



Universidades Lusíada

Cintra, Ana Paula Pereira Correia de, 1983-

O desenho na construção do pensamento

<http://hdl.handle.net/11067/1586>

Metadados

Data de Publicação	2015-07-24
Resumo	Com a actual situação da disciplina de Desenho em Portugal, em que todos os anos se passa a questionar sobre a sua importância e necessidade no currículo escolar, torna-se essencial reflectir, relembrar e “ir buscar” as razões que fizeram desta disciplina uma parte integrante da educação na escola portuguesa. O desenho representa uma forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, ele actua na aquisição de conhecimento, traduz-se em mapas, esquemas, concretiza planos, ante...
Palavras Chave	Desenho - - Ensino e estudo, Artes - Ensino e estudo, Escola Secundária Luís de Freitas Branco (Paço de Arcos, Portugal) - Ensino e estudo (Estágio)
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-27T05:39:08Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação

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

O desenho na construção do pensamento

Realizado por:

Ana Maria Marques Santos

Supervisionado por:

Prof. Doutor Arqt. Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha

Dr. José Manuel Mata Justo

Orientado por:

Arqt. Rui Carlos Azevedo

Constituição do Júri:

Presidente:

Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta

Supervisor:

Prof. Doutor Arqt. Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha

Arguente:

Prof.^a Doutora Arqt.^a Ana Maria dos Santos Moreira da Silva

Vogal:

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

Dissertação aprovada em: 23 de Julho de 2015

Lisboa

2015



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

O desenho na construção do pensamento

Ana Paula Pereira Correia de Cintra

Lisboa

Abril 2015



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

O desenho na construção do pensamento

Ana Paula Pereira Correia de Cintra

Lisboa

Abril 2015

Ana Paula Pereira Correia de Cintra

O desenho na construção do pensamento

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

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

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

Orientador de estágio: Arqt. Rui Carlos Azevedo

Lisboa

Abril 2015

Ficha Técnica

Autora	Ana Paula Pereira Correia de Cintra
Coordenador de mestrado	Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta
Supervisores de estágio	Prof. Doutor Arqt. Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha Dr. José Manuel Mata Justo
Orientador de estágio	Arqt. Rui Carlos Azevedo
Título	O desenho na construção do pensamento
Local	Lisboa
Ano	2015

Mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa - Catalogação na Publicação

CINTRA, Ana Paula Pereira Correia de, 1983-

O desenho na construção do pensamento / Ana Paula Pereira Correia de Cintra ; coordenado por Carlos César Lima da Silva Motta ; supervisionado por Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha, José Manuel Mata Justo ; orientado por Rui Carlos Azevedo. - Lisboa : [s.n.], 2015. - Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada de Lisboa.

I - AZEVEDO, Rui Carlos, 1959-

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

III - JUSTO, José Manuel Mata, 1955-

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

LCSH

1. Desenho - Ensino e estudo
2. Artes - Ensino e estudo
3. Escola Secundária Luís de Freitas Branco (Paço de Arcos, Portugal) - Ensino e estudo (Estágio)
4. Universidade Lusíada de Lisboa. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
5. Teses - Portugal - Lisboa

1. Drawing - Study and teaching

2. Arts - Study and teaching

3. Escola Secundária Luís de Freitas Branco (Paço de Arcos, Portugal)-Study and teaching (Internship)

4. Universidade Lusíada de Lisboa. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertations

5. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. N85.C562015

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao Professor Orientador, José Manuel Mata Justo, o apoio prestado durante o desenvolvimento desta dissertação.

Ao professor cooperante, Rui Carlos Azevedo, pelo apoio dado durante o estágio na Escola Secundária Luís de Freitas Branco.

Aos demais professores da Universidade Lusíada que contribuíram, directa ou indirectamente, para a minha formação académica.

Ao Dr. André Santo Cochofel por todo o apoio e ajuda prestados na aquisição de informação para este trabalho.

Aos amigos pelo incentivo e apoio prestados ao longo da realização deste projecto.

Ao grupo de colegas de curso, por todo o apoio e amizade.

Agradeço também aos meus familiares pelo apoio prestado, não só na realização deste trabalho, como no acompanhamento ao longo do curso.

“Existem dois tipos principais de justificações para o ensino da arte. O primeiro tipo sublinha as consequências instrumentais da arte no trabalho e utiliza as necessidades concretas dos estudantes ou da sociedade como base principal para confirmar os seus objectivos. Este tipo de justificação denomina-se contextualista.

O segundo tipo de justificação destaca o tipo de contribuição à experiência e ao conhecimento humanos que só a arte pode oferecer; acentua o que a arte tem de próprio e único. Este tipo de justificação denomina-se essencialista.”

APRESENTAÇÃO

O desenho na construção do pensamento

Ana Paula Pereira Correia de Cintra

Com a actual situação da disciplina de Desenho em Portugal, em que todos os anos se passa a questionar sobre a sua importância e necessidade no currículo escolar, torna-se essencial reflectir, lembrar e “ir buscar” as razões que fizeram desta disciplina uma parte integrante da educação na escola portuguesa.

O desenho representa uma forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, ele actua na aquisição de conhecimento, traduz-se em mapas, esquemas, concretiza planos, antecipa objectos, interroga-nos sob a forma de testemunho artístico.

O desenho constitui-se também, uma área estruturadora de muitas áreas de exercício profissional, que nela se baseiam ou que do seu exercício partem; e por ser essencial à criação, concepção, projecção e comunicação, são a sua teoria e prática parte do currículo do 10º, 11º e 12º ano na variante A do Curso Geral de Artes Visuais.

Será portanto, nosso intuito concretizar com a presente dissertação, uma abordagem esclarecedora de valorização à disciplina de Desenho, com especial foco no desenho de representação à vista, enquanto meio de desenvolvimento de faculdades mentais e de construção do pensamento.

Palavras-chave: Desenho, Conhecimento, Comunicação, Construção, Pensamento.

PRESENTATION

Drawing in the making of the mind

Ana Paula Pereira Correia de Cintra

Due to the current situation of the Drawing discipline in Portugal, in which, every year is questioned its importance and need in the school curriculum, it becomes essential to think over, to recall and “go fetch” the reasons that made this discipline a part of the education in the portuguese school.

Drawing is a universal way of knowledge and communication, integrating the knowledge field, it acts in the acquirement of knowing: rendered in maps, schemes; it achieves plans, anticipates objects, interrogates us as an artistic testimony.

Drawing represents as well a structuring field of many professional areas that base on it or have its start in it, and because of being essential to the creation, conception, projection and communication, its theory and practice are part of the 10^o, 11^o and 12^o years of the school curriculum in the variant A of the General Course of Visual Arts.

It is, then our intent, to achieve with the present essay, a clarifying approach of enrichment of the Drawing discipline, with particular focus on the sight drawing practice as a way of development of mental faculties and construction of the mind.

