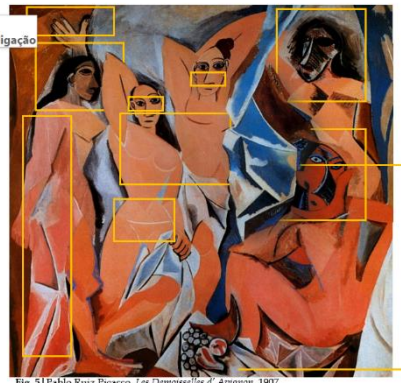
Antigo Egipto



Escultura Ibérica



Escultura Africana



Fundo estilhaçado

Natureza-morta

Fig. 5 | Pablo Ruiz Picasso. *Les Demoiselles d' Avignon*, 1907. Óleo sobre tela, 243,9 x 233,7 cm. Nova Iorque, The Museum of Modern Art.

1. ª fase: Cezanniana (1907-1909)



"Um quadro feito de pequenos **cubos**"
Henri Matisse, *Salón d'Automne*,1908.

Paleta cromática reduzida.

Volumes, racionalismo e geometria das formas (ideia de Cézanne que tudo pode ser reduzido à sua forma geométrica-base).

"Chamar-lhe-ei **Cubismo**"
Louis Vauxcelles, *Salón des Indépendants*, 1909.



Sobreposição dos planos; múltiplas perspetivas; reduzido ao mais simples e natural.



Fig. 6 | Georges Braque, *Maison à L'Estaque*, 1908. Óleo sobre tela, 73 x 60 cm. Berna, Kunstmuseum Bern.

2 ª fase: Analítica ou hermética (1910 -1912)



Fig. 7 | Georges Braque, *Femme à la mandoline*, 1910(?). Óleo sobre tela, 92 x 73 cm. Munique, Pinakothek der Moderne.

Tema: retrato

Cor: Cinzentos e ocre (bicromia)

Tratamento da forma:
-Formas geometrizadas;
-Formas achatadas (perda de volume e ficam planas);
-Desdobramento em múltiplos planos (perspetiva múltipla).
-Bidimensionalidade (não há profundidade).

Relação motivo-fundo:
- Anulação dos fundos (a multiplicação dos motivos não permite distinguir os elementos figurativos)



Fig.8 | Pablo Picasso, *Jeune fille à la mandoline*, 1910(?). Óleo sobre tela, 100,3 x 73,6 cm. Nova Iorque, The Museum of Modern Art.

Do cubismo analítico ao cubismo sintético

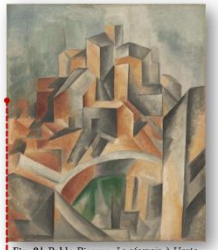


Fig. 9 | Pablo Picasso, *Le réservoir à Horta*, 1909. Óleo sobre tela, 60 x 50 cm. Coleção Particular.

1909



Fig. 10 | Pablo Picasso, *Ambroise Vollard*, 1910. Óleo sobre tela, 92 x 65 cm. Moscovo, Pushkin Museum.

1910

Em 1912, os artistas cubistas (nomeadamente Picasso) recusam-se a dar o último passo para a abstração. Recuperar-se as figuras e os planos essenciais.



Fig. 11 | Pablo Picasso, *El poeta*, 1911. Óleo sobre tela, 131,7 x 89.7 cm. Coleção Privada.

1911

1ºfase: Cezanniana

- Temáticas de paisagem e figura humana em ateliê;
- Representação racional e geométrica das formas; manutenção dos volumes;
- Desdobramento de planos e perspetivas múltiplas;
- Rostos simplificados ou "em máscara";
- Redução da paleta cromática.

2 ª fase: Analítica ou hermética

- Temáticas de ateliê: retratos e naturezas-mortas;
- Acentuada geometrização das formas;
- Multiplicação à exaustão das perspetivas – crescente abstratização dos motivos;
- Achatamento dos planos; bidimensionalidade;
- Anulação dos fundos;
- Bicromia.

02. Questão-orientadora

Que características definem a fase sintética do cubismo (1912-1914)?

3.ª fase: Sintética (1912- 1914)

Entre a abstração e o realismo

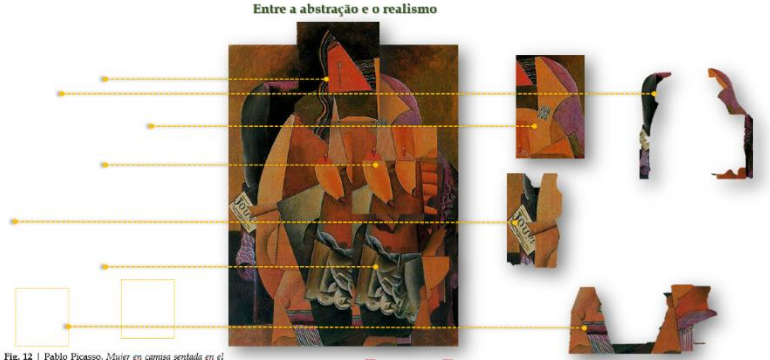


Fig. 12 | Pablo Picasso, *Mujer en camisa sentada en el sillon*, 1913. Óleo sobre tela, colagem, carvão. sem dimensões. Local desconhecido.

3.ª fase: Sintética (1912- 1914)

Doc.1

"Picasso e Braque começaram a utilizar rotulagens de letreiros e outro tipo de inscrições, porque na cidade moderna a inscrição, o letreiro e o artigo publicitário têm um papel artístico muito importante e são adequados à utilização em obras de arte.

Por vezes Picasso não utilizava as tintas habituais e fazia quadros em relevo com cartão ou com pedaços de papel colados uns aos outros; [...] e estes estranhos e grosseiros materiais que não se combinavam bem entre si tornaram-se materiais nobres, porque o artista lhes transmitiu a sua personalidade tranquila e forte."

Guillaume Apollinaire in "Pintura Moderna", 1913. Transcrito em Ganteführer-Truer, A. (2005). Cubismo. Hohenzollerning: Taschen GmbH, p.80.



Fig. 13 | Pablo Picasso, *La Guitare*, 1913. Colagem, óleo e carvão sobre tela, 65 x 92 cm.
Nova Iorque, The Museum of Modern Art.

O "outro lado" do Cubismo

"Eu também sou Pi

Guillaume Appollinaire, 1913.



Fig. 16 | Pablo Picasso, *Tête de Femme (Fernande)*, 1909. Bronze, 40,5 x 23 x 6 cm. Alemanha, Düsseldorf, K20 – Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen.

Fig. 17 | Raymond Duchamp-Villon, *Le cheval Cheval*, 1914. Bronze, 100 x 65 x 95 cm. Paris, Musée national d'art moderne, Centre Pompidou.

Fig. 18 | Pablo Picasso, *O copo de absinto*, 1914. Bronze pintado e colher de estanho perfurada para o absinto. Nova Iorque, Metropolitan Museum of Art.

1. Q.O: Que características definem a fase sintética do cubismo (1912-1914)?



A que fase cubista se refere o seguinte excerto?

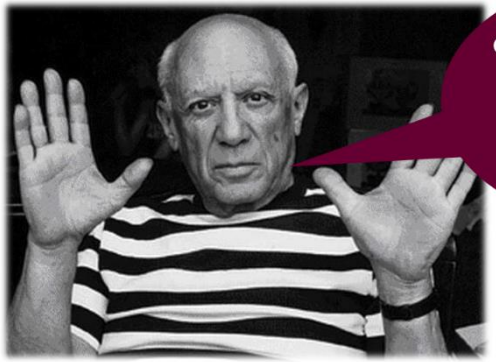
a) Fase de Cézanne

b) Fase Sintética

c) Fase analítica

" (…) começou uma inovação técnica: uma imensa variedade de materiais quotidianos, como recortes de jornais, maços de tabaco, caixas de fósforos e pedaços de papel de parede eram colados nos quadros. A introdução da colagem exerceu influência sobre a arte do século XX, destinada a extravasar as fronteiras do cubismo".

Essers, V. (2005). O modernismo clássico. Em I. Walter, *Obras-Primas da Pintura Ocidental* (Vol. II, pp. 546-547). Lisboa: Taschen



Como é que falhaste esta pergunta?

Estou PERPLEXO!

Tente outra vez!



Parabéns CUBISTA, continua!

Menu

Esta pintura é sintética porque…

a) insere objetos reais e/ou tridimensionais no quadro por meio de colagens.

b) tem uma acentuada geometrização das formas.

c) Redução da paleta cromática.

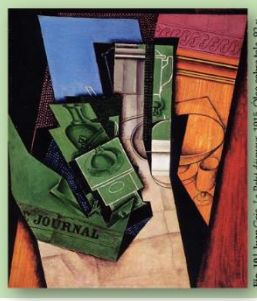


Fig. 10 | Juan Gris: *Le Petit déjeuner*, 1915. Óleo sobre tela, 92 x 73 cm. Paris. Musée national d'art moderne. Centre Pompidou.

A última fase do cubismo caracteriza-se por:

a) Representação racional e geométrica das formas.

b) Elementos surreais; formas baseadas na fantasia; impressão espacial possuindo ilusões óticas.

c) Inserção de objetos reais e/ou tridimensionais, redução das perspetivas, revalorização da cor.

Para além de Braque e Picasso, que outros artistas fizeram parte deste movimento artístico?

a) Fernand Léger, Wassily Kandinsky, Juan Gris.

b) Albert Gleizes, Jean Metzinger, Fernand Léger.

c) Juan Gris, Henri Matisse, Wassily Kandinsky.







01.

Em que período decorreu a Guerra Civil Espanhola?

1936-1939

02.

Qual a superpotência que apoiava o Partido Republicano? E o Partido Nacionalista?

O partido republicano era apoiado pela URSS e o Partido Nacionalista era apoiado pela Alemanha, Itália e Portugal.

03.

Qual foi o acontecimento mais trágico da Guerra Civil Espanhola?

O Bombardeamento à Cidade de Guernica por aviões alemães.

04.

Em que data ocorreu esse bombardeamento?

26 de abril de 1937

05.

Picasso imortalizou essa tragédia através de uma escultura. Verdeiro ou Falso?

Falso. Através de uma pintura

06.

O quadro é feito de vários significados. **Touro**:

Símbolo de Espanha e do seu povo.

07.

O quadro é feito de vários significados. **Cavalo**:

Representa resistência e força.

08. O quadro é feito de vários significados. **Mulheres**:

Representam as vítimas da tragédia

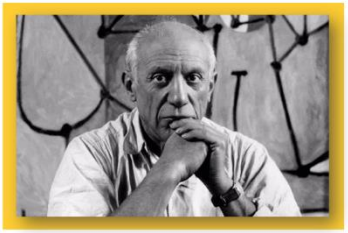
09. O que tem o soldado morto na mão e o que simboliza?

Flores. Simboliza a esperança no renascimento de Guernica e de Espanha.

10. Quem liderou a Espanha numa Ditadura Fascista até 1975?

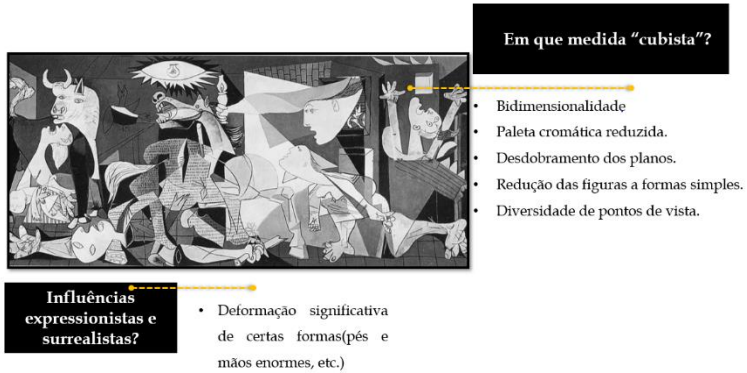
Francisco Franco.

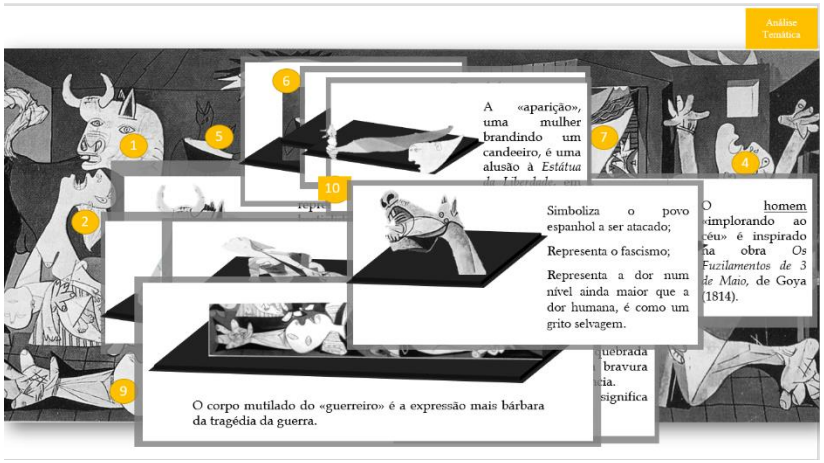
Análise Formal



"A composição clássica está organizada como se fosse um TRÍPTICO."


Painel Esquerda
Painel Central
Painel Direita
1
2
3
4
1. Mulher em Chamas
2. Corpo da Mulher que se arrasta.
3. Cabeça do Guerreiro


Em que medida "cubista"?
Bidimensionalidade
Paleta cromática reduzida.
Desdobramento dos planos.
Redução das figuras a formas simples.
Diversidade de pontos de vista.
Influências expressionistas e surrealistas?
Deformação significativa de certas formas(pés e mãos enormes, etc.)


Análise Temática
A «aparição», uma mulher brandindo um candeeiro, é uma alusão à Estátua
Simboliza o povo espanhol a ser atacado;
Representa o fascismo;
Representa a dor num nível ainda maior que a dor humana, é como um grito selvagem.
O corpo mutilado do «guerreiro» é a expressão mais bárbara da tragédia da guerra.


Cada figura é caracterizada por um tipo de dor, com uma função e uma razão de ser e de sentir.
Análise Temática
O horror do «cavalo ferido» de morte.
O grito de agonia da mãe ao perder o seu filho.
O grito de raiva do «guerreiro» vencido.
O pranto de horror da mulher agitando o candeeiro perante a chacina.
As mãos não se distinguem, entre esquerda
O grito de dor do «homem
A proporção das mãos está alterada.
A ordem de implantação dos dedos está modificada.

- *Guernica* é uma alegoria, ou seja, um quadro cuja representação nos conduz para além do que está representado.
- É uma obra que se situa para além de uma cena de guerra.
- É uma obra que nos remete para um imaginário universal de horror, sofrimento e dor.
- Guernica é uma obra «ruidosa». As pessoas gritam, gesticulam e morrem indefesas sob as explosões das bombas. Indefesas, as pessoas são representadas em atitudes desesperadas.
- Cada figura é caracterizada por um tipo de dor, com uma função e uma razão de ser e de sentir.