Keywords: Drawing, Knowledge, Communication, Construction, Mind.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Obra “Os Banhistas em Asnières” de George Seurat, 1873. (Huygue, 1986, p. 23)	45
Ilustração 2 - Obra “Guernica” de Pablo Picasso, 1937 (Huygue, 1986, p. 47)	47
Ilustração 3 - Entrada da Escola Secundária Luís de Freitas Branco. (Ilustração nossa, 2014)	49
Ilustração 4 - Trabalho a azulejo feito por alunos, 1999. (Escola Secundária Luis de Freitas Branco, 2014)	50
Ilustração 5 - Logótipo oficial da Esc. Sec. Luís de Freitas Branco. (Escola Secundária Luis de Freitas Branco, 2014)	50
Ilustração 6 - Fachada de um dos principais edifícios de salas de aula. (Escola Secundária Luis de Freitas Branco, 2014)	52
Ilustração 7 - Fachada do Pavilhão Polivalente. (Escola Secundária Luís de Freitas Branco, 2014)	53
Ilustração 8 - Vista interior do Pavilhão Polivalente. (Ilustração nossa, 2014)	54
Ilustração 9 - Vista da escola sobre a Freguesia de Paço de Arcos e o Rio Tejo. (Ilustração nossa, 2014)	54
Ilustração 10 - Um dos blocos de contentores utilizados para o leccionamento de aulas. (Ilustração nossa, 2014)	55
Ilustração 11 - Corredor de acesso á sala n.º 418, utilizada pela disciplina de Desenho A (Escola Secundária Luís de Freitas Branco, 2013)	58
Ilustração 12 – Aluno no momento de realização de um dos exercícios lançados. (Ilustração nossa, 2013)	61
Ilustração 13 – Desenho feito por aluno, de resposta a um dos exercícios de representação à vista. (Ilustração nossa, 2013)	61
Ilustração 14 - Exposição em Quito sobre desenho e semiótica andina, da autoria de Amaru Cholango, intitulada: "Amanheceu a meio da noite", 2011 (LatinArt, 2014). ...	75
Ilustração 15 – Faculdades e actividades mentais respectivas a cada um dos hemisférios cerebrais (Ilustração nossa, 2014)	80
Ilustração 16 – Desenho de Leonardo da Vinci sobre a anatomia humana, data de cerca de 1505 (Metropolitan Museum of Art, 2015).	83
Ilustração 17 - Desenho de representação de modelo vivo de Edgar Degas “Femme Nue Étendue” 1864 (Metropolitan Museum of Art, 2015).	83
Ilustração 18 - O “Homem Vitruviano” de Leonardo da Vinci, 1490 (Huygue, 1986, p. 78).	85
Ilustração 19 - Dimensão do “cúbito” e da “polegada”, respectivamente (Mundo Educação, 2014)	87
Ilustração 20 - Visualização tridimensional dos fluxos de informação no cérebro durante a formação e reconstrução de mapas mentais (Virtual Illusion, 2012)	91
Ilustração 21 – Lobo occipital constituído por córtex visual primário e córtex visual de associação (assinalados pelas áreas a rosa e amarelo, respectivamente) (Virtual Illusion, 2012).	93

Ilustração 22 - Scans do cérebro do artista Humphrey Ocean (ilustração superior) e do estudante (ilustração inferior) em momento de actividade (Virtual Illusion, 2012). 95

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

- AEPA - Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos
- AFF - Área Facial Fusiforme
- Art. - Artigo
- CIPP - Contexto, Input, Processo e Produto
- Dec. - Decreto
- ESLFB - Escola Secundária Luís de Freitas Branco
- I&D - Investigação e Desenvolvimento
- MEC - Ministério da Educação e da Ciência
- MET - Metropolitan
- RMFI - Ressonância Magnética Funcional de Imagens
- S.A. - Sociedade Anónima

SUMÁRIO

1. Introdução	17
2. A importância da educação artística.....	21
2.1. A arte e a educação	21
2.2. O papel do professor e da escola na educação artística	25
3. A educação artística em Portugal.....	31
4. A arte e o desenho no contexto educativo.....	35
5. A avaliação em artes.....	37
5.1. Tipos de avaliação.....	38
5.1.1. Avaliação diagnóstica	38
5.1.2. Estratégia	38
5.1.3. Avaliação formativa	39
5.1.4. Avaliação sumativa.....	39
5.2. Contexto para a avaliação.....	39
5.2.1. O aluno em relação a si próprio.....	39
5.2.2. O aluno em relação à turma > normativa.....	39
5.2.3. O aluno em relação a um critério > criterial.....	40
5.3. Aspectos a avaliar nas artes?.....	40
5.3.1. Habilidade técnica demonstrada.....	40
5.3.2. Aspectos estéticos e expressivos	41
5.3.3. Imaginação criativa aplicada ao desenho	41
5.4. Avaliar os tipos de criatividade	41
5.4.1. Distender limites	42
5.4.2. Inventar	42
5.4.3. Romper limites.....	42
5.4.4. Organização estética	43
5.5. A crítica de arte como um tipo de avaliação	43
5.5.1. Afirmção descritiva	45
5.5.2. Afirmção interpretativa.....	45
5.5.3. Afirmção avaliativa.....	46
5.5.4. Afirmções de carácter experimental.....	46
5.5.5. Afirmções de carácter formal	47
5.5.6. Afirmções de carácter material	47
5.5.7. Afirmções sobre o tema.....	47
5.5.8. Afirmções de carácter contextual.....	48
6. Enquadramento do projecto de estágio	49
6.1. Caracterização da escola	49

6.2. Enquadramento histórico.....	50
6.3. Caracterização do meio sócio-económico	51
6.4. Alunos e docentes.....	51
6.5. Serviços e espaços	52
6.6. Horário de funcionamento	55
6.7. Caracterização da disciplina de desenho a	55
6.7.1. Caracterização do programa da disciplina	55
6.7.1.1. Representação à mão livre	56
6.7.1.2. Representação de um modelo – registos rápidos	56
6.7.1.3. Representação expressiva	57
6.7.1.4. Representação expressiva (composição dinâmica)	58
6.7.2. Caracterização da sala	58
6.7.3. Caracterização da turma: análise dos dados referentes aos alunos	59
6.7.4. Análise do trabalho com a turma	59
7. Faculdades participantes na criação artística	63
7.1. A criatividade.....	63
7.1.1. Noção de criatividade	65
7.1.2. Criatividade e personalidade: conceber	65
7.1.3. Criatividade e imitação	66
7.1.4. Graus de criatividade.....	66
7.1.5. Criatividade e o <i>processus</i> criativo	66
7.1.6. A educação da criatividade.....	67
7.2. A dimensão estética	68
7.2.1. A educação estética	68
7.3. A percepção: uma introdução á imagem mental.....	70
7.3.1. O factor estético	72
7.3.2. A natureza da imagem.....	73
8. O desenho: um jogo de semiótica	75
8.1. A Importância do desenho na formação do ser humano.....	75
9. O desenho de representação	79
9.1. Representação do corpo humano.....	82
9.1.1. O homem Vitruviano	84
9.2. O Corpo Humano: 1ª referência	85
10.O fenómeno da consciência.....	89
10.1. Criação de imagens e mapas mentais.....	90
10.1.1. Mapas visuais	92
10.1.1.1. “O Cérebro do Artista”: um projecto de Robert Solso.....	94
11.Conclusão.....	97