Em suma



Anexo 9. Rubrica de avaliação. Missão 003 – Cubismo

Rubrica de avaliação: Missão 003-Cubismo							
		Descritores de níveis de desempenho[49]					
		Nível 1 Ainda não entraste no espírito vanguardista	**Nível 2** Precisas de rever os conteúdos	**Nível 3** Com um pouco de dedicação ainda podes chegar longe	**Nível 4** O Pablo Picasso diria: exagera mais um pouco nas formas para ficar perfeito!	**Nível 5** O teu retrato é digno de uma exposição	
Critérios	(%)	(0-4 valores)	(5-9 valores)	(10-13 valores)	(14-16 valores)	(17-20 valores)	
Características cubistas na produção do trabalho	35	Não aplicou nenhuma característica do movimento artístico ou Aplicou de forma incorreta.	Aplicou até duas características do movimento artístico e/ou de forma pouco clara.	Aplicou pelo menos duas características do movimento artístico de forma clara e correta.	Aplicou três características do movimento artístico de forma clara e correta.	Aplicou quatro ou mais características do movimento artístico de forma clara e correta.	
Domínio dos meios atuantes	18	Demonstra dificuldade no domínio da técnica e não existe expressividade	Demonstra alguma dificuldade no domínio da técnica e pouca expressividade.	Demonstra expressividade apesar de se verificarem algumas incorreções técnicas.	Utiliza diferentes intensidades e espessuras de traço, densidade e tons de mancha; revela alguma dificuldade no domínio técnico.	Emprega diferentes intensidades e espessuras de traço, densidade e tons de mancha, criando uma gradação correta evidenciando muita expressividade e domínio da técnica	
Coerência formal e conceptual	22	A formulação gráfica produzida não revela coerência formal e conceptual na relação com o referente e com o enunciado em questão.	A formulação gráfica produzida revela pouca coerência tanto formal como conceptual na relação com o referente e com o enunciado em questão.	A formulação gráfica produzida revela alguma coerência tanto formal como conceptual na relação com o referente e com o enunciado em questão.	A formulação gráfica produzida revela coerência tanto formal como conceptual na relação com o referente e com o enunciado em questão.	A formulação gráfica produzida revela total coerência formal e conceptual na relação com o referente e com o enunciado em questão.	
Criatividade	18	O trabalho apresentado não é criativo e/ou É cópia de um outra pintura.	O trabalho apresentado é pouco criativo; alguns elementos são cópia ou encontrados em outros pinturas.	O trabalho apresentado foi criativo; nenhum elemento é cópia ou encontrado em outra pintura.	Desenho muito criativo e original; nenhum elemento é cópia ou encontrado em outra pintura.	Desenho totalmente criativo, original e inovador; nenhum elemento é cópia ou encontrado em outra pintura.	
Prazo de entrega	7	Não entregou Ou Entregou 7-11 dias depois da data-limite.	Entregou 4-6 dias depois da data-limite.	Entregou 2-4 dias depois da data-limite.	Entregou até 48h depois da data-limite.	Cumpriu o prazo de entrega.	

[49] Sobre a correspondência entre os níveis de consecução e as escalas de classificação por níveis de ensino, optou-se por uma escala de avaliação quantitativa.

Anexo 10. Plano de Aula – Futurismo

<table>
<tr><td colspan="4">Módulo: A CULTURA DO CINEMA [módulo 9]</td></tr>
<tr><td>Sumário: Os caminhos da abstração formal: o Futurismo. O Orfismo</td><td>Tempo letivo:
120 minutos [online]</td><td colspan="2">História da Cultura e das Artes, 11.º ano</td></tr>
<tr><td colspan="3">Aprendizagens Essenciais:

- Compreender as pesquisas formais e plásticas que conduziram a pintura à abstração formal.
-Caracterizar o Futurismo: a exaltação da máquina, a poética da velocidade, a glorificação do progresso industrial e tecnológico.
-Caracterizar o Orfismo.</td><td>Conceitos: futurismo, orfismo.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Situação-problema:

“Arte + ação + vida = futurismo”</td></tr>
<tr><td colspan="4">Questões-orientadoras:

6) Como se caracterizou o futurismo?
7) Quais as características que definem o Orfismo?</td></tr>
<tr><td>Conteúdos</td><td>Indicadores de aprendizagem</td><td>Estratégias de aprendizagem</td><td>Avaliação</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Situação-problema: questionamento orientado aos alunos à equação “Arte + ação + vida = futurismo”, com o intuito de os alunos compreenderem as três palavras-chave deste movimento: arte, ação e vida.</td><td></td></tr>
</table>

1. O Futurismo foi um movimento cultural (literário e artístico) que se caracterizou pela rejeição total da estética do passado e pela exaltação da sociedade industrial. Os futuristas nutrem particular admiração pela tecnologia moderna e pela velocidade; os artistas que faziam parte desta vanguarda entendiam que o mundo estava preso a uma rotina entediante e antiquada e, por isso, reclamavam que a arte devia incluir inovação, modernidade e velocidade, despedindo-se da tradição. Foi em 1909, com o *Manifesto Futurista* do poeta italiano Filippo Marinetti, que o Futurismo se instituiu e se prolongou até pelo menos à Segunda Guerra Mundial. Este manifesto foi publicado no jornal francês *Le Fígaro*, a 20 de fevereiro de 1909 e tinha tanto de apaixonante como de agressivo; é um verdadeiro hino à vida moderna, rejeita o passado e glorifica o futuro (daí a denominação de futurismo) que antevê prodigioso graças ao progresso da técnica. A máquina que se assume como a conquista da vida moderna, assumo o lugar central nos futuristas e, com ela a velocidade, a que devotam um verdadeiro culto. O futurismo dividiu-se em três fases: a primeira decorreu entre 1909-10 e a 1.ª Guerra Mundial (1914-1918) e abrangeu a formação e definição do movimento em Itália e a sua divulgação no resto da Europa, nomeadamente na Rússia (onde gerou o Futurismo Russo e o Raionismo),	**1.** Caracterizar o movimento futurista.	**1.1.** Visionamento de um vídeo *O Futurismo, motor dos movimentos vanguardistas* (00:01:57')[50] de modo que os alunos compreendam em que consistiu este movimento cultural do século XX. **1.2.** Exploração dos 11 itens do *Manifesto Futurista* (slide 8), escrito por Filippo Marinetti, com o intuito de os alunos compreenderem as ideias que nortearam o Futurismo. **1.3.** Apresentação de cinco rostos (slide 9) com o intuito de dar a conhecer aos alunos os responsáveis por este movimento de longa duração. **1.4.** Observação e análise de duas pinturas, com o objetivo de os alunos identificarem as diferenças entre um "cão impressionista" e um "cão futurista" — exploração da sensação de "movimento" presente na pintura futurista. **1.5.** Observação e análise à pintura *A Cidade Desperta* de Umberto Boccioni (slide 13), de modo que os alunos identifiquem a temática e os processos técnicos utilizados nesta pintura.	

[50] Disponível em RTP Ensina: https://ensina.rtp.pt/artigo/futurismo-movimentos-vanguardistas/ [consult. 20 mar. 2021]

tendo influenciado o Construtivismo e o Vorticismo; a segunda fase situa-se entre as duas grandes guerras (1918-1944) e caracteriza-se pelo alargamento do movimento a outras atividades plásticas, como o design industrial, o estilismo e o cinema (foi nesta fase que, em Itália, Mussolini aproveitou os ideias dinâmicos e revolucionários do Futurismo para a propaganda do seu regime, ao qual acabou por ficar ligado); a terceira durou de 1947 a 1950 e restringiu-se à França, onde houve uma tentativa de restabelecer o movimento após a Segunda Guerra Mundial. O *Manifesto dos Pintores Futuristas* surgiu em 1910 e foi subscrito por vários pintores, lançando grandes linhas de atuação nas artes plásticas. Nele, a arte futurista assumiu-se como um movimento de revolta ativa e de afirmação das novas e modernas energias de existência, aproximando-se em termos emocionais dos expressionistas e em termos visuais e plásticos dos cubistas que, no entanto, combateram pelo seu estatismo (imobilidade, inércia). A pintura futurista vai destacar-se pelo elogio da máquina, da velocidade, da luz e da própria sensação dinâmica que vão refletir os vários estados de alma da obra de arte. Refletiu sobre a vida moderna, à qual aderiu. A pintura futurista caracterizou-se por: decomposição geométrica das formas, através de linhas quebradas em ângulos agudos (mais dinâmicos) e/ou em curvas sinuosas; uso de cores fortes e contrastantes, violentas, estridentes; sobreposição dos planos; prática da simultaneidade, interpenetração e compenetração dos planos formais e espaciais para obter efeitos de multiplicidade de formas		**1.6.** Análise da pintura Rap*ariga a correr numa varanda* (slide 14), com o intuito de os alunos compreenderem como Giacomo Balla recupera (neoimpressionismo) o método divisionista na aplicação da cor. **1.7.** Observação e análise à escultura *Formas únicas em continuidade no espaço* (slide 17), com o objetivo de os alunos enumerarem algumas das características futuristas nela presentes. **1.8.** Visionamento de um vídeo *Intonarumoris* (slide 18), de modo que os alunos compreendam como Luigi Russolo passou os princípios futuristas para a música.	• Realização das atividades propostas ao longo da aula. • Observação direta: participação/envolvimento no tema.

e sua movimentação; em alguns casos, a prática do método divisionista na aplicação da cor (é exemplo o artista Giacomo Balla). Em relação às temáticas, o futurismo procura-as inovadoras, símbolos da vida moderna e do futuro. Inclui nas suas pinturas a vida ruidosa das cidades, as máquinas, automóveis, comboios, luz elétrica, a guerra, cinema, entre outras. Boccioni foi um dos artistas que procurou traduzir os princípios básicos do Futurismo na escultura. Na obra "*Formas únicas em continuidade no espaço*", de 1913, os valores tradicionais representados por monumentos em bronze e escultura de nus foram rejeitados, e a escultura assume uma nova ordem: o movimento. Já Luigi Russolo, que também era pintor, procurou aplicar os princípios do futurismo na música — criou instrumentos em caixas montadas com trompetes amplificados, que produziam uma diversidade de sons e ruídos. Estes instrumentos zuniam, chocalhavam, ribombavam (trovão forte), assobiavam, uivavam e sibilavam (soprar, como um assobio). Em suma, traziam o mundo acústico da tecnologia e da indústria a uma sala de concertos. Os principais nomes do futurismo italiano na pintura foram: Giacomo Balla (1871-1958); Carlo Carrá (1881-1966), o mais próximo do cubismo; Umberto Boccioni (1882-1916), que é pintor e escultor de sensação dinâmica; Gino Severini (1883-1966), muito ligado às sensações de dinamismo e movimento. Na arquitetura, destacou-se António Sant'Elias (1888-1916), que esteve ligado			• Intervenção espontânea e manifestação de opiniões fundamentadas.

ao Manifesto Futurista da Arquitetura. Na música destacaram-se Lugi Russolo (1883-1947) e Francesco Pratella (1880-1955), que redigiu o Manifesto dos Músicos Futuristas. O futurismo ainda se fez sentir no teatro e na fotografia, onde se destacou Giulio Bragaglia (1890-1960). **2.** Os termos orfismo e cubismo órfico foram usados pela primeira vez em 1912, pelo poeta e crítico de arte francês Guillaume Apollinaire, para descrever as pinturas em cores vivas de Robert Delaunay e da sua mulher, Sonia Delaunay, entre outros artistas. O nome deriva da palavra *Orfeu*, um poeta e músico mitológico da Grécia Antiga. Apollinaire dizia que as pinturas rítmicas criadas por ele tinham similaridades com a música, daí que tivesse atribuído este nome a este movimento. Outros pintores que praticaram esse estilo efémero foram Fernand Léger, Jean Metzinger e Marcel Duchamp. A pintura órfica caracterizava-se pelo uso de elementos do cubismo, com cores brilhantes em vez de cores opacas, que expressavam dinamismo e energia — ideias defendidas pelos futuristas. Muitos orfistas foram influenciados pelo livro "A lei do contraste simultâneo" de Chevreul, sobretudo a ideia de justaposição de certas cores para realçar ou esmaecer intensidades. Este movimento ainda tem semelhanças com o futurismo, visíveis na reflexão do mundo moderno do início do século XX. A artista Sonia Delaunay apostou num pensamento mais criativo e abusar na exploração cromática. Foi im-	**2.** Enumerar as características do Orfismo.	**2.1.** Análise à pintura *La Ville de Paris* da autoria de Robert Delaunay (slide 21) e exposição oral do professor, com o intuito de os alunos compreenderem o surgimento do orfismo como movimento subsequente do cubismo e do futurismo. **2.2.** Interpretação e análise da pintura *Prismas elétricos* de Sonia Delaunay (slide 22), de modo a que os alunos enumerem as características do orfismo. Regresso à situação-problema com o objetivo de os alunos tecerem um breve comentário oral à equação analisada no início da aula. **Realização da "Missão 004" (em anexo).**	

portante também pelo seu contributo na expansão do design industrial, tendo ainda sido responsável por introduzir a linguagem da cor na vida quotidiana. Nas suas pinturas conseguimos encontrar as cores complementares e harmoniosas (que dão um sentido lírico à obra) e a sobreposição de formas circulares, feita com círculos órficos (neste caso, um sentido cósmico). O orfismo recupera ainda o número de ouro ou secção de ouro.			

Competências específicas da História:

- Situar cronologicamente as principais etapas da evolução humana que encerram fenómenos culturais e artísticos específicos.
- Reconhecer o contexto espacial dos diversos fenómenos culturais e artísticos.
- Analisar criticamente diferentes produções artísticas, tendo em conta os aspetos técnicos, formais e estéticos, e integrando-as nos seus contextos históricos (económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos).
- Reconhecer diferentes produções artísticas na época histórica e cultural em que se inserem, ou seja, saber-ver, saber-ouvir, saber-interpretar e saber-contextualizar.
- Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas.
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos e artísticos circunscritos no tempo e no espaço.
- Relacionar as manifestações artísticas e culturais da história de Portugal com as manifestações artísticas e culturais da história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades.
- Utilizar, em cada área artística, vocabulário específico.
- Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados, recorrendo a diversas formas de comunicação (textos, imagens, vídeos, entre outras).
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade estética e artística e o juízo crítico, estimulando a fruição de bens culturais e artísticos.
- Emitir opiniões pessoais fundamentadas sobre produções artísticas das épocas em estudo, utilizando a linguagem das artes visuais.
- Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas.

Bibliografia

(dir.), J. A. (2002). *El mundo contemporáneo* (4.ª ed., Vol. 4). Madrid: Alianza Editorial.

Argan, G. C. (1992). *Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos.* São Paulo: Companhia das Letras. Obtido de https://www.academia.edu/38570618/Arte_Moderna._do_Iluminismo_aos_Movimentos_Contemporâneos_-_Giulio_Carlo_Argan.

Gompertz, W. (2013). *Isso é Arte? 150 anos de arte moderna, do impressionismo até hoje.* Rio de Janeiro: Zahar. Obtido em 30 de janeiro de 2021, de https://www.academia.edu/28495175/Isso_e_arte_150_anos_de_arte_m_Will_Gompertz

Hodge, S. (2018). *Breve História da Arte* . São Paulo: Editorial Gustavo Gili.

Ferrari, S. (2001). *Guia de História da Arte Contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença.

França, J.-A. (1987). *História da Arte Ocidental (1780-1980)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Janson, H. J. (2005). *História da Arte* (7.ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke, & Honnef. (2012). *Arte do século XX*. Colónia: Taschen.

Apoio:

Manual *História da Cultura e das Artes, 11*, Editora Raiz.

Manual *Ideias e Imagens*, Porto Editora.

Manual *História da Cultura e das Artes — Ensino Profissional*, Porto Editora.

PINTO, Ana Lídia; CAMBOTAS, Manuel Fernandes (2019), *Preparação para o Exame Nacional*. Porto: Porto Editora.

Anexo II. PowerPoint da aula – Futurismo









Futurismo

Local	Data	Ocorrência
Itália e difusão pelo resto da Europa	Entre 1909-10 e a 1.ª Guerra Mundial	Formação e definição do movimento.
	Entre as duas guerras (1918-1944)	Alargamento do movimento a outras atividades plásticas (design industrial, estilismo e cinema)
França	1947-1950	Breve tentativa de restabelecimento do movimento após a Segunda Guerra Mundial

Futurismo



O surgimento do Futurismo


LE FIGARO

Echos

Fig.1| Filippo Tommaso Marinetti

Fig.2| Manifesto Futurista no Jornal *Le Figaro*, 20 de fev de 1909.

Manifesto do Futurismo no Jornal *Le Figaro*.

20 de fevereiro de 1909

1. Nós queremos cantar o amor ao perigo, o hábito da energia e do destemor.

2. [...] Nós queremos exaltar o movimento agressivo, a insônia febril, o passo de corrida, o salto mortal, o bofetão e o soco.

4. [...] a magnificência do mundo enriqueceu-se de uma beleza nova: a beleza da velocidade. Um automóvel rugindo, que parece correr debaixo de fogo, é mais bonito que a *Vitória de Samotrácia*.

7. Não há mais beleza, a não ser na luta. Nenhuma obra que não tenha um caráter agressivo pode ser uma obra-prima [...].

8. [...]Porque deveríamos olhar para trás, se queremos arrombar as misteriosas portas do Impossível? O Tempo e o Espaço morreram ontem. Nós já vivemos no absoluto, pois já criamos a eterna velocidade onipresente.

9. Nós queremos glorificar a guerra - única higiene do mundo [...].

10. Nós queremos destruir os museus, as bibliotecas, as academias de toda natureza, e combater o moralismo, o feminismo e toda a cobardia oportunista e utilitária.

11. Nós cantaremos as grandes multidões agitadas pelo trabalho, pelo prazer ou pela revolta;[...] fábricas penduradas nas nuvens pelos fios contorcidos do seu fumo; as pontes, semelhantes a ginastas gigantes que cavalgam os rios, [...] e o voo deslizante dos aviões, cuja hélice freme ao vento, como uma bandeira, e parece aplaudir como uma multidão entusiasta.


Luigi Russolo
(1885-1947)
Carlo Carrà
(1881-1966)
Filippo Marinetti
(1876-1944)
Umberto Boccioni
(1882-1916)
Gino Severini
(1883-1916)


Manifesto dos Pintores Futuristas
Abril de 1910
A arte futurista aproximou-se em termos emocionais dos expressionistas e, em termos visuais e plásticos, dos cubistas que, no entanto, combateram pelo seu estatismo.
Manifesto
dei
Pittori futuristi
Agli artisti giovani d'Italia!
Fig. 4 | Manifesto dos Pintores Futuristas.


Os grande temas do futurismo
Temáticas inovadoras, símbolos da vida moderna e do futuro
As grandes cidade e a sua vida ruidosa.
Eletricidade e os seus efeitos
Guerra
Velocidade/ movimento
Cinema
A indústria (fábricas, máquinas industriais, automóveis, aviões, locomotivas, etc.)


Cão impressionista...
Pierre-Auguste Renoir, Tama, o cão japonês, 1876.
...Cão futurista
Giacomo Balla, Dinamismo de um cão com trela, 1912. Óleo sobre tela, 89,85 x 109,85 cm.

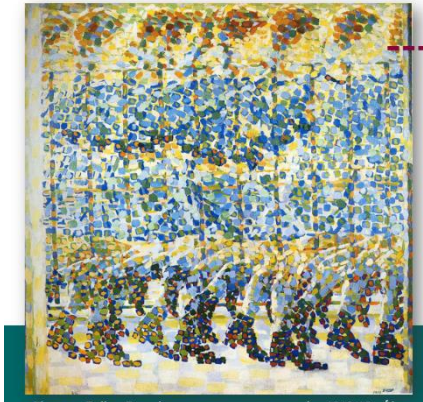


Umberto Boccioni
(1882-1916)



- Representação de elementos da vida urbana na sociedade moderna;
- Ideia de movimento;
- Uso de cores fortes e contrastantes, violentas, estridentes;
- Valorização da ideia de força, velocidade e da máquina;
- Sobreposição de planos;

Umberto Boccioni, *A cidade desperta*, 1910-11. Óleo sobre tela, 199,3 x 301 cm. Nova Iorque, MOMA.



- Decomposição geométrica das formas, através de linhas quebradas em ângulos agudos, dinâmico, e, por linhas curvas e sinuosas.
- Planos simultâneos e interpenetração para obter o efeito de movimento no tempo (como nas sequências dos filmes).
- Divisionismo da cor.
- Cores vibrantes.

Giacomo Balla, *Rapariga a correr numa varanda*, 1912-13. Óleo sobre tela, 125 x 125 cm. Milão, Galleria d'Arte Moderna.

Cubista?

- Colagem de diferentes objetos;
- Desaparecimento da figura;
- Representação abstrata da realidade e do caos urbano;
- As palavras fazem referência às novas dimensões da modernidade.
- Ideia de movimento.



Carlo Carrà
(1881-1966)

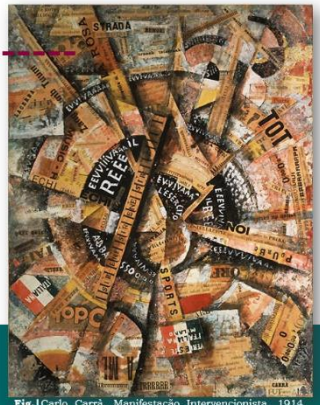


Fig.1 Carlo Carrà, Manifestação Intervencionista, 1914. Colagem em cartão, 38,5 x 30 cm. Nova Iorque, Fundação Saolomon R. Guggenheim

Cubo-Futurismo!



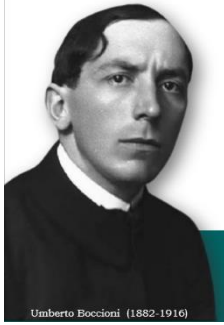
Gino Severini
(1883-1966)



- Decomposição geométrica das formas, através de linhas quebradas em ângulos agudos;
- Planos simultâneos;
- Cores fortes.

Fig.1 Gino Severini, *Comboio da Cruz Vermelha passa por uma cidade*. Óleo sobre tela, 88,9 x 116,2 cm. Nova Iorque, The Salomon R. Guggenheim Museum.

Escultura. Porquê Futurista?



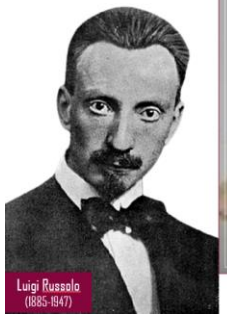
- Desdobramento de planos e formas.
- Sensação de movimento
- Dinamismo.



Boccioni, *Formas únicas em continuidade no espaço*, 1913.
Bronze, 111,4 x 86,6 x 40 cm

Umberto Boccioni (1882-1916)

Música Futurista



Luigi Russolo (1885-1947)



Vídeo 2| Luigi Russolo, *Intonarumoris*, 1913. Lisboa, Museu Coleção Berardo, 2012

02. Questão-orientadora

Quais as características que definem o orfismo?

orfismo 1911 - 1914!

- **Semelhante ao futurismo**, pretende **refletir o mundo** moderno do início do século XX.
- **Partindo do cubismo**, aplica uma **nova ênfase na cor**.
- Organizaram **harmonias de cores segundo o modelo de escalas e acordes musicais.**



Robert Delaunay (1885-1941)



Sonia Delaunay (1885-1979)



Jean Metzinger (1883-1956)



Francis Picabia (1879-1953)

As três mulheres representam, Paris do **Passado**, **Presente** e **Futuro**.



cores primárias e secundárias contrastantes e sensação de movimento vibrante.

A antiga cidade Paris

Torre Eiffel, **representa a Paris Moderna**

Fig. |Robert Delaunay, "La Ville de Paris", 1912. Óleo sobre tela. 267 x 406 cm

Situação-problema

Arte + Ação + Vida

= Futurismo

"poesia pintada"



Fig. |Sonia Delaunay, *Prismas Elétricos*, 1914. Óleo sobre tela. Paris, Musée National d'art Modern. 250 x 250 cm.

❖ Aliam o cubismo ao futurismo:

-Cores complementares e harmoniosas: **sentido lírico**.

-sobreposição de formas circulares: **sentido cósmico**

❖ Geometrização.



Sonia Delaunay, (1885-1979)

Anexo 12. Rubrica de avaliação. Missão 004-Futurismo

Rubrica de avaliação: Missão 004-Futurismo							
		Descritores de níveis de desempenho[51]					
Critérios	(%)	**Nível 1** Ainda não entraste no espírito vanguardista (0-4 valores)	**Nível 2** O futuro é movimento, é expressão, é exagero. Lembra-te disso (5-9 valores)	**Nível 3** Trabalha, o futuro está a um passo… (10-13 valores)	**Nível 4** Boccioni só te quer na equipa se exagerares no movimento (14-16 valores)	**Nível 5** Nem os futuristas conseguiram alcançar o teu talento! (17-20 valores)	
Características futuristas na produção do trabalho	35	Não aplicou nenhuma característica do movimento artístico ou Aplicou de forma incorreta.	Aplicou até duas características do movimento artístico e/ou de forma pouco clara.	Aplicou pelo menos duas características do movimento artístico de forma clara e correta.	Aplicou três características do movimento artístico de forma clara e correta.	Aplicou quatro ou mais características do movimento artístico de forma clara e correta.	
Domínio dos meios atuantes	18	Demonstra dificuldade no domínio da técnica e não existe expressividade	Demonstra alguma dificuldade no domínio da técnica e pouca expressividade.	Demonstra expressividade apesar de se verificarem algumas incorreções técnicas.	Utiliza diferentes intensidades e espessuras de traço, densidade e tons de mancha; revela alguma dificuldade no domínio técnico.	Emprega diferentes intensidades e espessuras de traço, densidade e tons de mancha, criando uma gradação correta evidenciando muita expressividade e domínio da técnica	
Coerência formal e conceptual	22	A formulação gráfica produzida não revela coerência formal e conceptual na relação com o referente e com o enunciado em questão.	A formulação gráfica produzida revela pouca coerência tanto formal como conceptual na relação com o referente e com o enunciado em questão.	A formulação gráfica produzida revela alguma coerência tanto formal como conceptual na relação com o referente e com o enunciado em questão.	A formulação gráfica produzida revela coerência tanto formal como conceptual na relação com o referente e com o enunciado em questão.	A formulação gráfica produzida revela total coerência formal e conceptual na relação com o referente e com o enunciado em questão.	
Criatividade	18	O trabalho apresentado não é criativo e/ou É cópia de um outra pintura.	O trabalho apresentado é pouco criativo; alguns elementos são cópia ou encontrados em outros pinturas.	O trabalho apresentado foi criativo; nenhum elemento é cópia ou encontrado em outra pintura.	Desenho muito criativo e original; nenhum elemento é cópia ou encontrado em outra pintura.	Desenho totalmente criativo, original e inovador; nenhum elemento é cópia ou encontrado em outra pintura.	
Prazo de entrega	7	Não entregou Ou	Entregou 4-6 dias depois da data-limite.	Entregou 2-4 dias depois da data-limite.	Entregou até 48h depois da data-limite.	Cumpriu o prazo de entrega.	

[51] Sobre a correspondência entre os níveis de consecução e as escalas de classificação por níveis de ensino, optou-se por uma escala de avaliação quantitativa.

		Entregou 7-11 dias depois da data-limite.					

Anexo 13. Plano de Aula aula – Abstracionismo (lírico e geométrico)

<table>
<tr><td colspan="4">Módulo: A CULTURA DO CINEMA [módulo 9]</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sumário: O abstracionismo lírico e geométrico.</td><td>Tempo letivo:
120 minutos [online]</td><td>História da Cultura e das Artes, 11.º ano</td></tr>
<tr><td colspan="3">Aprendizagens Essenciais:</td><td>Conceitos: abstracionismo geométrico, abstracionismo lírico, neoplasticismo, suprematismo.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Situação-problema:
““[…] Uma coisa se me tornou manifesta: que a objetividade, a descrição de objetos, não era necessária nas minhas pinturas e até as prejudicava.” Kandinsky (1886-1944), Do Espiritual na Arte, 1910. (publ. Em 1912).</td></tr>
<tr><td colspan="4">Questões-orientadoras:
8) Que características definem o abstracionismo lírico ou expressivo?
9) Quais as diferenças entre o abstracionismo lírico e o abstracionismo geométrico?</td></tr>
<tr><td>Conteúdos</td><td>Indicadores de aprendizagem</td><td>Estratégias de aprendizagem</td><td>Avaliação</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Motivação: Realização de um jogo em PowerPoint (slide 2) com o intuito de os alunos identificarem os diferentes movimentos vanguardistas estudados e, ao mesmo tempo, introduzir uma nova vanguarda: o abstracionismo.</td><td></td></tr>
</table>

1. Os princípios do abstracionismo remontam ao final do século XIX, quando Cézanne reduziu a natureza a formas geométricas. Esta ideia foi desenvolvida pelos cubistas que decompuseram as perspetivas e as figuras de um modo cada vez mais geometrizado, bem como pelos futuristas que procuravam imprimir a ideia de um dinamismo às suas obras, mediante a sobreposição de linhas e de planos. O abstracionismo foi uma forma de expressão artística que anulou a representação exterior da realidade, tanto da figura como do objeto. É considerada uma arte não figurativa e não objetiva. Por isso, a abstração não permite ao observador reconhecer facilmente os temas e as figuras representadas. A abstração pode revelar também uma emoção através das linhas, das cores e das formas geométricas. O **abstracionismo divide-se em duas tendências** diferentes: o **abstracionismo lírico ou expressivo** e o **abstracionismo geométrico**. O primeiro pintor abstracionista foi Kandinsky, ainda no período em que estava ligado ao movimento *O Cavaleiro Azul*, durante o qual realizou a primeira obra não figurativa. Os seus trabalhos resultaram de uma explosão de cores, linhas e de formas, sem um significado aparente, revelando desse modo o lado espiritual do artista.	**1.** Identificar as características do abstracionismo lírico ou expressivo	**1.1.** Leitura de um conselho de Wassily Kandinsky (slide 5) com o intuito de os alunos compreenderem como devem "olhar" para uma pintura abstracionista (cf. Hector Garcia; Francesc Miralles. *Ichigo Ichie*, p.95-97). **1.2.** Observação e análise da pintura (técnica e formal) *Paisagem com Manchas Vermelhas n.2* (1913) de Wassily Kandinsky (slide 7 e 8) a fim de os alunos enumerarem as características do abstracionismo lírico. **1.3.** Observação e análise de três obras de Wassily Kandinsky (slide 9) de modo que os alunos compreendam o caminho percorrido pelo artista até à "abstração pura". **1.4.** Análise da pintura *Amarelo-vermelho-azul (*1925) e realização da atividade "E se pudéssemos ouvir os sons das cores?" (adaptação de uma atividade do *Google Arts & Culture*[52]*)*com o intuito de os alunos compreenderem que, para Kandinsky, as cores podiam tornar-se músicas: ouvir as cores, como se uma tonalidade fosse um instrumento e um quadro soasse tal qual uma sinfonia.	

[52] Ver "Play a Kandinsky" disponível em www: https://artsandculture.google.com/experiment/sgF5ivv105ukhA [consult. 30 mar 2021].