Referências	99
Bibliografia.....	101
Apêndices.....	103
Lista de apêndices.....	105
Apêndice A	107
Anexos	111
Lista de anexos.....	113
Anexo A	115
Anexo B	119
Anexo C.....	123
Anexo D.....	131

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação surge no âmbito de relatório final para conclusão do estágio realizado na Escola Secundária Luís de Freitas Branco na disciplina de Desenho A do 12º ano; e do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Embora houvesse uma ideia inicial, anterior ao começo do estágio, do tema a ser estudado, foi pouco tempo depois de o mesmo ter começado, que se tornou possível fazê-lo com mais certeza. Foi graças ao contacto com os alunos que o tema a abordar, acabou por, naturalmente, se definir mais concretamente.

O propósito da presente dissertação baseou-se em desenvolver a investigação científica que tem como tema O Desenho na Construção do Pensamento, que consistiu especificamente numa análise e compreensão da prática pedagógica e do papel do desenho no desenvolvimento do aluno. O trabalho desenvolvido tem o seu ponto de partida na crise que a disciplina de Desenho actualmente atravessa, em que todos os anos é questionada a sua real necessidade no currículo escolar. Será com base nesta situação que o problema colocado para esta dissertação se define pela seguinte questão: “Porquê que o desenho se constitui uma parte essencial da educação nas escolas portuguesas?”.

Este estudo terá como objectivo geral, formar uma abordagem esclarecedora e justificativa da necessidade do desenho enquanto elemento participante no desenvolvimento e enriquecimento do ser humano. Mais especificamente, pretende-se clarificar que o desenho, muito para além da educação da visão, por se constituir um processo de constante “absorção” de informação visual da realidade, se traduz numa permanente assimilação, organização e actualização da mesma; e que resulta, conseqüentemente, na “educação” de determinadas faculdades mentais como, a sensibilidade estética, a criatividade e o pensamento conceptual e abstracto. Além disto, será nosso intuito clarificar que o desenho, aquando deste mesmo processo de apreensão de informação, se traduz num exercício através do qual o cérebro constrói e reconstrói, de forma contínua, mapas mentais, com base nos quais se orienta no seu dia-a-dia e por toda a vida.

Para o estudo do tema proposto auxiliámo-nos, em primeiro lugar, do método de “observação naturalista” (Estrela, 1998, p. 46). Sendo uma forma de observação

directa, não participante e constituindo-se um método de investigação social onde é possível captar comportamentos dos investigados no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho, este, demonstrou desde o início, ser o método mais adequado a pôr em prática tendo em conta o fim a atingir. Aqui, o papel do investigador consiste, portanto, em estar atento aos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que ocorrem. A observação foi presencial, não recorrendo a gravações de vídeo ou áudio e seguindo um processo de observação sistemática, contínua (durante quase todo o tempo de aula).

Desta forma e desde o início do estágio, foi essencial tomar uma postura atenta aos comportamentos dos alunos dentro da sala de aula, procurando compreender, em especial, a sua dinâmica relativamente ao desenho, como o encaravam e reagiam no momento de execução de cada exercício.

Numa fase posterior, para alcançar os objectivos propostos foi importante, antes de mais, proceder à fundamentação teórica, sendo necessário realizar uma pesquisa sobre a educação artística, o papel do professor na educação pela arte e o processo de avaliação em artes. Após a fundamentação teórica realizada, foi feita uma contextualização do projecto de estágio com o intuito de se fazer uma caracterização aproximada da escola, dos alunos e do ambiente envolvente; assim como do programa leccionado na disciplina de Desenho A (Portugal. MEC, 2013). Numa fase seguinte, foi dedicado algum tempo de estudo ao desenho de representação e a algumas das principais faculdades mentais implicadas na execução do mesmo. Por fim, deu-se a pesquisa sobre os mapas mentais construídos por meio da experiência com o meio envolvente, nomeadamente, neste caso, através do exercício de desenho á vista, por se compreender enquanto processo de relação entre um sujeito e um objecto particulares.

Deste modo, a presente dissertação divide-se em cinco partes: a primeira diz respeito aos fundamentos teóricos, com início no capítulo 2, numa abordagem à educação artística de uma forma mais ampla; passando pelo capítulo 3 e 4 onde é feita uma caracterização da educação artística em Portugal ao longo dos tempos e dado um olhar sobre o papel da arte no contexto educativo; tendo por fim o capítulo 5, onde é definido objectivamente como se deverá desenrolar o processo de avaliação em artes; A segunda parte, correspondente ao capítulo 6, é respectiva a todo o enquadramento

e desenvolvimento do projecto de estágio; A terceira parte, com início no capítulo 7, é referente ao estudo sobre algumas das principais faculdades mentais participantes na execução do desenho, nomeadamente, a criatividade, a dimensão estética e a percepção; De seguida, como quarta parte, no capítulo 8, temos uma breve abordagem sobre o desenho enquanto jogo de imagens e suas significâncias, ou seja, enquanto fenómeno de semiótica; A quinta parte, referente ao capítulo 9, é respeitante à importância do desenho de representação e à já tão antiga afinidade que existe entre o homem e a representação do corpo humano; Como sexta parte, no capítulo 10, é feito um estudo dos mapas mentais criados pelo cérebro, e do desenho enquanto impulsionador de mecanismos mentais que levam à construção dos mesmos.

Como parte final da dissertação serão apresentadas as considerações finais, que incluem uma apreciação global e crítica de todo o trabalho desenvolvido ao longo do projecto na Escola Secundária Luís de Freitas Branco em contexto de sala de aula no período de Setembro a 2012 a Junho de 2013 ininterruptamente.

2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

2.1. A ARTE E A EDUCAÇÃO

A arte é uma linguagem reconhecida globalmente e foi uma forma de expressão utilizada pelos primórdios da humanidade. Através da arte é possível observar os vários momentos da história do Homem e analisar o seu processo de evolução ao longo dos tempos e até à actualidade.

O Homem, desde sempre, concebeu formas de arte evidenciadas nas mais diversas vertentes, tais como: a escultura, a pintura, o desenho, a música, a arquitectura, entre outras. Sendo que criação artística surgiu da necessidade do Homem comunicar e de procurar o *belo* e o sublime.

Relativamente ao conceito de belo, já Platão (*apud* Ramos, 2008, p. 26) o considerava como algo “[...] de natureza espiritual e não material. Não concebe como bela uma obra de arte, que é apenas uma produção material, mas o estado espiritual que essa obra de arte produz em quem contempla”.