Kandinsky, o principal inventor do **abstracionismo lírico** — e seu representante— pintou quadros com linhas e cores, utilizando estas em sobreposições de tons ou recorrendo a misturas feitas previamente na paleta. A pincelada ia desde o toque rápido, tenso e violento contrastante, aos empastes de grande espessura. Na procura da pintura sem objeto, percorreu várias fases de trabalho, a partir das quais se desligou progressivamente da realidade concreta e visível até chegar a abstração pura. Em suma, a arte abstrata é uma arte sem objeto, assumindo-se como a expressão mais pura da arte de espírito, liberta dos programas ideológicos e de fácil compreensão por todos, pois não necessita de uma interpretação especializada (daí se considerar mais democrática). Devemos julgar esta arte apenas do ponto de vista da harmonia, da composição, da ordem e de um espaço animado por linhas, formas, cores, luz, materiais e técnicas. Para Kandinsky, os objetos tanto não são necessários à pintura como acabam por a prejudicar: as formas e as cores, ao reproduzirem imagens figurativas perdem muita força expressiva uma vez que somos incapazes de a dissociar o significado do objeto. Nas formas abstratas, cada pessoa tem reações e sugestões diferentes. *E se pudéssemos ouvir os sons das cores com Wassily Kandinsky?* A música foi muito importante na busca dos artistas abstracionistas que sabiam que os compositores eram capazes de levar os seus ouvintes a outras dimensões, sem fazer uso da representação direta da natureza. E,		**1.5.** Esquema-síntese de resposta à primeira questão-orientadora.	

se a música era capaz de ser abstrata, ordenada e emocional, a arte também poderia ser. A pintura poderia ser uma espécie de música visual. Para o pintor russo Wassily Kandinsky, uma cor não era algo para ser apreciado somente com os olhos: o artista também era capaz de "ouvir" as cores, como se uma tonalidade fosse um instrumento, e um quadro soasse tal qual uma sinfonia. Foi baseado nessa singular inspiração que a Google desenvolveu o *Play a Kandinsky*, capaz de tornar, como fazia Kandinsky, cores em músicas. **2.** Ao contrário do abstracionismo lírico, nascido da necessidade interior, expressiva e metafísica, o **Abstracionismo Geométrico** é já uma arte mais racional que resulta da análise intelectual e científica do mundo espiritual. O Abstracionismo Geométrico recebeu influências do cubismo sintético (ou seja, a última fase do cubismo), do Futurismo e seus derivados — como por exemplo, o orfismo. O abstracionismo geométrico manifestou-se em duas correntes diferentes: o **suprematismo** e o **neoplasticismo**. É na Rússia que a abstração se desenvolve por volta de 1915-16 por Kazimir Malevitch (1879-1935) por intermédio do movimento artístico denominado **suprematismo**. O suprematismo nega qualquer relação com o mundo objetivo ou verdadeiro; recorre às formas simples (quadrado, retângulo, triângulo e círculo) e monocromáticas (privilegiando as cores primárias e neutras); a figuração e	**2.** Distinguir as características do abstracionismo lírico e do abstracionismo geométrico	**2.1.** Análise de duas pinturas de Kazimir Malevitch (slide 15) com o intuito de os alunos identificarem as principais características do suprematismo: cores essencialmente primárias e neutras (excecionalmente uso de cores secundárias), predomínio de formas geométricas, sensação de movimento, fundo branco. **2.2.** Análise à *Pintura Suprematista* (1915) de Malevitch (slide 16) de modo que os alunos identifiquem as características técnicas e formais da pintura. **2.3.** Observação de uma fotografia correspondente à última exposição futurista em 1915 e análise de três pinturas (*Quadrado Negro*, *Círculo Negro* e	

os objetos são banidos e há uma preocupação pelo movimento espacial na pintura. Os suprematistas mantinham-se longe de temas convencionais na pintura como paisagens ou natureza-morta e procuravam romper com qualquer ideia de imitação do mundo real. Na "Exposição 0,10" (1915), uma das mais importantes desta vanguarda, Malevitch apresenta 39 obras não-objetivas, isto é, totalmente abstratas constituídas por figuras geométricas monocromáticas dispostas livremente sobre fundos brancos, renunciando a tudo o que pudesse produzir qualquer tipo de sugestão, ideia ou emoção. E é precisamente nesta exposição que figurava um dos quadros mais importantes: o *Quadrado Negro*. Trata-se de um simples quadrado negro sobre uma superfície branca. Esta pintura constituía uma reação iconoclasta, ou seja, rejeitava imagens figurativas. Na mesma exposição estava o *Círculo Negro:* o círculo encontra-se num quadrado que é a própria tela. Está repleta de contrastes: o negro face ao branco, a curva do círculo em contraposição às retas do quadrado. Ganha mais dinamismo através do desequilíbrio da composição provocada pelo facto de o círculo estar junto do cantor superior direito e não no centro. A *Cruz Negra* aparece na mesma exposição e com as mesmas características. Trata-se de uma cruz grega, a forma mais comum da cruz cristã, utilizada desde o século IV.		*Cruz Negra*) com o intuito de os alunos compreendem como a pureza plástica é levada ao extremo (pureza, simplicidade, monocromatismo e geometrização). **2.4.** Visionamento de um vídeo (00:03:24')[53] sobre a pintura *Tableau (amarelo, preto, azul, vermelho e cinzento)* de Piet Mondrian, com o intuito de os alunos identificarem as principais características do Neoplasticismo. **2.5.** Observação e análise de uma obra de Piet Mondrian (slide 22) de modo que os alunos consolidem as características da pintura neoplasticista. **2.6.** Observação de um estudo feito por Theo van Doesburg com o intuito de os alunos compreenderem que o neoplasticismo reduz a obra de arte aos elementos essenciais e aprofunda a ideia de abstração. **2.7.** Observação de duas imagens (cidade de Manhattan) e visualização de um vídeo (Boogie-Woogie) com de modo que os alunos sejam capazes estabelecer uma relação entre a pintura de Piet	

[53] Disponível em www: https://www.youtube.com/watch?v=fqPvuXy5vR4&t=206s&ab_channel=MuseuColecaoBerardo.

É importante perceber que estas obras são muitas vezes referidas como o ponto zero da pintura. Há uma total negação com a arte da época, um corte radical; a geometrização e o monocromatismo surgem como elementos identificadores da pintura suprematista— arte que se reduza aos elementos mais puros e simples, não há realidade física nas pinturas. O **Neoplasticismo** foi um movimento artístico nascido na Holanda, em 1917. Nesse mesmo ano foi lançada a revista *De Stijil* — O Estilo—, publicação onde foram editados os textos dos mais destacados autores: Piet Mondrian (1872-1944) e Theo Van Doesburg (1883-1931). As obras destes dois artistas constituem um desenvolvimento do Cubismo, e caracterizam-se pela adesão às cores primárias (vermelho, azul e amarelo), combinadas com o branco, o preto e o cinzento, através de composições geométricas de raiz ortogonal baseadas no retângulo e no quadrado. Os neoplasticistas acreditavam que a arte deveria aproximar-se da completa harmonia e da ordem. Os seus desejos eram profundamente filosóficos e mesmo teosóficos, como o revela grande parte dos textos escritos por Mondrian; e baseavam-se na ideia de que a arte deveria assimilar e traduzir a ordem do universo. A arte podia contribuir para a construção de um mundo melhor, porque estruturado sobre o que é essencial e comum a todos. Isto implica a supressão, na obra de arte, de toda a emotividade pessoal e também de tudo o que é efémero ou acessório. Pretendiam atingir, desse modo,		Mondrian, o Boogie-Woogie e a cidade de Manhattan (slide 24 e 25) Regresso à situação-problema com o objetivo de os alunos comentarem a situação-problema. **Trabalho de casa:** Realização da atividade "Missão 5" (enviada por email) de resposta à segunda questão-orientadora.	

uma pintura depurada, liberta de tudo o que não é essencial, circunscrita aos elementos básicos: a linha, a cor, a composição e o espaço bidimensional. O desenvolvimento desta opção levará o pintor à mais matemática das artes feita de linhas retas e figuras geométricas elementares (quadrados, retângulos…) preenchidos por manchas de cor. Organizadas de forma rigorosa, estas formas exprimem a "realidade pura" que Mondrian tanto procurava. Em suma, desde os finais do século XIX, a arte tornou-se progressivamente mais abstrata, uma vez que se libertou do pormenor representativo e passou a fazer maior apelo quer às emoções quer à conceptualização de formas. No entanto, de uma maneira ou de outra, ela representou sempre a natureza visível, isto é, um objeto concreto. O neoplasticismo reduz a obra de arte aos elementos essenciais e aprofunda a ideia de abstração. A paleta de cores cinge-se aos elementos básicos e a construção da obra de arte é limitada às linhas horizontais e verticais. Pouco antes do início da II Guerra Mundial (1939-1945) a obra de Mondrian foi declarada *entartet*, ou degenerada, pelos Nazis, e este foi obrigado a fugir de Paris em 1938, primeiro para Londres, e dois anos depois para Nova Iorque. O ambiente cosmopolita e dinâmico de Nova Iorque, onde o Jazz, de que era grande apreciador, ganhou para si uma grande e nova importância— cunhou alterações naquela que foi a sua obra final. Nova Iorque é traduzida na tela. A obra torna-se vibrante, naquilo que representa um claro desvio da natureza quase contemplativa da sua pin-			

tura anterior e um reencontro com a emoção; os minúsculos blocos de cores criam um ritmo pulsante, uma vibração ótica que faz lembrar o tráfego nas ruas de Nova York. Desta última fase não existem, no entanto, muitas obras, já que Piet Mondrian sucumbiu à pneumonia no ano de 1944, em Nova Iorque.			

Competências específicas da História:

- Situar cronologicamente as principais etapas da evolução humana que encerram fenómenos culturais e artísticos específicos.
- Reconhecer o contexto espacial dos diversos fenómenos culturais e artísticos.
- Analisar criticamente diferentes produções artísticas, tendo em conta os aspetos técnicos, formais e estéticos, e integrando-as nos seus contextos históricos (económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos).
- Reconhecer diferentes produções artísticas na época histórica e cultural em que se inserem, ou seja, saber-ver, saber-ouvir, saber-interpretar e saber-contextualizar.
- Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas.
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos e artísticos circunscritos no tempo e no espaço.
- Relacionar as manifestações artísticas e culturais da história de Portugal com as manifestações artísticas e culturais da história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades.
- Utilizar, em cada área artística, vocabulário específico.
- Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados, recorrendo a diversas formas de comunicação (textos, imagens, vídeos, entre outras).
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade estética e artística e o juízo crítico, estimulando a fruição de bens culturais e artísticos.
- Emitir opiniões pessoais fundamentadas sobre produções artísticas das épocas em estudo, utilizando a linguagem das artes visuais.
- Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas.

Bibliografia

(dir.), J. A. (2002). *El mundo contemporáneo* (4.ª ed., Vol. 4). Madrid: Alianza Editorial.

Argan, G. C. (1992). *Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos.* São Paulo: Companhia das Letras. Obtido de https://www.academia.edu/38570618/Arte_Moderna._do_Iluminismo_aos_Movimentos_Contemporâneos_-_Giulio_Carlo_Argan.

Gompertz, W. (2013). *Isso é Arte? 150 anos de arte moderna, do impressionismo até hoje.* Rio de Janeiro: Zahar. Obtido em 30 de janeiro de 2021, de https://www.academia.edu/28495175/Isso_e_arte_150_anos_de_arte_m_Will_Gompertz

Hodge, S. (2018). *Breve História da Arte* . São Paulo: Editorial Gustavo Gili.

Ferrari, S. (2001). *Guia de História da Arte Contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença.

França, J.-A. (1987). *História da Arte Ocidental (1780-1980)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Janson, H. J. (2005). *História da Arte* (7.ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke, & Honnef. (2012). *Arte do século XX*. Colónia: Taschen.

Play a Kandinsky. Disponível em www: https://artsandculture.google.com/experiment/sgF5ivv105ukhA [consult. 30 de mar 2021].

Apoio:

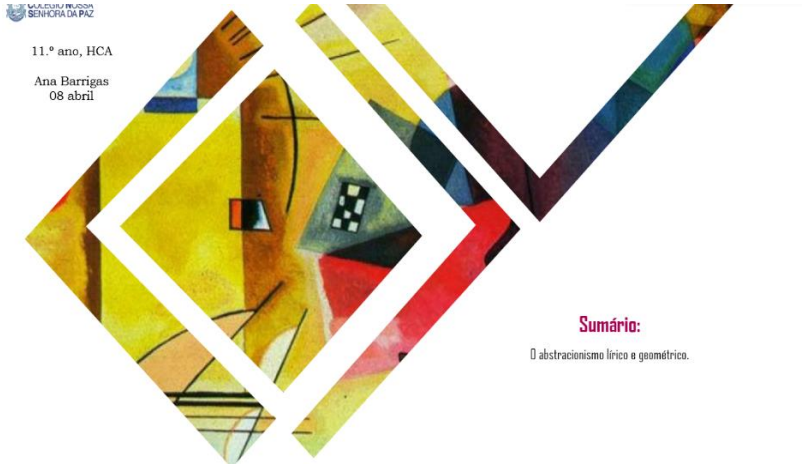
Manual *História da Cultura e das Artes*, *11*, Editora Raiz.

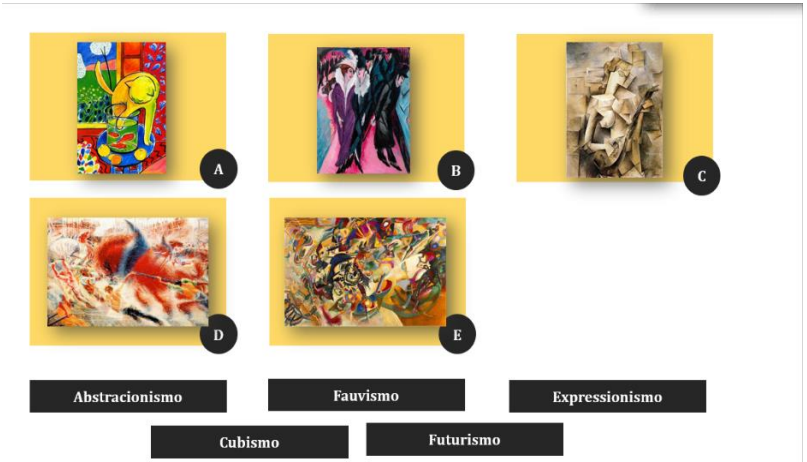
Manual *Ideias e Imagens*, Porto Editora.

Manual *História da Cultura e das Artes — Ensino Profissional*, Porto Editora.

PINTO, Ana Lídia; CAMBOTAS, Manuel Fernandes (2019), *Preparação para o Exame Nacional*. Porto: Porto Editora.

Anexo 14. PowerPoint da aula – Abstracionismo (lírico e geométrico)









O conselho de Wassily Kandinsky:

"Dê os **ouvidos** à **música**, abra os **olhos** à **pintura** e... pare de **pensar**! Pergunte a si mesmo se a obra lhe permitiu "caminhar" por um mundo até então desconhecido. Se a resposta for sim, o que mais pode querer?"



1. Passar 5 minutos a contemplar uma obra. Depois de observarmos o quadro como um todo, observamos os detalhes, para o abraçarmos na totalidade, deixando-nos absorver pela tela, como se fizéssemos parte dela.

2. Em seguida, podemos colocar-nos perguntas como: Que história conta este quadro? O que terá inspirado o autor? Que emoção esta imagem desperta em mim? Existe algo nela que eu possa relacionar com a minha vida?

Hector Garcia: Francesc Miralles, *Ichigo Ichie*, Albatroz

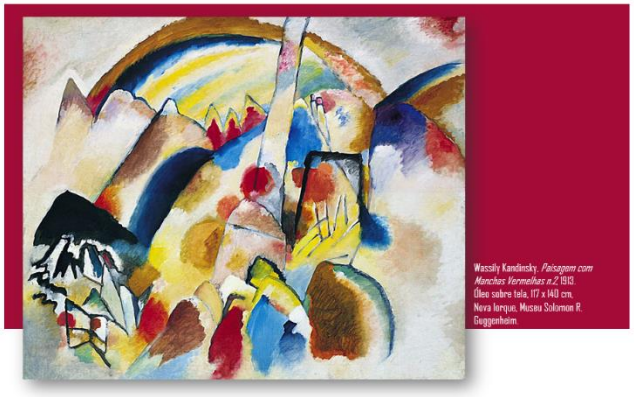
1918 - 1933

Abstracionismo

Eleva a arte a um novo patamar: o da **não figuração**. A representação da realidade deixa de ser um **objetivo**; o que pretende transmitir é a **emoção**.



Wassily Kandinsky, *Sem título* 1910.
Aguarela, tinta da china sobre papel. 49.6 x 64. 8 cm.
Paris, Museu Nacional de Arte Moderna do Centro Georges Pompidou.



Wassily Kandinsky, *Paisagem com Manchas Vermelhas n.2* 1913.
Óleo sobre tela. 117 x 140 cm.
Nova Iorque, Museu Solomon R. Guggenheim.

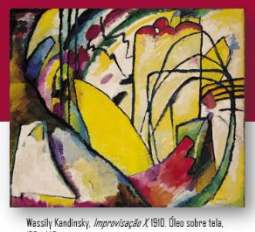


Wassily Kandinsky, *Paisagem com Manchas Vermelhas n.2* 1913.
Óleo sobre tela. 117 x 140 cm.
Nova Iorque, Museu Solomon R. Guggenheim.

O caminho de Kandinsky até à **abstração pura**



Wassily Kandinsky, *Impressão IV, Polícia*, 1911. Óleo sobre tela, 97 x 107,5 cm



Wassily Kandinsky, *Improvisação X* 1910. Óleo sobre tela, 120 x 140 cm



Wassily Kandinsky, *Sobre Branco II*, 1923. Óleo sobre tela, 105 x 98 cm

Visita virtual: https://www.guggenheim-bilbao.eus/kandinsky-360

E se pudéssemos ouvir os **sons** das **cores** com **Wassily Kandinsky?**



Wassily Kandinsky, *Amarelo-vermelho-azul*, 1925. Óleo sobre tela, 127 x 200 cm. Paris, Museu Nacional de Arte Moderna do Centro Georges Pompidou.

Adaptação de *Google Arts & Culture*

E se pudéssemos ouvir os **sons** das **cores** com **Wassily Kandinsky?**



Wassily Kandinsky, *Amarelo-vermelho-azul*, 1925. Óleo sobre tela, 127 x 200 cm. Paris, Museu Nacional de Arte Moderna do Centro Georges Pompidou.

Que características definem o abstracionismo lírico ou expressivo?

Forma/Conteúdo/Cor: Pontos, linhas e planos de cor. Formas arredondadas, irregulares; **Cores variadas**, vibrantes, aplicadas em pinceladas rápidas de tinta lisa (= não texturada)

Composição: Abstrata, isto é, aquela em que as formas/conteúdos se organizam livremente sobre a tela, segundo **ritmos musicais**, dinâmicos e, por vezes, matemáticos; Processo de criação-execução que privilegia a **intuição** e a **espontaneidade**

Intencionalidade: Expressar mensagens espirituais (é uma arte que nasce da necessidade interior); Procurar a essência da pintura; Reagir contra o materialismo

Expressividade: Emoção; Lirismo; Sensibilidade; Dinamismo/ritmo

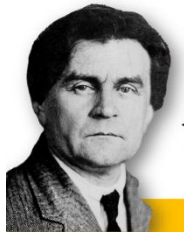
02. Questão-orientadora

Quais as diferenças entre o abstracionismo lírico e o abstracionismo geométrico?

Rússia,
1915(6)-1925

Manifesto Suprematista (1915),
Do Cubismo e do Futurismo ao Suprematismo (1916),
O Suprematismo ou o Mundo sem objeto (1920).

Suprematismo



Kazmir Malevitch
(1878-1935)





Correntes do abstracionismo geométrico



Kazimir Malevitch, *Suprematismo (com triângulo azul e retângulo preto)*, 1915. Óleo sobre tela.

A redução do assunto a formas geométricas elementares **(quadrado, triângulo e círculo)** era típico do Suprematismo, uma orientação artística que Malevitch descreveu como "a pintura da forma pura" e a "supremacia do sentimento puro".



Kazimir Malevitch, Suprematismo dinâmico, 1915-16. Óleo sobre tela. 80, 3 x 80 cm. Tatte Gallery

Formas geométricas e cromáticas sobrepõem-se suspensas no espaço pictórico, como figuras cósmicas, criando equilíbrio e um sentido de profundidade infinitamente extenso. Mostra grande dinamismo das formas.

- Formas **geométricas** básicas e de diferentes tamanhos;
- Dominam **cores primárias**, branco e preto.
- Fundo branco e vazio;
- **Bidimensionalidade** (não há perspetiva nem profundidade);
- As formas organizam-se em direções paralelas, criando **sobreposições** .
- **Movimento**, dinamismo, ritmo.

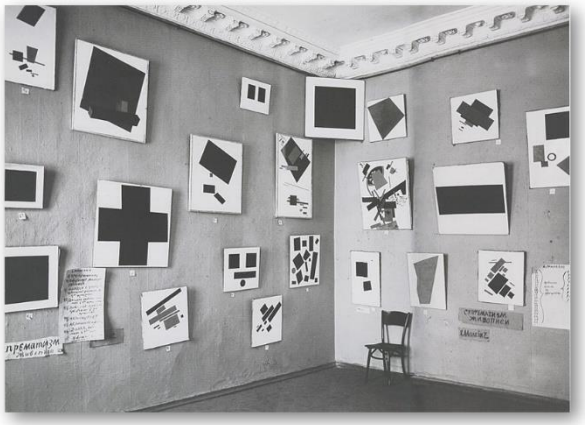




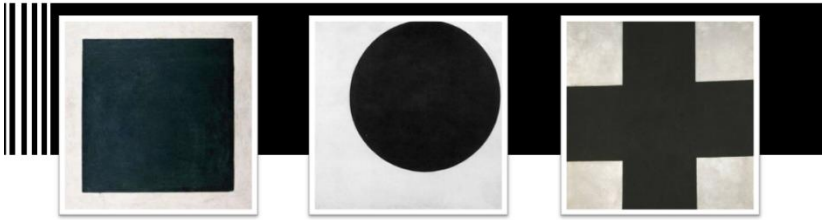
Kazimir Malevitch, Pintura Suprematista, 1915.
óleo sobre tela, 101,5 x 62 cm



Exposição
"0,10: a última exposição futurista".
Petrogrado, 1915.



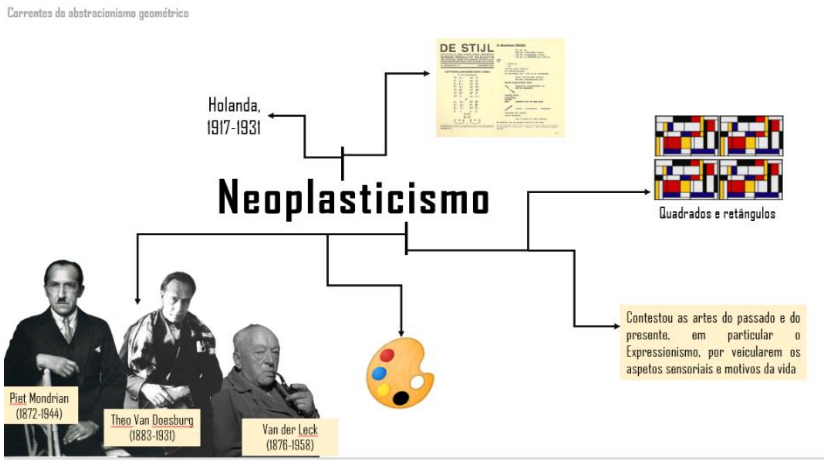
A pureza plástica levada ao extremo



Kazimir Malevitch, *Quadrado Negro*, 1915.
Kazimir Malevitch, *Círculo Preto*, 1915.
Kazimir Malevitch *Cruz Negra*, 1915.

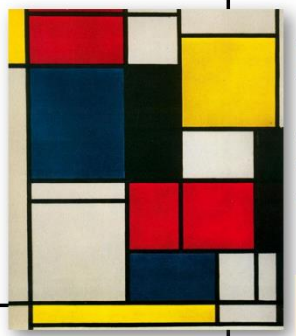
A partir de 1917-18, a geometrização e o monocromatismo surgem como elementos identificadores do suprematismo russo. Pretende-se que a arte se reduza aos elementos mais puros e simples.

Correntes do abstracionismo geométrico





Vídeo| Neoplasticismo. Museu Coleção Berardo. Link: https://www.youtube.com/watch?v=fqPvvXy5vR4&t=205s&ab_channel=MuseuColecaoBerardo.

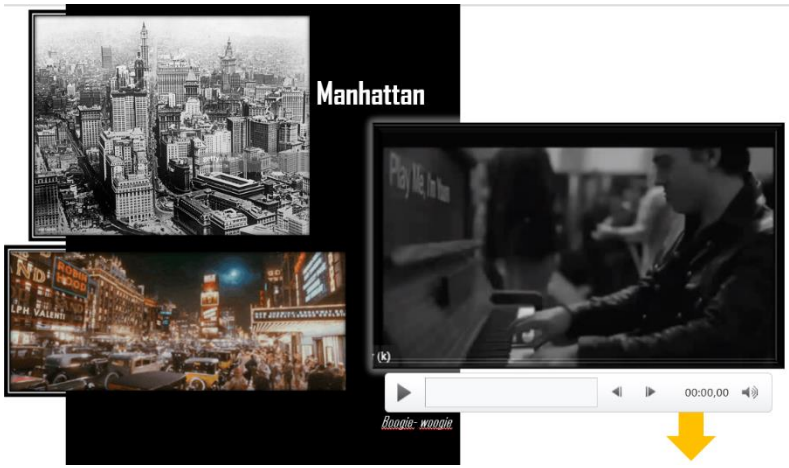


Piet Mondrian, *Quadro II*, 1921-25.
Óleo sobre tela, 90 x 60 cm.

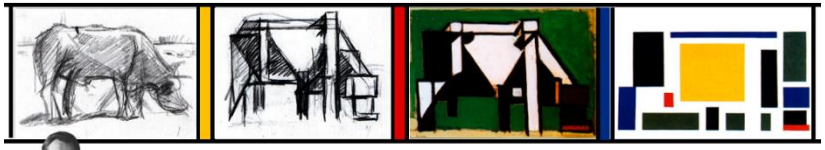
- Formas geométricas (só quadrados e retângulos);
- Formas planas e delimitadas por linhas ortogonais a negro, com diferentes espessuras;
- Ângulos retos;
- Cores primárias;
- Arte pura, clara e objetiva (não ilusória e não representativa).

A linha horizontal refere-se à terra, à matéria e ao género feminino;
A linha vertical refere-se ao ascendente cósmico, à dimensão espiritual e ao género masculino.





Theo van Doesburg,
Estudos para *Composição (A vaca)*, 1916.

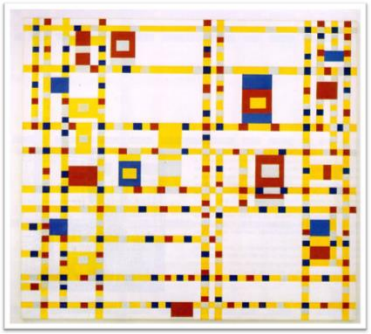




O neoplasticismo reduz a obra de arte aos elementos essenciais e aprofunda a ideia de abstração. A paleta de cores cinge-se aos elementos básicos e a construção da obra de arte é limitada às linhas horizontais e verticais.

- Formas geométricas (só quadrados e retângulos);
- Formas planas e delimitadas por linhas ortogonais a negro, com diferentes espessuras;
- Cores primárias;
- Uso de segmentos cromáticos ritmados para conseguir vibrações óticas.





Piet Mondrian, *Victory Boogie-Woogie* 1942-43.
Óleo sobre tela, 127 x 127 cm. Nova Iorque, MOMA

Anexo 15. Rubrica de avaliação. Missão 005 – Abstracionismo

Rubrica de avaliação: Missão 005-Abstracionismo							
		Descritores de níveis de desempenho[54]					
		Nível 1 Ainda não entraste no espírito vanguardista (0-4 valores)	**Nível 2** Não te estás a esforçar o suficiente (5-9 valores)	**Nível 3** Abstracionismo significa… (10-13 valores)	**Nível 4** Estás quase ao nível do Piet Mondrian (14-16 valores)	**Nível 5** Conseguiste! A arte acima da realidade! (17-20 valores)	
Critérios	(%)						
Instruções do vídeo.	18	Não segue as instruções do vídeo ou segue de forma incorreta.	Segue as instruções do vídeo; a imagem selecionada não se encontra de acordo com o pedido no vídeo; não apresenta o "esboço".	Segue as instruções do vídeo, mas não apresenta a imagem selecionada para o trabalho nem o "esboço".	Segue as instruções do vídeo; apresenta a imagem selecionada de acordo com os critérios do vídeo; não apresenta o "esboço".	Segue as instruções do vídeo, apresenta a imagem selecionada de acordo com os critérios do vídeo; apresenta um "esboço".	
Características plásticas e formais	35	Não aplica ou aplica de forma incorreta.	A obra revela insuficientemente características plásticas e formais do movimento artístico e/ou são aplicadas sem rigor.	A obra revela características plásticas e formais do movimento artístico; e/ou são aplicadas com pouco rigor.	A obra revela suficientemente características plásticas e formais do movimento artístico; e/ou são aplicadas com rigor.	A obra revela com clareza as características plásticas e formais do movimento artístico; e/ou são aplicadas com rigor.	
Fundamentação e exposição oral	22	Não fundamenta e/ou comunica de forma confusa.	Não consegue justificar a relação entre a imagem selecionada e a sua obra.	Fundamenta de forma superficial a relação entre a imagem selecionada e a sua obra.	Fundamenta bem a relação entre a imagem selecionada e a sua obra, recorrendo parcialmente ao vocabulário da disciplina.	Fundamenta muito bem e de forma sustentada a relação entre a imagem selecionada e a sua obra, recorrendo a vocabulário específico da área.	
Criatividade	18	O trabalho apresentado não é criativo e/ou É cópia de um outra pintura.	O trabalho apresentado é pouco criativo; alguns elementos são cópia ou encontrados em outros pinturas.	O trabalho apresentado é criativo; nenhum elemento é cópia ou encontrado em outra pintura.	Desenho muito criativo e original; nenhum elemento é cópia ou encontrado em outra pintura.	Desenho totalmente criativo, original e inovador; nenhum elemento é cópia ou encontrado em outra pintura.	
Prazo de entrega	7	Não entregou Ou Entregou 7-11 dias depois da data-limite.	Entregou 4-6 dias depois da data-limite.	Entregou 2-4 dias depois da data-limite.	Entregou até 48h depois da data-limite.	Cumpriu o prazo de entrega.	

[54] Sobre a correspondência entre os níveis de consecução e as escalas de classificação por níveis de ensino, optou-se por uma escala de avaliação quantitativa.

Anexo 16. Plano de aula – Dadaísmo

<table>
<tr><td colspan="4">Módulo: A CULTURA DO CINEMA [módulo 9]</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sumário: Dadaísmo, nonsense ou antiarte.</td><td>Tempo letivo:
120 minutos [online]</td><td>História da Cultura e das Artes,
11.º ano</td></tr>
<tr><td colspan="3">Aprendizagens Essenciais:
- Caracterizar o Dadaísmo sob o signo da provocação, do escândalo e da subversão: os manifestos, o niilismo, a casualidade dos métodos, as novas técnicas e o ready-made.</td><td>Conceitos: Assemblage; Dadaísmo; Collage; Fotomontagem; Niilismo; Performance; Ready-made</td></tr>
<tr><td colspan="4">Situação-problema:
“Toda a arte pictural ou plástica é inútil; que ela seja um monstro que meta medo aos espíritos servis.” Primeiro Manifesto Dadaísta, 1918</td></tr>
<tr><td colspan="4">Questões-orientadoras:
10) Quais são as principais características do movimento dadaísta?</td></tr>
<tr><td>Conteúdos</td><td>Indicadores de aprendizagem</td><td>Estratégias de aprendizagem</td><td>Avaliação</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Motivação: Visionamento de um vídeo (00:00:49)’[55]. Após o visionamento, diálogo e questionamento aos alunos.