Segundo Platão (*apud* Ramos, 2008, p. 28) o homem deve admirar a beleza das coisas à sua volta, apoiando-se para “criar a beleza, não apenas de simples objectos artísticos, meras imagens da beleza, mas imagens internas, espirituais, que o elevam na ascensão espiritual.”.

Quem acreditar que há coisas belas, mas não acreditar que existe a beleza em si, nem for capaz de seguir alguém que o conduzisse no caminho do seu conhecimento, vive em sonho. Mas aquele que, ao contrário deste, entende que existe o belo em si e é capaz de o contemplar, na sua essência e nas coisas em que tem participação, e sabe que as coisas não se identificam com ele, nem ele com as coisas. Vive na realidade. (*apud* Ramos, 2008, p. 32)

Para Aristóteles (*apud* Sousa, 2003, p. 67), a arte é vista como “imanente”, isto porque, considera que a arte pertence ao homem e não aos deuses, pois possui uma dimensão psicológica. Do ponto de vista de Aristóteles, “não há uma beleza nas formas físicas, mas uma beleza de natureza emocional, que as formas físicas despertam na pessoa que as contempla”.

Já Platão (*apud* Ramos, 2008, p. 28), concebia a arte como algo inacessível e extremamente superior ao homem, “algo luminoso que é reflexo do esplendor dos deuses, de nível transcendente mas para o qual o homem tende e através da qual se

aproxima da sua via espiritual, que é motivada pela contemplação de obras que despertam esse sentimento espiritual que é o Belo”.

Na antiguidade clássica o belo definia-se como o belo ideal, sinónimo de perfeição, harmonia e equilíbrio. A partir do século XV alguns movimentos artísticos adoptaram os ideais de belo da época greco-romana, nomeadamente o Renascimento, o Neoclassicismo, entre outros.

No século XVIII, no romantismo, já se anunciava uma ruptura com o ideal de belo, pois as criações dos artistas deste movimento identificavam-se pelas paixões, pela imaginação, sonho, apelando ao irregular e ao subjectivismo.

A partir do século XIX, na arte moderna, os artistas assumem uma atitude crítica em relação aos dogmas artísticos e ao conceito de belo. Com o progresso da industrialização e o surgimento de novas tecnologias, houve uma grande mudança artística na concepção da obra, na execução da técnica e, principalmente, na relação entre o artista e a obra de arte. A obra do artista tornou-se mais reflexiva, interiorizada, reflectindo as suas preocupações face ao desenvolvimento da industrialização e dos meios de comunicação.

Na segunda metade do século XX, na arte contemporânea, a concepção da obra de arte não é a questão fundamental dos artistas, mas sim a ideia subjacente à obra. Os artistas pretendiam provocar no fruidor o questionamento e a reflexão. Segundo Isabelle Rouge:

O fim dos anos sessenta é uma época de contestação. A Arte Minimal, a partir de 1965, radicaliza a sua acção reduzindo ao mínimo os meios pictóricos; os seus artistas [...] escolhem materiais do campo da tecnologia (matérias plásticas, plexiglas, alumínio, iluminações de néon) e utilizam-nos tal e qual pelas suas qualidades particulares: brilho, transparência, rigidez, cor... Com a Arte Povera, o partido tomado é da pobreza, encontrando uma matéria bruta, uma forma de primitivismo que se opõe à omnipresença da técnica no mundo [...] A arte conceptual vai separar a obra da sua forma material. Pode então afirmar-se como pura sensação ou sair unicamente da linguagem. Sobrepondo o objecto (uma cadeira, por exemplo) à sua imagem (a fotografia dessa cadeira) e à sua definição no dicionário. (Rouge, 2003, p. 36)

Nas produções artísticas contemporâneas, o conceito de “belo” adquire uma nova dimensão, indo para além da significação clássica, “estende-se a uma pesquisa de emoções, de verdade, de tomada de consciência. É preciso sentir a veemência das

obras, compreender a sua singularidade, o seu poder de impacto.” (Rouge, 2003, p. 47).

Então é possível concluir que a arte é:

[...] a capacidade que o Homem possui de produzir objectos ou realizar acções com as quais cumprindo ou não finalidades úteis, ele possa expressar ideias, sentimentos ou emoções estéticas, isto é, susceptíveis de produzir prazer estético (entendido este não apenas na acepção grega e renascentista da beleza formal, mas principalmente como manifestação de riqueza e plenitude do ser). (Rouge, 2003, p. 39)

Através da arte, o homem transforma a realidade visível numa realidade imaginária, fruto da sua percepção e interpretação.

Desde sempre, o homem sentiu a necessidade de criar objectos, acções de modo a comunicar com o outro do modo mais eficaz. Platão refere: “O homem também sonha com um trabalho mágico que transforme a natureza, sonha com a capacidade de mudar os objectos dando-lhes nova forma por meios mágicos.” (*apud* Ramos, 2008, p. 64).

Segundo Herbet Read, na sua obra “Educação pela Arte ” defende que “a arte deve ser a base da educação” (Read, 2001, p. 27) considerando as artes:

[...] o método mais eficaz para se efectuar a educação, propondo o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação como objectivos imediatos de uma intervenção lúdico-expressivo-criativa que envolve o drama, a dança, a música, a plástica, a verbalização e a escrita. (Read, 2001, p. 27)

Para Read, a educação artística não deve restringir-se às artes visuais e plásticas, mas, integrar várias formas de expressão artística, nomeadamente: dança, música, literatura, poesia, teatro, entre outras. A arte e a educação devem complementar-se, de modo, a facultar à criança novas várias experiências, possibilitando a descoberta do mundo envolvente e de si mesma. Por conseguinte, vai possibilitar à criança enriquecer os seus conhecimentos e adquirir uma maior sensibilidade perante a realidade perceptível.

Ainda para Read, a educação propõe-se “[...] desenvolver, ao mesmo tempo que a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo” (Read, 2001, p. 29) ou seja, ele defende que a educação faz parte de um processo, e que esse não deve ser apenas de individualização, mas também de integração. A criança deve reconhecer-se como um ser individual e deve ter plena consciência de que está

inserida numa sociedade com a qual se harmoniza. Para Platão, a educação é considerada como algo que proporciona ao indivíduo um desenvolvimento moral e contribui, por sua vez, para a elevação espiritual. Relativamente a esta questão, Platão refere:

Cada um possui a faculdade de aprender e o órgão destinado a esse uso, semelhante a olhos que só poderiam voltar-se das trevas para a luz, deve voltar-se com toda a sua alma para o que há de mais luminoso do ser, aquilo a que chamamos o bem! (...) a pessoa poderá ou não nascer fundamentalmente boa, mas tornar-se-á fundamentalmente boa através de uma boa educação, de uma educação voltada para a própria pessoa, tentando fazer desabrochar as suas capacidades tendentes para o belo espiritual. (*apud* Ramos, 2008, p. 64)

Para Almeida Garret (*apud* Antunes, 2001, p. 25), a educação deve envolver uma formação espiritual, uma formação do corpo e do coração procurando fazer o indivíduo feliz na sociedade em que está inserido, daí que ele afirma “O fim geral da educação é fazer um membro útil e feliz na sociedade”.

As razões apontadas anteriormente pelos autores justificam a efectuação da arte na educação e a sua importância de ensinar as crianças recorrendo à arte. No que concerne à relevância da arte na educação, Platão (*apud* Ramos, 2008, p. 9) defende que só a educação artística é que consagra ao indivíduo harmonia do corpo exaltando a alma, daí que, a educação deve ser feita

[...] com base na arte logo desde muito cedo, porque ela pode operar na infância durante o sono da razão. E quando surge, a Arte terá preparado o caminho para ela. Então ela será bem-vinda, como um amigo cujas feições essenciais têm sido há muito familiares.

Através da educação artística é possível estimular na criança a inteligência, a sensibilidade e a afectividade, o professor não deve condicionar o aluno, mas sim deve motivá-lo para a expressão livre, a expressão dos sentimentos, a criatividade e espontaneidade. A educação artística deve contribuir para a construção do “eu” na sua plenitude, propiciando a relação entre a criança e o mundo que o envolve, de modo a que este se torne um indivíduo integrado, autónomo, crítico e criativo. Como Alberto Sousa refere, a educação consiste:

[...] na preparação de cada criança para o seu lugar na sociedade, não apenas no seu aspecto vocacional mas também espiritual e mental, então não é de informação que ela necessita: é de sabedoria, equilíbrio, auto-realização, gosto - qualidades que apenas podem provir de um exercício unificado dos sentimentos para a actividade de viver. (Sousa, 2003, p. 56)

A educação artística não deve dissociar-se do papel que a arte tem na sociedade, da capacidade de observar com um olhar crítico o meio envolvente, apoiado numa determinada cultura, para adquirir conhecimentos e desenvolver as capacidades criativas do indivíduo na sua relação com o meio.

A educação artística, englobando as suas várias áreas (artes plásticas, artes gestuais, música, teatro, cinema e dança), deve ampliar as suas acções de modo a se tornar num instrumento pedagógico que promova uma acção educativa alargada e que tenha em conta as exigências da sociedade. Com a educação pela arte pretende-se levar os alunos a se tornarem indivíduos mais completos, mais atentos, adquirindo assim uma sensibilidade perante a realidade envolvente, tornando-os capazes de transformar o seu mundo e reconhecendo a arte como algo mais do que um bem de consumo.

Contudo, tem-se verificado que, ao longo dos tempos, a educação artística foi desvalorizada por muitos sectores da sociedade e, desde então, isso tem levado a que a mesma tenha passado por constantes mudanças, que muitas vezes foram desapropriadas e que acabaram por criar um certo vazio entre a sociedade e a arte em si. Nestas mudanças não foi tida em consideração a opinião dos docentes da área em relação às tomadas de decisão.

2.2. O PAPEL DO PROFESSOR E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Anteriormente, o professor da área artística “limitava-se a desenvolver a destreza manual e visual dos alunos que aprendiam a desenhar formas precisas e a copiar exactamente o que visualizam” (Sousa, 2003, p. 73). O objectivo pretendido era que os alunos desenhassem a realidade perceptível. Actualmente, este modelo mudou, o professor enaltece o esforço dos alunos, dando-lhes meios e condições para explorarem e desenvolverem as suas capacidades expressivas, estimulando a criatividade. Segundo Alberto Sousa, é essencial para o professor ter as seguintes atitudes e aptidões:

Desenvolver uma atitude investigadora frente aos fenómenos artísticos e educativos - mostrar interesse em conhecer, saber questionar e ser capaz de estimular essa atitude nos alunos; ser capaz de se apropriar e de criar conhecimentos escolares, promovendo o desenvolvimento dessas capacidades nos alunos; compreender os processos de produção, apreciação crítica e contextualização as artes nas suas distintas manifestações; ser portador de uma sensibilidade estética e comunicá-la aos alunos, no que se refere à apreciação e experiência do mundo natural e cultural; ser criativo,

imaginativo, utilizando o pensamento visual e metafórico na prática educativa. (Sousa, 2003, p. 75)

Nos nossos dias, verifica-se que a expressão e a reflexão prevalecem em detrimento da técnica. O professor já não é aquele que apenas debita conhecimentos numa determinada sala ou espaço, mas aquele que leva os alunos à descoberta de novas experiências e, conseqüentemente, os leva a reflectir sobre as mesmas.

Tendo em consideração o programa de uma disciplina, o professor deve estruturar, de forma organizada, aquilo que pretende desenvolver com os alunos de acordo com as necessidades dos mesmos. Essa capacidade do professor planificar as suas aulas, consoante a turma em questão, dependerá do seu conhecimento relativamente ao meio envolvente, da sua sensibilidade e experiência.

O professor não deve abordar conteúdos, nem lançar propostas de trabalho à turma sem antes familiarizar-se com a mesma. Como Maurice Barret (1979, p. 68) refere, os objectivos e os métodos só fazem sentido se forem envolvidos no contexto do aluno e na sociedade em que ele está inserido. Ou seja, o professor deverá incrementar práticas de ensino que vão ao encontro das expectativas e capacidades dos alunos.

Também, deve utilizar estratégias distintas, pois apesar de os alunos por vezes terem a mesma faixa etária, têm níveis de aprendizagem diferentes; e o currículo do ensino artístico, de acordo com Barret (1979, p. 71), possibilita fazer essa demarcação, sem esquecer as finalidades e os objectivos a atingir.

Na educação pela arte, o professor deve motivar o aluno para que este aborde o mundo à sua volta de forma criativa, tornando-o capaz de transmitir sentimentos, ideias, sensações através de formas e meios diversos. Barret (1979, p. 69) refere que a educação pela arte está intimamente ligada com o desenvolvimento dos sentidos para levar à percepção do mundo e conseqüentemente exprimir-se através dessa percepção.

É essencial proporcionar o contacto e a manipulação com diversos materiais, pois esses transformam o mundo da criança, pelos incentivos que acarretam. Na sala de aula, o professor deve deixar que os alunos explorem os seus conhecimentos e colocá-los em prática na sua relação com os materiais, com o meio, e com os outros, de modo que, possam adquirir competências que permitam resolver problemas, desafios de forma eficaz e fazê-los serem autónomos. Como Barret (1979, p. 75)

menciona, o aluno deve ser capaz de identificar um problema, pois só quando o fizer, se tornará autónomo e independente. Assim, cabe ao professor incentivar o aluno e dar-lhe meios e processos para que desenvolva essas competências. É substancial o professor na educação pela arte, estimular a curiosidade dos alunos e conseqüentemente a criatividade dos mesmos, orientando-os na execução do trabalho. Para Bruno Munari (2007, p. 42) o professor deve ter a noção que a criatividade não é improvisação sem processo, para que não seja transmitida a ideia aos alunos, de que estão a formar-se artistas e jovens completamente independentes. A orientação do professor no processo artístico dos alunos é fundamental, devendo este ser capaz de ser objectivo até no campo da improvisação, de modo que, as aulas não se tornem num caos, sem coerência e previsivelmente, sem resultados produtivos ao nível da aprendizagem. O professor não deve impedir qualquer criação artística do aluno, mas pelo contrário, deve incentivá-la, orientando o aluno de forma lúdica. Relativamente a esta questão do aprender de forma lúdica, Alberto B. Sousa apela: “Não uses a violência na educação das crianças, mas procede de modo a que se instruem brincando; poderás assim discernir melhor as tendências de cada uma.” (Sousa, 2003, p. 48).