Situação-problema: Análise à frase “Toda a arte pictural ou plástica é inútil; que ela seja um monstro que meta medo aos espíritos servis.”</td><td></td></tr>
</table>

[55] Disponível em http://https://www.youtube.com/watch?v=PWKP5OAsYZk&ab_channel=Shony {consult 01 abril 2020]

1. O Dadaísmo nasceu em Zurique, na Suíça, em 1916, pela mão de jovens de várias nacionalidades (mas que se consideravam apátridas), que aí procuravam refúgio da Grande Guerra. Quase simultaneamente, desenvolveu-se também na cidade de Nova Iorque. Com o fim da guerra, a dispersão geográfica dos membros deste grupo levou à formação de novos núcleos, em vários pontos do mundo ocidental como Berlim, Paris, Colónia ou Barcelona. As idas e vindas dos dadaístas deram ao movimento um caráter internacional. 2. O Dadaísmo foi um movimento cultural de grande abrangência (pois envolveu a literatura, pintura, escultura, teatro, fotografia e cinema). Em fevereiro de 1916, um ano após a sua chegada à cidade de Zurique, Hugo Ball fundou o Cabaret Voltaire. Jovem poeta e diretor de teatro, Hugo Ball concebeu o projeto de transformar uma taberna mal-afamada num café literário onde se reunissem os numerosos intelectuais que, durante a guerra, se refugiaram naquela cidade. Este ponto de encontro, passou a desenvolver várias atividades artísticas como música, declamação de poemas, dança, exposições, etc., passando a ser um local concorrido e animado. 3. "Dada" não significa nada em especial. Pouco ou nenhuns outros nomes de movimentos geraram tantos mitos em torno do nome. A versão mais credível da origem da palavra *dada* diz-nos que Hugo Ball, juntamente com Richard Huelsenbeck, teriam encontrado esta palavra por	**1.** Identificar as principais características do movimento dadaísta.	1.1. Apresentação de uma cronologia com o intuito de os alunos localizarem espacial e temporalmente a origem movimento dadaísta. 1.2. Análise de um cartaz, juntamente com uma imagem de um cavalo de madeira, de forma que os alunos compreendam a associação entre a designação do movimento vanguardista Dada e a imagem supramencionada. 1.3. Análise de uma frase de Marcel Duchamp, paralela à observação da obra A *Roda de Bicicleta*, de modo que os alunos compreendam como a mesma rompe com as noções artísticas da época. 1.4. Observação e interpretação da obra *Composição com Círculos* de Kurt Schwitters, de forma que os alunos compreendam o conceito de *merzbild* — obras realizadas pela montagem de vários objetos do quotidiano sobre uma superfície (geralmente intervencionadas). 1.5. Análise ao conceito de *objet trouvé* (objeto encontrado) e observação de uma obra de Max Ernest (slide 10) de modo que os alunos percebam a forma como o artista coloca na tela os elementos	• Realização das atividades propostas ao longo da aula. • Observação direta: participação/envolvimento no tema.

acaso no dicionário de francês-alemão quando procuravam um nome para uma cantora que atuava no cabaret (Madame le Roy). Em francês a palavra DADA significa "Cavalo de Madeira". Tanto Hugo Ball como Richard ficaram impressionados com a facilidade da palavra e com o que a mesma lhes sugeria. Rapidamente este termo passou a ser rótulo de todas as atividades que se realizavam no cabaré. A palavra *dada*, ao mesmo tempo, remete para a fala de um bebé (sem sentido). "Dada" acaba também por ser uma linguagem simples e ingénua. Conceptualmente, o Dadaísmo explica-se como uma reação às sociedades burguesas e capitalistas e à cultura que elas defendiam. Essa reação foi motivada pela revolta contra os grandes sofrimentos causados pela guerra, os quais o Dadaísmo queria tornar visíveis e pelos quais culpabilizava os sistemas sociopolíticos vigentes. A arte dadaísta caracteriza-se por: • **Temáticas:** temas provocatórios, explorando conteúdos insólitos e disparatados, aparentemente sem sentido, ou seja, ***nonsense***. • **Intencionalidade:** os dadaístas procurar uma arte de inquietar e provocar o público, afrontando os conceitos tradicionais sobre a Arte, colocando-os em causa. Promoveu a consciencialização da noção de "absurdo" e de "vazio", provocadas pela guerra (mero ato mental). Contestou o conceito de arte, levando-o à sua própria negação. A verdadeira arte era a **antiarte**.		tridimensionais recorrendo à técnica de *assemblage*. 1.6. Observação de uma rayographs de Man Ray de forma que os alunos compreendam como a fotografia *dada* substituía a máquina fotográfica e recorria apenas ao papel sensível, aos objetos e a luz. 1.7. Análise da fotomontagem de Hannah Höch — única mulher dadaísta — de forma que os alunos reconheçam os materiais utilizados pela artista na composição da sua obra. 1.8. Observação de duas esculturas de Marcel Duchamp— *Secador de Garrafas* e a *Fonte*—com intuito de os alunos compreenderem o conceito de ready-made e o carácter provocatório da execução técnica e plástica destas obras.	• Intervenção espontânea e manifestação de opiniões fundamentadas.

• **Execução Técnica**: relativamente à execução, os *dadas* vão usar técnicas provocatórias, quase todas inovadoras e outras inspiradas no cubismo. Podemos observá-las na **pintura**, na **fotografia** e na **escultura**. - Na **pintura**: misturou colagens e *objet trouvés*; usou fotomontagens, *merzbilders* (espécie de *assemblages* à maneira cubista) e *rayographs* (impressão do papel de fotografia pela luz). - Na **fotografia**: fez fotomontagem e *rayographs* e ainda manipulou fotos em laboratório. - Na **escultura**: usou *assemblages* e inventou os *ready-made* (peças já feitas, não manipuladas pelo artista, que privilegiam a intenção conceptual, o conteúdo intrínseco, em detrimento da forma), contribuindo para revolucionar e modernizar os conceitos escultóricos. Por ser avançado em relação à sua época, o Dadaísmo não foi entendido pelo público em geral. No entanto, teve consequências culturais e artísticas importantes: promoveu a discussão em torno da necessidade de renovação do ensino artístico (surgimento da escola da Bauhaus); contribuiu para a evolução do conceito de arte e para o aparecimento de novas modalidade; e passou influências conceptuais, técnicas e estéticas a outros movimentos/ correntes artísticas, como: o Surrealismo (temáticas de absurdo e *nonsense*, técnicas de execução), a Bauhaus (renovação do ensino artístico), o New Dada (após 1945 nos EUA) e as artes Conceptual e *Povera*. O dadaísmo não passou, no fundo, de uma manifestação mais extrema e publicitária do enorme movimento de		**Trabalho de casa:** Realização da atividade "Missão 6" (enviada por email)	

subversão intelectual e artística das primeiras décadas do século. Os artistas deste movimento acabaram por se negar a si próprios e abriram-se à arte. Muitos refugiaram-se no surrealismo.			

Competências específicas da História:

- Situar cronologicamente as principais etapas da evolução humana que encerram fenómenos culturais e artísticos específicos.
- Reconhecer o contexto espacial dos diversos fenómenos culturais e artísticos.
- Analisar criticamente diferentes produções artísticas, tendo em conta os aspetos técnicos, formais e estéticos, e integrando-as nos seus contextos históricos (económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos).
- Reconhecer diferentes produções artísticas na época histórica e cultural em que se inserem, ou seja, saber-ver, saber-ouvir, saber-interpretar e saber-contextualizar.
- Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas.
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos e artísticos circunscritos no tempo e no espaço.
- Relacionar as manifestações artísticas e culturais da história de Portugal com as manifestações artísticas e culturais da história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades.
- Utilizar, em cada área artística, vocabulário específico.
- Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados, recorrendo a diversas formas de comunicação (textos, imagens, vídeos, entre outras).
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade estética e artística e o juízo crítico, estimulando a fruição de bens culturais e artísticos.
- Emitir opiniões pessoais fundamentadas sobre produções artísticas das épocas em estudo, utilizando a linguagem das artes visuais.
- Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas.

Bibliografia

(dir.), J. A. (2002). *El mundo contemporáneo* (4.ª ed., Vol. 4). Madrid: Alianza Editorial.

Argan, G. C. (1992). *Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos.* São Paulo: Companhia das Letras. Obtido de https://www.academia.edu/38570618/Arte_Moderna._do_Iluminismo_aos_Movimentos_Contemporâneos_-_Giulio_Carlo_Argan.

Gompertz, W. (2013). *Isso é Arte? 150 anos de arte moderna, do impressionismo até hoje.* Rio de Janeiro: Zahar. Obtido em 30 de janeiro de 2021, de https://www.academia.edu/28495175/Isso_e_arte_150_anos_de_arte_m_Will_Gompertz

Hodge, S. (2018). *Breve História da Arte* . São Paulo: Editorial Gustavo Gili.

Ferrari, S. (2001). *Guia de História da Arte Contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença.

França, J.-A. (1987). *História da Arte Ocidental (1780-1980)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Janson, H. J. (2005). *História da Arte* (7.ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke, & Honnef. (2012). *Arte do século XX*. Colónia: Taschen.

Play a Kandinsky. Disponível em www: https://artsandculture.google.com/experiment/sgF5ivv105ukhA [consult. 30 de mar 2021].

Apoio:

Manual *História da Cultura e das Artes, 11*, Editora Raiz.

Manual *Ideias e Imagens*, Porto Editora.

Manual *História da Cultura e das Artes — Ensino Profissional*, Porto Editora.

PINTO, Ana Lídia; CAMBOTAS, Manuel Fernandes (2019), *Preparação para o Exame Nacional*. Porto: Porto Editora.

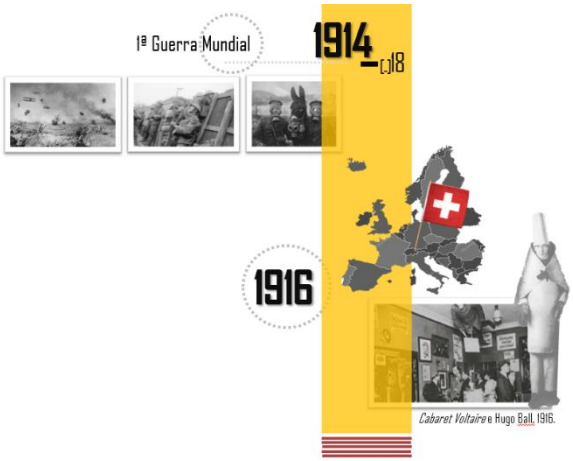
Anexo 17. PowerPoint da aula – Dadaísmo













Temática

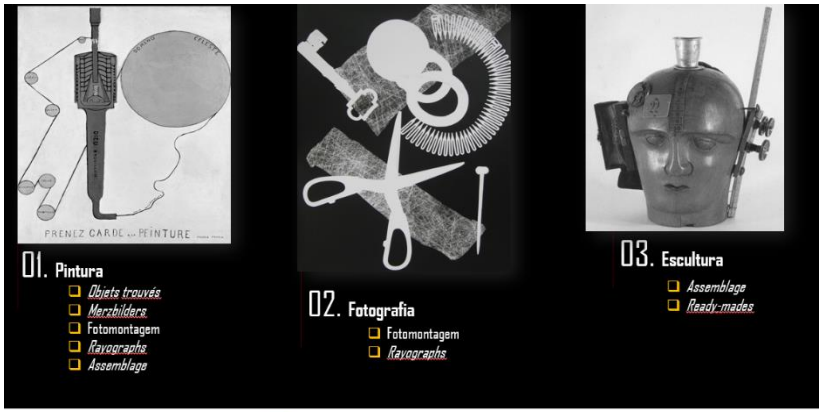
O Dadaísmo procurou temáticas provocatórias (políticas, satíricas, etc.), explorando conteúdos insólitos e disparatados, aparentemente absurdos e sem sentido (= ***nonsense***)

[...]a arte que se destrói a ela própria.

Intencionalidade

- O Dadaísmo pretendeu afrontar, provocar e inquietar o seu público e a sociedade em geral, pondo em causa os conceitos artísticos tradicionais.
- Promoveu a consciencialização da noção de "absurdo" e de "vazio", provocadas pela guerra (mero ato mental).
- Contestou o conceito de arte, levando-o à sua própria negação. A verdadeira arte era a **antiarte**.





Execução Técnica

Merzbild

Obras realizadas pela montagem de vários objetos do quotidiano sobre uma superfície (geralmente intervencionados).



Kurt Schwitters, *Composição com Círculos* 1919.
Madeira, Metal, corda, lã, arame, pele e óleo sobre tela.
122.7 x 88.7 cm

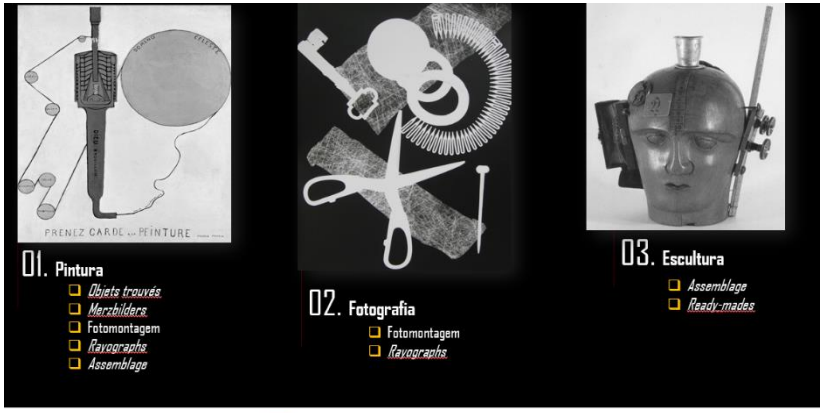


Max Ernest, *Fruto da Longa Experiência*.
1919.
Relevo, madeira e arame, pintado.
45,7 x 38 cm.
Coleção Particular.

Execução Técnica

Objet trouvé

Colocação de um elemento tridimensional na tela – é colado sobre a tela combinado, por vezes, com colagens (assemblage).



Execução Técnica

Execução Técnica

Rayographs

Fotografias realizadas sem máquina fotográfica, apenas pela sensibilização da luz, através do contacto direto com o papel sensível e os objetos.



Man Ray, Rayographia O Beijo. 1922.
Nova Iorque. MOMA

Execução Técnica

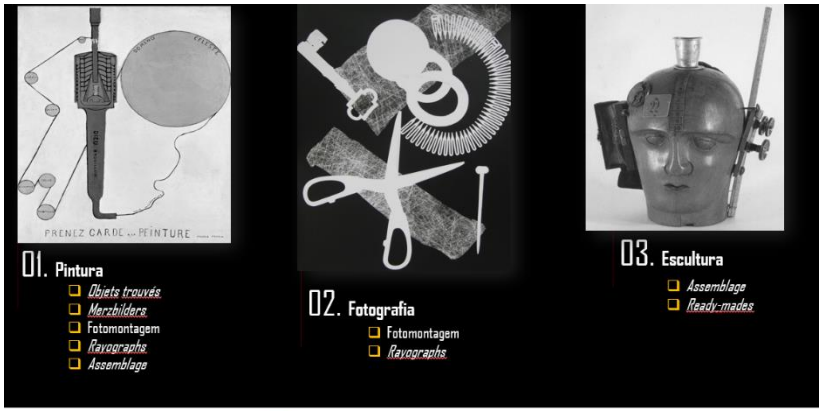
Fotomontagem

Termo usado para designar a associação de duas imagens, fragmentos de imagens, com o propósito de gerar uma nova imagem.

02. Fotografia



Hannah Höch, Da Dandy, 1919.
Fotomontagem, 30 x 23cm.
Coleção Particular.



Execução Técnica

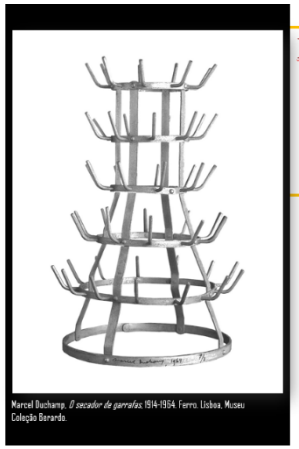


03. Escultura

Eu gostava da ideia de ter uma roda no atelier. Gostava de olhar para ela do mesmo modo que gostava de olhar para as chamas a dançar numa lareira.

Marcel Duchamp (1887-1968)

Roda da Bicicleta, 1913.



Marcel Duchamp, *O secador de garrafas*, 1914-1964. Ferro. Lisboa, Museu Coleção Berardo.

Ready-made

Objeto retirado do seu contexto e convertido em obra de arte.

Execução Técnica

03. Escultura



Marcel Duchamp, *A fonte*, 1917. Ferro. Urinol de porcelana. 33 x 42 x 52 cm.





Não perceberam nada?

Missão cumprida.

Até à próxima aula surreal com Dalí e os seus  .