Relativamente à postura pedagógica do professor na educação artística, Herbet Read lembra que “O professor deve ser a mais modesta e humilde das pessoas, capaz de ver nas crianças um milagre de Deus e não uma coisa a instruir.” (Read, 2001, p. 75).

A escola, sendo o espaço onde decorre o processo de aprendizagem e reflectindo a sociedade onde está inserida, deve ser pensada de modo que faculte aos professores a autonomia necessária para a realização de estratégias que permitam contribuir para o desenvolvimento da consciência individual do aluno, fazendo com que este enriqueça a sociedade em que está inserido.

Tendo em conta as finalidades e objectivos presentes nos programas das disciplinas de Educação Artística, cabe ao professor definir estratégias para os alunos enriquecerem os seus conhecimentos e suas experiências e ainda para compreender e contribuir para a redução de alguns problemas que existem nas escolas. Alberto B. Sousa diz ainda:

[...] a escola de hoje, só conseguirá vencer os desafios que se lhe apresentam se [...] considerar a realidade educativa enquanto realidade social e historicamente construída, reintroduzindo na sua apreciação a flecha do tempo, ou seja, o seu carácter de irreversibilidade que faz de cada situação educativa uma situação singular, num

contexto singular, desejavelmente dependente de um público singular, relativamente ao qual deverá construir a sua pertinência. (Sousa, 2003, p. 53)

A escola deve continuar a desempenhar o seu papel, contribuindo para o desenvolvimento da criança, mas investindo em todas as vertentes do conhecimento e da sensibilidade, para não suceder o que Maria da Conceição Antunes refere:

As nossas escolas têm-se dedicado a ensinar o conhecimento científico, com todos os esforços para que isso aconteça de forma competente. Isso é muito bom. A ciência é indispensável para que os sonhos se realizem. Sem ela não se pode plantar nem cuidar do jardim. Mas há algo que a ciência não pode fazer. Ela não é capaz de fazer os homens desejar plantas ou jardins. Ela não tem o poder de fazer sonhar. Não tem, portanto, o poder para criar um povo. Porque o desejo não é engravidado pela verdade. A verdade não tem o poder de gerar sonhos. É a beleza que engravida o desejo. São os sonhos de beleza que têm o poder de transformar indivíduos isolados num povo, pois, como disse Santo Agostinho, um povo é um conjunto de seres racionais unidos por um mesmo objecto de amor. Por isso me assombra a incapacidade das escolas para criar sonhos. (Antunes, 2001, p. 29)

Para além da escola transmitir o conhecimento científico, também é importante levar os alunos a reflectirem sobre o mundo que os envolve, e por conseguinte, levá-los a transmitir as suas ideias, emoções, sonhos, desejos através de actividades que envolvam a expressão plástica, verbal, musical e corporal. Não basta o professor transmitir conhecimentos aos alunos, é necessário estimular a curiosidade deles, proporcionando momentos de reflexão, imaginação, criatividade, expressividade, promovendo o conhecimento e a sensibilidade perante o mundo. Caso isso não aconteça, os alunos dominaram o conhecimento científico, mas não terão a capacidade de sonhar. Daí que, na escola, quer a arte, quer a ciência, são áreas necessárias na vida escolar dos alunos, pois aliando a arte e a ciência haverá mais possibilidades de desvendar a complexidade do mundo que exige do Homem o desafio de respeitá-lo, recriá-lo e transformá-lo para produzir um maior bem-estar para todos.

É fundamental a prática de uma acção educativa e integral, através da educação artística, que vai possibilitar a independência, a organização e a inserção dos alunos na sociedade. Para tal é necessário ter em conta que a educação deverá ser sempre encaminhada para o seu carácter global, e o ensino deverá cada vez mais promover a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Para desenvolver a interdisciplinaridade na Escola, é crucial que todos os membros envolvidos no processo ensino e de aprendizagem comecem a visualizar o todo não

pela junção das partes que o compõem, mas pela compreensão de que os resultados mais interessantes e criativos ocorrem com base no diálogo entre as várias áreas do saber.

Actualmente, é necessário repensar no currículo escolar, pois um currículo actualizado não deve ignorar o modo de funcionamento da mente humana, as necessidades de aprendizagem e as novas tecnologias informáticas.

É fundamental considerar o conhecimento como uma ampla rede de significações e a escola, para além de um lugar do saber, deve ser um lugar de construção colectiva.

Para uma educação que vise a interdisciplinaridade é necessário rever os conteúdos, metodologias e actividades e o que se pretende que o projecto proporcione aos alunos, nomeadamente: a auto-expressão (livre, crítica, criativa, consciente); a responsabilidade (iniciativa, participação, colaboração); a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento, entre outros.

A melhoria na educação só ocorrerá se for promovido o trabalho em equipa (com parceria e cooperação), superando o individualismo e a aquisição do conhecimento isolado. O professor tem um papel fundamental nesta acção, pois ele será o impulsionador da transformação, da mudança, no alcance da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Deste modo, é importante sublinhar que a educação artística deve ser devidamente valorizada na nossa sociedade, de modo a proporcionar um desenvolvimento integral da criança através das disciplinas artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), em que estas devem ter o mesmo peso que as restantes disciplinas no desenvolvimento cognitivo, sensorial e emotivo.

3. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL

Durante muitos séculos, Portugal, foi um país que pouco interesse mostrou pelas artes, e após várias tentativas de se desenvolverem disciplinas do campo artístico no sistema educativo, a inserção das mesmas nos currículos escolares foi impulsionada por Henrique Nogueira em 1835. Nos seus “Estudos sobre a reforma em Portugal” sugere, pela primeira vez, que se passe a leccionar música vocal e instrumental nas escolas. Assim, as disciplinas artísticas presentes no currículo das escolas portuguesas até aos anos 70 foram, portanto, o canto coral e o desenho.

Mas já uns anos antes, em 1829, Almeida Garret, foi o primeiro homem em Portugal, que se manifestou notoriamente na defesa do papel das artes na educação, sustentando a ideia de que a educação deveria abranger uma formação estética e artística, que envolvesse todas as áreas artísticas. Desta forma, permitiria ao aluno, o contacto com vários e diferentes tipos de registo do campo artístico, ampliando assim os seus conhecimentos e permitindo a descoberta de possíveis aptidões numa das áreas artísticas. Para além dos seus discursos teóricos, Garret foi o responsável pela formação do Conservatório Nacional, que teria como principal intuito, servir de local à prática dos seus ideais e que possibilitava, também, a formação de artistas.

A perspectiva de Garret, (*apud* Antunes, 2001, p. 68) caracterizada por defender “o valor educativo das artes como elemento essencial na formação do homem”, teve o apoio de alguns homens da sua época, tais como: A. Quental, Cardoso Júnior, Leonardo Coimbra, Adolfo Coelho, António Sérgio, César Porto, Adolfo Lima, entre outros.

As primeiras ideias a serem concebidas sobre educação pela arte, em Portugal, tiveram início em 1950, sustentadas por pedagogos como João dos Santos, Calvet de Magalhães, Adriano Gusmão Alice Gomes, Chiró, J. F. Branco, Almada Negreiros, António Pedro, Cecília Menano entre outros, que viriam em 1956, a erguer a Associação Portuguesa de Educação pela Arte. O modelo pedagógico instituído, então na altura, baseava-se numa educação realizada por meio das artes. Este, adoptou nas várias áreas artísticas, metodologias mais convincentes com o intuito de alcançar uma educação integral a todos os níveis: afectivo, social, cognitivo e motor. Sendo este, até hoje, o único modelo que propôs este objectivo.

Mais tarde, em 1965, foram desenvolvidos estudos acerca da educação pela arte, no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian, tendo como principais investigadores os pedagogos Rui Grácio, Breda Simões, Bernardo da Costa e Arquimedes Santos. A Arquimedes Santos (*apud* Sousa, 2003, p. 73), deveu-se, também, a criação de uma área de estudos interdisciplinar designada por “psicopedagogia da expressão artística” pois “Não há sociedade democrática que possa viver progredindo sem o culto da arte”.

Posteriormente, em 1971, Madalena Perdigão, presidente da então reforma educativa, cria o curso de educação pela arte dirigida a professores, tendo como professores Arquimedes Santos, Wanda Ribeiro, Graziela Gomes, José Sasportes, Freitas Branco, Francisco d’Orey, Raquel Simões, Helena Cidade, João Mota, Maria de Lurdes Martins entre outros.

A influência que os alunos formados por este curso exerceram, fez-se sentir, particularmente depois da revolução de 25 de Abril de 1974, com a inserção da área da música, movimento e drama nos programas de escolaridade primária. Em 1978 é oficialmente estabelecido o Projecto de Plano Nacional de Educação Artística, a “Educação pela Arte”. Em 1980, o ministro Vítor Crespo, suspende a Educação pela Arte, pelo despacho nº 379/80.

Só com a Lei de Bases de Sistema Educativo de 1986 é oficializado o ensino em artes nos currículos escolares. É, então, focado o papel essencial da arte na formação global do indivíduo, estabelecendo-se que nos currículos dos níveis Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Superior, Educação Extra-Escolar e Ensino Especial, se incluam áreas disciplinares que pressuponham o desenvolvimento das capacidades de expressão, a promoção da sensibilidade estética e da imaginação criativa.

Mais tarde, a perspectiva de Garrett, (*apud* Antunes, 2001, p. 70), regressa com a compreensão e valorização da mesma por parte dos responsáveis da educação em Portugal, “uma educação artística e estética global, decorrente de uma educação pela arte e um ensino artístico específico naturalmente evoluído destas bases.” Em 1990, é anunciado o diploma 39 que determina o ensino pela arte em Portugal e no qual é feita uma forte crítica relativamente ao que se passava no sistema escolar português neste tipo de ensino:

A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção, são alguns dos factores que explicam este estado de coisas. O Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter.” In: Decreto de Lei nº 344/90 de 2 de Novembro de 1990. (*apud* Sousa, 2003, p. 70)

Neste documento, definem-se as bases gerais da estrutura da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar e “entende-se por educação artística a que se refere, nomeadamente, às seguintes áreas: a) Música; b) Dança; c) Teatro; d) Cinema e audiovisual; e) Artes Plásticas.”⁴¹ Art. 2º do Dec. Lei nº 344/90 de 2 de Novembro (Sousa, 2003, p. 73).

Alguns dos objectivos definidos neste Artigo, são:

Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado; promover o desenvolvimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global; educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica; fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com actividades de natureza artística; detectar aptidões específicas em alguma área artística; proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, as executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, de forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural; desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes; formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.” 41 Art. 2º do Dec. Lei nº 344/90 de 2 de Novembro. (Sousa, 2003, p. 71)

A dissertação que adiante se desenvolve, visa uma constatação de alguns destes objectivos, com especial foco no primeiro, referente à estimulação da imaginação criativa e do desenvolvimento de diversas linguagens artísticas com vista a um desenvolvimento global, ou seja, sensorial, motor e afectivo.

4. A ARTE E O DESENHO NO CONTEXTO EDUCATIVO

A arte, como parte da educação, propicia o desenvolvimento do pensamento artístico do aluno, ou seja, a mesma possibilita uma progressão e crescimento da sua sensibilidade, percepção, reflexão e imaginação. Aprender arte não se resume apenas à realização de trabalhos artísticos; implica, também, conhecer, estudar, apreciar e reflectir as formas da natureza e as produções artísticas individuais e colectivas de todo o tipo de culturas e épocas. A educação em artes visuais, proporcionando o desenvolvimento artístico dos alunos, contribui, naturalmente, para que estes alcancem um nível de cultura mais elevado, evitando novas formas de iliteracia.

A arte, na educação, possibilita a apreensão e aprendizagem dos componentes visuais e a fruição do património artístico e cultural, proporcionando a relação entre sujeito e obra, enquanto expressão cultural. Esta, vai contribuir para a formação global do aluno, devendo ser exploradas todas as suas áreas e formas de registo, ou seja, a música, a expressão dramática, expressão plástica e a expressão corporal.

Relativamente ao desenho, enquadrado portanto, na área de expressão plástica, este pode ser encarado de duas formas: enquanto processo para alcançar um fim ou como resultado, em si mesmo (diferindo da pintura ou da gravura que são já, em si, o resultado). O desenho consistindo no processo pelo qual uma superfície é marcada por determinado material, este que tem sempre como resultado um conjunto de pontos, linhas e formas planas, ou seja, uma composição bidimensional.

O desenho envolve sempre uma atitude por parte do sujeito que o executa em relação à realidade. O sujeito pode desejar imitar a sua realidade sensível, transformá-la ou criar uma nova realidade com as características próprias da bidimensionalidade ou, como no caso do desenho de perspectiva, a tridimensionalidade.