Anexo 18. Rubrica de avaliação. Missão 006 – Dadaísmo

Rubrica de avaliação: Missão 006-Dadaísmo							
		Descritores de níveis de desempenho[56]					
		Nível 1 Ainda não entraste no espírito vanguardista (0-4 valores)	**Nível 2** Precisas de rever os conteúdos (5-9 valores)	**Nível 3** O Marcel Duchamp precisa de te ensinar algumas coisas (10-13 valores)	**Nível 4** O teu ready-made está quase lá! (14-16 valores)	**Nível 5** Na próxima exposição ficas ao lado da Fonte de Marcel Duchamp. (17-20 valores)	
Critérios	(%)						
Elementos identificativos da obra (título, data, autor, data, materiais utilizados)	30	Não usou nenhum elemento ou Usou um elemento de forma incorreta.	Usou até dois elemento da obra; e/ou não usa de forma clara os elementos.	Usou até três elementos, de forma quase correta.	Usou até quatro elementos, de forma correta e percetível.	Usou os cinco elementos de forma correta.	
Descrição da obra e enquadramento com o movimento artístico	23	Não apresenta descrição ou Apresenta uma descrição inadequada e com erros que inviabilizam a compreensão do texto e o ready-made proposto não é adequado,	É apresentada uma descrição de forma confusa/sem lógica. Utiliza termos genéricos e vagos; comete erros ortográficos, gramaticais e de pontuação. O objeto selecionado não é o mais adequa ao trabalho proposto.	É apresentada uma descrição da obra de forma pouco fundamentada. Comete alguns erros ortográficos, gramaticais e de pontuação, mas que não impedem a compreensão do texto. A descrição da obra suscita algumas dúvidas quando relacionada com o objeto; objeto selecionado adequa-se ao trabalho proposto	É apresentada uma descrição da obra de forma relativamente fundamentada. Comete erros ortográficos, gramaticais e de pontuação, mas não impedem a compreensão do texto. O objeto selecionado adequa-se ao trabalho proposto.	Redige com correção ortográfica, gramatical e de pontuação ou comete erros muito pontuais. É apresentada uma descrição correta e clara da obra, enquadrando-a com o objetivo da missão. O objeto selecionado é totalmente adequado ao trabalho proposto.	
Criatividade	40	O trabalho apresentado não é criativo e/ou É cópia de um outro ready-made	O trabalho apresentado é pouco criativo e revela semelhanças com outro ready-made.	O trabalho apresentado revela alguma criatividade.	Trabalho muito criativo e original aproximando-se do conceito de ready-made.	Trabalho totalmente criativo, original e inovador; apresenta-se como um exemplo de ready-made.	
Prazo de entrega	7	Não entregou Ou Entregou 7-11 dias depois da data-limite.	Entregou 4-6 dias depois da data-limite.	Entregou 2-4 dias depois da data-limite.	Entregou até 48h depois da data-limite.	Cumpriu o prazo de entrega.	

[56] Sobre a correspondência entre os níveis de consecução e as escalas de classificação por níveis de ensino, optou-se por uma escala de avaliação quantitativa.

Anexo 19. Plano de aula – Surrealismo

<table>
<tr><td colspan="4">Módulo: A CULTURA DO CINEMA [módulo 9]</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sumário: O homem psicanalisado e Sigmund Freud. O Surrealismo (1924-1939/40).</td><td>Tempo letivo:
120 minutos [online]</td><td>História da Cultura e das Artes, 11.º ano</td></tr>
<tr><td colspan="3">Aprendizagens Essenciais:

- Contextualizar as pesquisas em torno do «eu» nas primeiras décadas do século XX.
- Evidenciar o contributo de Freud para o estudo da mente humana, dos comportamentos, dos impulsos e motivações interiores.
- Compreender o método psicanalítico de «análise da livre associação».
- Caracterizar o Surrealismo: as referências, os conteúdos, as técnicas, os temas, a plástica.
- Definir as duas vertentes do Surrealismo: o «automatismo psíquico» e a via onírica.</td><td>Conceitos: Automatismo psíquico; Pintura Metafísica; Psicanálise; Surrealismo; via onírica.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Situação-problema:

“[…] a obra de arte não deve ter nem razão nem lógica. À sua maneira, ela aborda o sonho e a mente […]. Giorgio de Chirico.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Questões-orientadoras:

11) De que forma Freud e a psicanálise influenciaram o movimento surrealista?
12) Quais as características do movimento surrealista?</td></tr>
<tr><td>Conteúdos</td><td>Indicadores de aprendizagem</td><td>Estratégias de aprendizagem</td><td>Avaliação</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Situação-problema: questionamento orientado à frase ““[…] a obra de arte não deve ter nem razão nem lógica. À sua maneira, ela aborda o sonho e a mente […]” de Giorgio de Chirico.</td><td></td></tr>
</table>

1. A primeira metade do século XX foi um tempo de dificuldades e complexidade que trouxe profundas mudanças no modo de viver e de pensar. As guerras, as questões político-económicas e sociais trouxeram o desencanto, o medo e as doenças às novas gerações. Se Fleming trouxe um considerável avanço no tratamento de doenças físicas, é ao médico neurologista austríaco Sigmund Freud que a humanidade ficou a dever outro avanço notável no tratamento de doenças do espírito. Foi num período em que a população estava traumatizada com os horrores da guerra que Freud vai ser extremamente importante para compreender o que se passava na mente das pessoas. Freud (1856-1939) era um médico especialista em neurologia e psiquiatria. Durante a sua carreira de médico, começou por verificar que muitos dos males físicos apresentados pelos seus pacientes tinham origem psicológica e não estritamente orgânica. Assim, passou a estudar a mente humana, observando as relações entre a vida física e psíquica, procurando explicá-las. Com isto, Freud descobriu o inconsciente: trata-se de uma parte do nosso cérbero humano, do qual o indivíduo não tem consciência nem controlo. É formado por traumas, recalcamentos, desejos não satisfeitos, acumulados ao longo da vida, memórias. Do inconsciente nascem impulsos que podem comandar a parte consciente, sem que a pessoa saiba como e porque atuam. Segundo Freud, o inconsciente contém coisas que podem ser desagradáveis ou até mesmo inaceitáveis socialmente.	**1.** Compreender de que forma a psicanálise influenciou o movimento surrealista.	**1.1.** Visionamento de um vídeo Sigmund Freud e a criação da Psicanálise (00:01:05) da Escola Virtual (slide 4), de modo que os alunos percebam a importância de Sigmund Freud no campo da medicina. **1.2.** Análise a uma imagem de um cérbero fragmentado (slide 5), a fim de os alunos compreenderem em que consistiu o "inconsciente" e como é que Freud, através da Psicanálise, conseguiu ajudar os pacientes nas "doenças do espírito" **1.3.** Exposição oral do professor, seguido de algumas questões, com o intuito de os alunos estabelecerem uma relação entre o "inconsciente", a "psicanálise" e o "surrealismo".	• Realização das atividades propostas ao longo da aula. • Observação direta: participação/envolvimento no tema.

Através da parceria médico-paciente, Freud aplicou-se na definição de uma forma de atingir e tornar conhecido o inconsciente de cada um. O método encontrado foi o da psicanálise. Durante a sessão de psicanálise, Freud fazia com que o paciente, no silêncio do seu gabinete, deitado num divã, fosse falando livremente do que lhe viesse à mente, remontando à sua infância, a recordações, desejos, sonhos, que o tivessem marcado e que, apesar de aparentemente esquecidos, estivessem no seu inconsciente, manifestando-se, na vida adulta, pelo aparecimento de neuroses e psicoses. Segundo Freud, estas estariam ligadas à sexualidade frustrada e a desejos e culpas recalcados — os traumas. A descoberta do inconsciente e da psicanálise contribuiu para um melhor entendimento do ser humano, refletindo-se em vários setores da vida. Na arte, algumas correntes chegam mesmo a fazer uso deste conceito nos seus pressupostos temáticos e de intencionalidade. O grande exemplo está no surrealismo. A arte, numa relação íntima com a vida, serviu de libertação e de sublimação para alguns artistas, que usaram jogos de ideias, automatismos psíquicos, associações insólitas e desconexas para criar as suas obras. Assim, o "homem psicanalisado", pôde compreender-se melhor a si próprio, desvendando os segredos da usa mente e do seu comportamento.			• Intervenção espontânea e manifestação de opiniões fundamentadas.

2. A I Guerra Mundial (1914-1918) modificou totalmente a reação de forças internacionais; enquanto se processa a recuperação e a reconstrução das cidades destruídas, para os quais são canalizados todos os esforços, os Estados Unidos da América acentuam o seu crescimento económico, com um rápido desenvolvimento da produção industrial e agrícola — assistimos à queda da Europa e à hegemonia dos EUA. Os progressos económicos fizeram-se sentir em vários campos: ascensão da classe média, clima de bem-estar na sociedade, euforia quotidiana, agitação urbana, emancipação da mulher, a moda, que desempenha um papel de libertação e afirmação social, o desenvolvimento da indústria cinematográfica, etc. Outros fatores, porém, condicionaram a evolução dos acontecimentos na Europa: Revolução Bolchevique na Rússia (1917), criação da URSS (1922), fundação do Partido Socialista na Alemanha em 1919 (embrião da doutrina nazi fundada por Hitler), seguida da criação do Partido Nacional Fascista na Itália em 1921 (génese do fascismo iniciado por Mussolini), que acabaram por instaurar um clima de instabilidade política e social em toda a Europa. Nos finais dos anos 20, os EUA enfrentavam a grande depressão económica. No que à arte diz respeito, as consequências destes conflitos/clima foram imediatas: por volta de 1922, o dadaísmo tinha chegado ao fim da sua evolução; o culto ao	**2.** Identificar as características do surrealismo.	**2.1.** Observação e análise da pintura *A traição das imagens (isto não é um cachimbo*) da autoria de René Magritte (slide 15), de modo que os alunos compreendam como o "absurdo "da pintura obriga o espetador a interrogar-se sobre o seu real sentido. **2.2.** Observação e interpretação de três obras: *A Porta para a liberdade*, de René Magritte, *A persistência da memória* e *sonho causado pelo voo de uma abelha em torno de uma romã um segundo antes de acordar*, ambas de Salvador Dalí (slide 16-18), com o intuito de os alunos caracterizarem as pinturas em relação à temática, ao processo criativo e à execução técnico-formal (surrealismo naturalista). **2.3.** Visionamento de um vídeo (00:02:37')[57] sobre a pintura *Figura com Vela* de Joan Miró presente no Museu Coleção Berardo (slide 20), com o objetivo de os alunos compreenderem em que consistiu o surrealismo abstrato. **2.4.** Análise de duas pinturas de Joan Miró (slide 21-22), a fim de os alunos caracterizarem as pinturas em relação à temática, ao processo	

[57] Disponível em www: https://www.youtube.com/watch?v=DmtQTsXYdSQ&t=17s&ab_channel=MuseuColecaoBerardo [consult. 1 abril 2021].

absurdo tornou-se cada vez mais extremo e esgotava-se em repetições sucessivas cujo impacto era cada vez menor. Tornava-se necessário uma reorientação. Esta surgiu pela mão de André Breton, ex-dadaísta que, além de poeta, era médico e pertencia à geração à qual foram revelados os mistérios do inconsciente. Depois de algumas experiências iniciais, Breton publica, em 1924, o primeiro Manifesto do Surrealismo (Paris), que marca o nascimento da nova vanguarda artística. A publicação do manifesto, marcou historicamente o nascimento do movimento. Nele se propunha a restauração dos sentimentos humanos e do instinto como ponto de partida para uma nova linguagem artística. Para isso era preciso que o homem tivesse uma visão totalmente introspetiva de si mesmo e encontrasse esse ponto do espírito no qual a realidade interna e externa são percebidas totalmente isentas de contradições. O Surrealismo representa uma reação dos artistas e intelectuais às duras condições de vida dos pós-primeira guerra na Europa e ao absurdo da própria existência humana no mundo desumano e caótico que a guerra desencadeara. Esta reação expressou-se de duas maneiras: por um lado, e tal como o Dadaísmo, o Surrealismo renegou toda a cultura e valores tradicionais nas sociedades ocidentais (capitalista e burguesa), numa atitude provocatória de rebeldia e contestação à ordem cultural e ético-política estabelecida; criticou, ainda, o racionalismo das obras; Por outro lado, exprime o desejo de inovação, a mudança pela		criativo e à execução técnico-formal (surrealismo abstrato). **2.5.** Realização de um trabalho de grupo: a cada grupo (dois) são distribuídas duas pinturas (uma correspondente ao surrealismo abstrato e outra ao surrealismo naturalista). De seguida, os grupos devem seguir estes pontos: explicar a importância do surrealismo no contexto artístico da época; as influências e fundamentos; principais características presentes na obra (temáticas e pictóricas). Por último, os grupos farão uma apresentação oral à turma. Este trabalho de grupo tem como objetivo responder à segunda questão-orientadora. Regresso à situação-problema com o objetivo de os alunos comentarem oralmente a frase proferida por Giorgio de Chirico. Trabalho de casa: Realização da atividade "Missão 007" (enviada por email).	

afirmação da liberdade do "eu" interior de cada artista/criador, visando o conhecimento da individualidade, em todas as suas facetas, conscientes e inconscientes, e na sua dimensão física e espiritual. Em relação às influências recebidas, o surrealismo vai basear-se: na pintura metafísica, de Giorgio de Chirico, através das suas representações figurativas de seres e objetos estranhos em espaços ambíguos (duvidosos) e "improváveis", irreais e insólitos: no dadaísmo, pelas atitudes provocatórias e contestação aos códigos convencionais, pelo sentido de humor, grotesco e ironia, das obras (noção de absurdo); e, nas Teorias do domínio da Psicanálise de Freud, assumindo o sonho, o imaginário e o ato espontâneo como fatores primordiais do processo criativo Estilisticamente, as temáticas presentes no surrealismo nascem do inconsciente ou dos impulsos anímicos (psicológicos), isto é, a realidade para além da realidade. Estas obtêm-se pela destruição do real e do quotidiano; e são retiradas do sonho, da imaginação e da fantasia, procurando o "surreal". No geral, o surrealismo procura temáticas que visam o ilógico, o absurdo, o insólito e o aparentemente irreal. O sonho, os medos vão ser temáticas presentes, mas também o erotismo. O processo criativo deste movimento desenrola-se através da escrita automática (escrita imediata, sem muita reflexão, em estado de semiconsciência) e dos automatismos psíquicos; sob atividade onírica (a sonhar) ou em devaneio/delírio fantasista; sob o efeito do sono, do álcool ou de drogas, de modo a ser mais instintivo e automático,			

liberto da censura do "eu" consciente e racional. O artista Salvador Dalí propôs o método do "paranoico-crítico". Por último, no que diz respeito à execução técnico-formal, é possível falar de duas tendências maioritárias: surrealismo naturalista que utiliza técnicas académicas clássico-renascentistas na construção das formas, do espaço e das perspetivas (onde explora por vezes o *trompe-l'œil*), associando-as a conteúdos insólitos, ilógicos e/ou absurdos (ex.: Salvador Dali, Yves Tanguy, René Magritte); e o surrealismo abstrato que recorre a técnicas já usadas pelo Cubismo e pelo Dadaísmo, como *assemblages* (colagens de objetos tridimensionais), *colagens*, *fotomontagens*, *dripping*, *decalcomania*, *grattages* e *frottage* ou explora o dinamismo de manchas cromáticas e linhas (ex.: Miró). Em suma, o surrealismo é a arte que procura explorar o mundo interior e poder da imaginação, desvendando o inconsciente e "desmascarando-o" perante a sociedade; procura atingir o surreal pela desmistificação e subversão do real. Geralmente, considera-se que, com o surrealismo, se encerra o período fecundo das primeiras vanguardas que revolucionaram a arte europeia.			
Competências específicas da História: • Situar cronologicamente as principais etapas da evolução humana que encerram fenómenos culturais e artísticos específicos. • Reconhecer o contexto espacial dos diversos fenómenos culturais e artísticos. • Analisar criticamente diferentes produções artísticas, tendo em conta os aspetos técnicos, formais e estéticos, e integrando-as nos seus contextos históricos (económicos, sociais, culturais, religiosos, militares e geográficos). • Reconhecer diferentes produções artísticas na época histórica e cultural em que se inserem, ou seja, saber-ver, saber-ouvir, saber-interpretar e saber-contextualizar. • Sintetizar a informação relativa às características históricas, culturais e artísticas, tendo em linha de conta continuidades, inovações e ruturas.			

• Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos e artísticos circunscritos no tempo e no espaço.
• Relacionar as manifestações artísticas e culturais da história de Portugal com as manifestações artísticas e culturais da história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades.
• Utilizar, em cada área artística, vocabulário específico.
• Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados, recorrendo a diversas formas de comunicação (textos, imagens, vídeos, entre outras).
• Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade estética e artística e o juízo crítico, estimulando a fruição de bens culturais e artísticos.
• Emitir opiniões pessoais fundamentadas sobre produções artísticas das épocas em estudo, utilizando a linguagem das artes visuais.
• Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas.

Bibliografia

(dir.), J. A. (2002). *El mundo contemporáneo* (4.ª ed., Vol. 4). Madrid: Alianza Editorial.

Argan, G. C. (1992). *Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos.* São Paulo: Companhia das Letras. Obtido de https://www.academia.edu/38570618/Arte_Moderna._do_Iluminismo_aos_Movimentos_Contemporâneos_-_Giulio_Carlo_Argan.

Gompertz, W. (2013). *Isso é Arte? 150 anos de arte moderna, do impressionismo até hoje.* Rio de Janeiro: Zahar. Obtido em 30 de janeiro de 2021, de https://www.academia.edu/28495175/Isso_e_arte_150_anos_de_arte_m_Will_Gompertz

Hodge, S. (2018). *Breve História da Arte* . São Paulo: Editorial Gustavo Gili.

Ferrari, S. (2001). *Guia de História da Arte Contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença.

França, J.-A. (1987). *História da Arte Ocidental (1780-1980)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Janson, H. J. (2005). *História da Arte* (7.ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke, & Honnef. (2012). *Arte do século XX*. Colónia: Taschen.

Apoio:

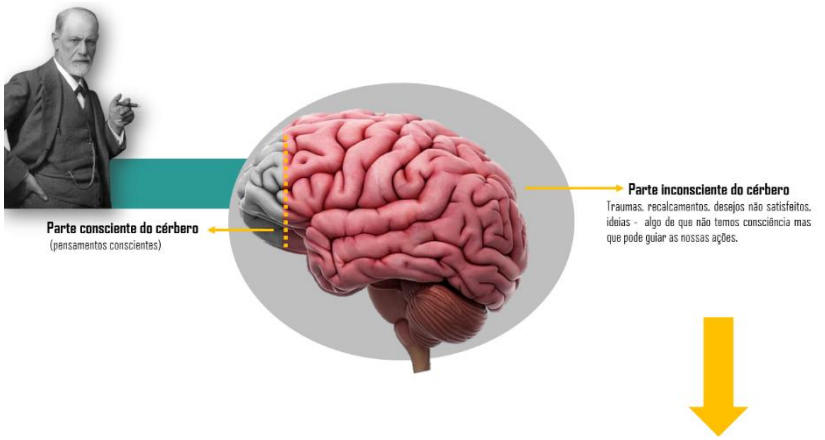
Manual *História da Cultura e das Artes, 11*, Editora Raiz.

Manual *Ideias e Imagens*, Porto Editora.

Manual *História da Cultura e das Artes — Ensino Profissional*, Porto Editora.

PINTO, Ana Lídia; CAMBOTAS, Manuel Fernandes (2019), *Preparação para o Exame Nacional*. Porto: Porto Editora.

Anexo 20. PowerPoint da aula – Surrealismo

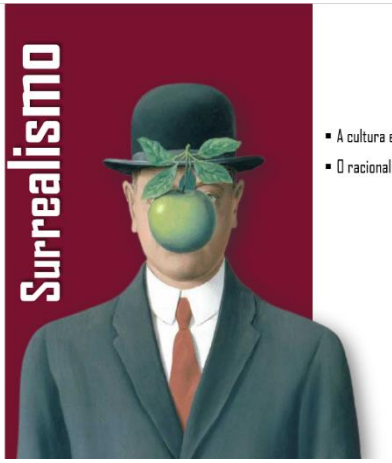








Surrealismo



Recusa

- A cultura e a civilização ocidentais
- O racionalismo

Procura

- A liberdade
- A irracionalidade
- A elevação do espírito

Influências



Pintura Metafísica de Giorgio de Chirico, através das suas representações figurativas de seres e objetos estranhos em espaços ambíguos e "improváveis".



Dadaísmo, pelas atitudes provocatórias e contestação aos códigos convencionais, pelo sentido de humor, grotesco e ironia, das obras.



Teorias do domínio da **Psicanálise** de Freud, assumindo o sonho, o imaginário e o ato espontâneo como fatores primordiais do processo criativo.

Temáticas



Nascem do inconsciente ou dos impulsos anímicos

Obtêm-se pela destruição do real e do quotidiano.

Retiradas do sonho, da imaginação e da fantasia, procurando o "surreal"

O surrealismo procura temáticas que visam o ilógico, o absurdo, o insólito e o aparentemente irreal.

Processo Criativo



Através da **escrita automática** (escrita imediata, sem muita reflexão, em estado de semiconsciência) e dos **automatismos psíquicos**.

Sob **atividade onírica** (a sonhar) ou em devaneio fantasista.

Salvador Dalí propôs o método do "**paranoico-crítico**".

Sob o efeito do sono, do álcool ou de drogas, de modo a ser mais instintivo e automático, liberto da censura do "eu" consciente e racional.

Execução Técnico-Formal

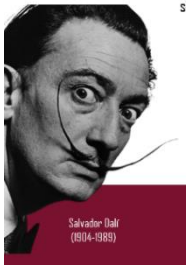


E a do **Surrealismo naturalista** que utiliza técnicas académicas clássico-renascentistas na construção das formas, do espaço e das perspetivas (onde explora por vezes o *trompe-l'œil*), associando-as a conteúdos insólitos, ilógicos e/ou absurdos (exs.: Salvador Dalí, Yves Tanguy, René Magritte)

A do **Surrealismo *abstrato*** que recorre a técnicas já usadas pelo Cubismo e pelo Dadaísmo, como *assemblages*, colagens, fotomontagens, dripping, decalcomania, *grattages* e *frottage* (ex.: Max Ernst), ou explora o dinamismo de manchas cromáticas e linhas (ex.: Miró)

Surrealismo
Ilusionístico ou Figuração

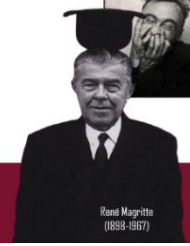
Arte planeada, com coisas do quotidiano de forma realista, mas em situações sonhadoras. Há uma linguagem metafórica e simbólica.



Salvador Dalí
(1904-1989)



Yves Tanguy
(1900-1955)

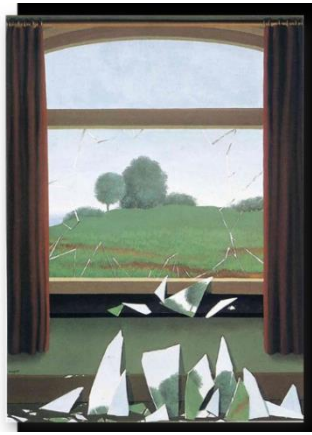


René Magritte
(1898-1967)

René Magritte, *A traição das imagens (isto não é um cachimbo)*, 1928(9). Óleo sobre tela. 63.5 x 93.98. Museu de Arte do Condado de Los Angeles.

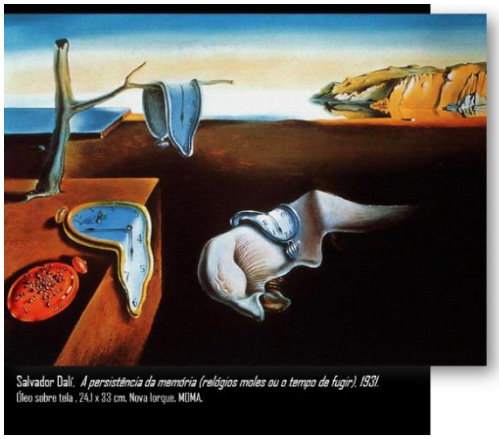


O absurdo força o espetador a interrogar-se sobre o sentido da obra.



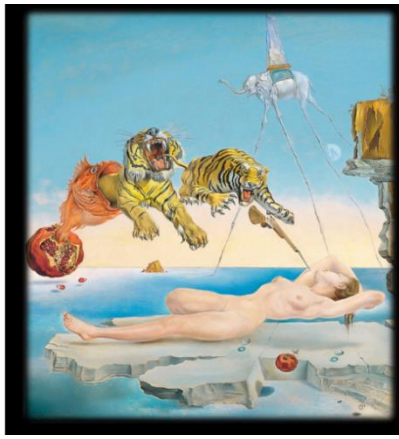
"A minha pintura são imagens visíveis que não escondem nada; elas evocam o mistério... o mistério também não significa nada, é incognoscível".
René Magritte

René Magritte, *A Porta para a liberdade*. 1933.
Óleo sobre tela. 80 x 60 cm.
Madrid,
Museo Thyssen-Bornemisza.



Salvador Dalí. *A persistência da memória (relógios moles ou o tempo de fugir). 1931.*
Óleo sobre tela , 24,1 x 33 cm. Nova Iorque, MOMA.

"Os relógios moles são algo diferente do paranoico-crítico, tenro, extravagante *camembert* abandonado pelo tempo e espaço". Salvador Dalí



Salvador Dalí. *Sonho causado pelo voo de uma abelha em torno de uma romã um segundo antes de acordar.*
Óleo sobre tela , 51 x 41 cm. Museu Thyssen-Bornemisza. 1944.

"A diferença entre mim e os surrealistas é que eu sou um surrealista". Salvador Dalí

Automatismo Psíquico

O artista criava algo automaticamente, sem pensar nisso, como se tivesse saltado do subconsciente. Presença da abstração.



Max Ernest
(1891-1976)

Joan Miró
(1893-1983)

André Masson
(1896-1987)

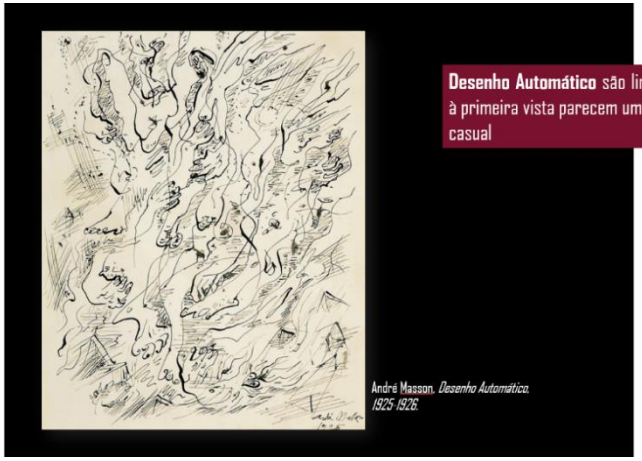




Símbolos e signos diversos- astrais, animais, vegetais, etc.- constituem uma espécie de estranha paisagem do mundo dos sonhos e da imaginação.



Linguagem figurativa, composição livre associada a elementos diversificados (símbolos, signos astrais, animais, linhas sinuosas, paisagens do sonho e da imaginação).



Desenho Automático são linhas entrelaçadas, que à primeira vista parecem uma rede criada de forma casual

André Masson. *Desenho Automático.*
1925-1926.

Trabalho de grupo

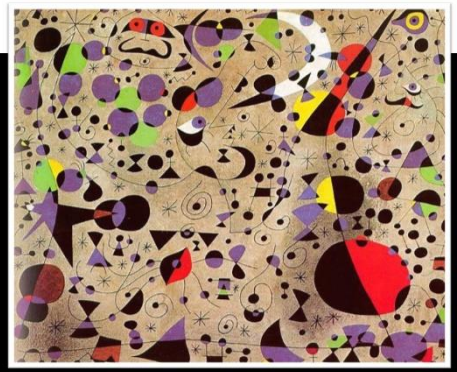
- Explicar a importância do surrealismo no contexto artístico da época;
- As influências e fundamentos;
- Principais características presentes na obra (temáticas e pictóricas).



Grupo 1

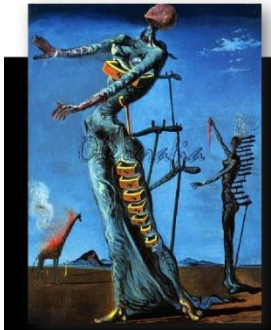


René Magritte, Tempo trespassado, 1938. óleo sobre tela, 147 x 99 cm. Chicago, The art Institute of Chicago.



Joan Miró. *A ponti̇ça*, 1940. óleo sobre tela. Nova Iorque. Coleção Colin.

Grupo 2



Salvador Dalí, Girafa em Chamas. Óleo sobre tela, 35 x 27 cm. Basileia, Kunstmuseum Basel.



Joan Miró, *Uma gota rosa caída da asa de um pássaro desperta Rosalina adormecida à sombra de uma teia de aranha*, 1939.



Giorgio de Chirico, *As musas desinquietantes*, 1917. Óleo sobre tela, 97 x 66 cm. Milão, Coleção Particular.

Situação-problema

[...] a obra de arte não deve ter nem razão nem lógica. À sua maneira, ela aborda o sonho e a mente [...].

Giorgio de Chirico.

Anexo 21. Rubrica de avaliação. Missão 007 – Surrealismo

Rubrica de avaliação: Missão 007-Surrealismo							
		Descritores de níveis de desempenho[58]					
		Nível 1 Ainda não entraste no espírito vanguardista (0-4 valores)	**Nível 2** Precisas de rever os conteúdos (5-9 valores)	**Nível 3** O Marcel Duchamp precisa de te ensinar algumas coisas (10-13 valores)	**Nível 4** O teu ready-made está quase lá! (14-16 valores)	**Nível 5** Na próxima exposição ficas ao lado da Fonte de Marcel Duchamp. (17-20 valores)	
Critérios	(%)						
Capacidade de pesquisa e seleção de fontes	25	Não pesquisa nem seleciona fontes adequadas para o trabalho.	Pesquisa e seleciona fontes de forma aleatória.	Limita a sua pesquisa as fontes disponíveis no manual e/ou não relacionadas com o movimento artístico em estudo.	Pesquisa e seleciona fontes diferentes, mas com pouca qualidade e/ou não relacionadas com o movimento artístico em estudo.	Pesquisa e seleciona fontes diferentes e de qualidade, relacionadas com o movimento artístico em estudo.	
Capacidade organização e desenvolvimento do processo síntese; experimentação, criação e qualidade gráfica.	30	Não aplica processos de síntese que revelam compreensão e apropriação de conceitos e ideias da vanguarda em estudo e do artista. Não há organização na colocação das imagens, não obedecendo, graficamente, a uma ordem lógica.	Aplica processos de síntese que revelam pouca compreensão e apropriação de conceitos e ideias da vanguarda em estudo e do artista. As imagens são colocadas de forma confusa e sem lógica; não existem detalhes.	Aplica processos de síntese que revelam alguma compreensão e apropriação de conceitos e ideias da vanguarda em estudo e do artista. As imagens selecionadas são colocadas por excesso e/ou defeito e tem pouca qualidade gráfica; não existem detalhes diferenciadores.	Aplica processos de síntese que revelam compreensão e apropriação de conceitos e ideias da vanguarda em estudo e do artista. As imagens e os restantes detalhes são colocados numa ordem lógica, mas são apresentados de forma pouco atrativa; não existem detalhes diferenciadores.	Aplica processos de síntese que revelam total compreensão e apropriação de conceitos e ideias da vanguarda em estudo e do artista. As imagens e os restantes detalhes são colocados numa ordem lógica, são apresentados de forma atrativa; utilização de imagens com qualidade gráfica.	
Ferramenta de trabalho[59]	20	Não utiliza nenhuma ferramenta digital ou utiliza de forma incorreta.	Utiliza com muitas dificuldades uma ferramenta digital.	Utiliza com alguma dificuldade uma ferramenta digital para a realização da infografia; não utiliza programas para recorte de imagens ou remoção de fundos.	Utiliza de forma correta uma ferramenta digital para a realização da infografia, mas não explora as diferentes potencialida-	Utiliza de forma correta uma ferramenta digital para a realização da infografia, explora as diferentes potencialidades da ferramenta; utiliza programas	

[58] Sobre a correspondência entre os níveis de consecução e as escalas de classificação por níveis de ensino, optou-se por uma escala de avaliação quantitativa.
[59] Os alunos tiveram ao longo do ano letivo a oportunidade de apreender a trabalhar com ferramentas digitais que utilizaram nos seus trabalhos.

					des da ferramenta; utiliza programas para recorte de imagens ou remoção de fundos.	para recorte de imagens ou remoção de fundos.	
Criatividade	18	A infografia apresentada não é criativa e/ou É cópia de uma outra infografia.	A infografia apresentada é pouco criativo e revela semelhanças com outra infografia.	A infografia apresentado revela alguma criatividade.	A infografia é muito criativa e original.	Infografia totalmente criativa, original e inovadora.	
Prazo de entrega	7	Não entregou Ou Entregou 7-11 dias depois da data-limite.	Entregou 4-6 dias depois da data-limite.	Entregou 2-4 dias depois da data-limite.	Entregou até 48h depois da data-limite.	Cumpriu o prazo de entrega.	