Quando falamos de desenho de representação á vista, falamos, portanto, de uma representação da realidade sensível, de uma realidade composta por elementos físicos, sobre os quais, o sujeito terá a sua própria forma de percepção e apreensão. Através do mesmo, deverá, por fim, ser capaz de comunicar sensações, emoções e ideias. É durante este processo e esta relação entre sujeito e objecto, que o aluno vai desenvolver a sua imaginação, sensibilidade estética e habilidade crítica, tudo isto num processo a que António Damásio chama de “tomada de consciência” (Damásio, 2010, p. 14) a ser mais desenvolvido adiante. Neste caso, a tomada de consciência

que se caracteriza pelo registo e formação de imagens mentais que se constroem com base nas características dos elementos físicos que nos rodeiam, ou seja, todos os aspectos visuais que definem estes, a espacialidade, a luz, a textura, o peso, entre outros.

Desta forma, o desenho sendo, antes de mais a disciplina base de todas as artes visuais, ele participa também de forma relevante no desenvolvimento de determinadas aptidões e capacidades que são parte da constituição integral do indivíduo e do aluno.

5. A AVALIAÇÃO EM ARTES

Um dos problemas mais difíceis no campo da educação é determinar como proceder a uma avaliação objectiva e válida.

Como apreciar? Quais os índices mais apropriados para fazer juízos de valor? O que é que, na realidade, prediz a nossa avaliação dos resultados?

Na verdade, o termo avaliação, ao longo dos tempos, tem passado por redefinições constantes, feitas por estudiosos que procuram desenvolver conceitos mais adequados para os processos e fins da avaliação na prática educacional.

Um dos nomes mais proeminentes na área da Educação Artística é Elliot Eisner, um antigo professor de Arte e Educação da Universidade de Educação de Stanford, e uma das principais mentes académicas dos Estados Unidos. O trabalho de Eisner dividiu-se por diversas áreas, incluindo educação artística, reforma curricular e pesquisa qualitativa. Em 1992, vence o prémio Mundial de Educação José Vasconcelos, em reconhecimento aos seus 30 anos de trabalho académico e profissional, e pela sua contribuição particularmente importante na formulação da política educacional na procura de um melhor entendimento do potencial das artes no desenvolvimento educacional dos jovens. Em 2005 vence um prémio por parte da Universidade de Louisville Grawemeyer por todo o seu trabalho na área da educação.

Num dos muitos trabalhos escritos de Eisner (Eisner, Barrone p. 36) é-nos dada uma visão clara sobre o conceito de avaliação e particularmente sobre a avaliação em artes. A seu ver e antes de mais, os termos avaliar, testar e classificar têm significados bem distintos. Será portanto, desde já, essencial esclarecer essas distinções.

Avaliar – É o método através do qual são atribuídos juízos de valor acerca de fenómenos educacionais relevantes.

Testar – É o método usado para obter dados com o intuito de obter descrições ou formar juízos de valor sobre um ou mais comportamentos humanos.

Classificar – Consiste em atribuir um símbolo que represente um juízo de qualidades em relação a um determinado critério.

É importante que analisemos cada uma destas definições com atenção. A avaliação tem sido caracterizada e definida como um processo, algo que se faz para formar juízos de valor acerca de fenómenos educacionais significativos e esta é uma definição que reúne duas características importantes: uma será que o juízo de valores é intrínseco ao processo de avaliação, isto é, avaliar não é apenas a descrição de um fenómeno, mas a apreciação do seu mérito, alcance ou significação; a segunda é que a avaliação em educação pode, em princípio, ser aplicada a qualquer dos seus fenómenos mais relevantes.

O que são esses fenómenos? Um modelo desenvolvido (Eisner, Barone, 2011, p. 36), identifica quatro aspectos educacionalmente significativos no planeamento curricular. Estes aspectos têm a sigla CIPP, que representa Contexto, *Input*, Processo e Produto. Estes conceitos correspondem a termos mais habitualmente utilizados como, avaliação diagnóstica, estratégia, avaliação formativa e avaliação sumativa:

5.1. TIPOS DE AVALIAÇÃO

5.1.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Aqui avaliam-se pontos como, as características dos alunos, da comunidade, dos recursos, etc. Quais são as características dos alunos? Terão qualidades especiais que deverão ser tomadas em conta na planificação?

Pode acontecer ter de se abandonar e repensar, justificadamente, uma ideia ou um programa que nos parecia bom no papel, após uma análise mais atenta dos alunos, recursos humanos e dos materiais para o levar a efeito.

5.1.2. ESTRATÉGIA

Aqui, trata-se de avaliar as actividades de ensino possíveis dentro de um determinado contexto. Imaginemos, por exemplo, que foram formulados os objectivos de um programa para a educação em arte. Imaginemos, também, que os aspectos relevantes do contexto também foram avaliados. Nestas circunstâncias é possível avaliar uma variedade de estratégias por meio das quais os objectivos do programa poderão ser atingidos dentro de um determinado contexto.

5.1.3. AVALIAÇÃO FORMATIVA

Durante o processo o professor recolhe dados para formar juízos, numa observação constante dos alunos a pintar ou a modelar, ouvindo o que dizem na aula, observando a forma como utilizam ferramentas e os materiais e tomando atenção ao grau de interesse e entusiasmo que demonstram, são tudo formas de recolha de dados para o professor.

Consiste na observação de discussões individuais ou em grupo, ajudam, também a detectar dificuldades, apoiando, orientando e resolvendo problemas no momento em que eles surgem.

5.1.4. AVALIAÇÃO SUMATIVA

Trata-se da classificação do produto final, com base em critérios.

5.2. CONTEXTO PARA A AVALIAÇÃO

Existem três grandes contextos, dentro dos quais, tais juízos podem ser aplicados:

5.2.1. O ALUNO EM RELAÇÃO A SI PRÓPRIO

O objectivo é verificar até que ponto a compreensão e a sensibilidade do aluno progrediram em relação a um momento anterior.

Poderá ser encorajado a que alunos comparem a qualidade do seu trabalho mais recente com o produzido anteriormente.

Uma vez elaborados os critérios individuais, serão aplicados em relação a trabalhos do próprio aluno como dados de comparação. Para a aplicação deste género de avaliação, o professor terá de guardar os trabalhos do aluno ou qualquer espécie de anotação sobre os mesmos.

5.2.2. O ALUNO EM RELAÇÃO À TURMA > NORMATIVA

O objectivo será de comparar as realizações do aluno com os da sua turma. Questões como: Quem pinta melhor? Quem é o mais criativo?

A comparação do aluno com a turma está também relacionada na concepção de níveis normais de desenvolvimento.

A forma como uma criança desenha, sem ter sido beneficiada por um bom ensino, não é indicação de que todas as crianças deverão desenhar daquela forma.

Se a maior parte das crianças de determinada idade tivessem dez cáries nos seus dentes, seria justo pressupor-se que uma criança com apenas cinco deveria desenvolver outras cinco?

5.2.3. O ALUNO EM RELAÇÃO A UM CRITÉRIO > CRITERIAL

As actividades curriculares dos alunos estão programadas de forma a ajudar os alunos a atingir objectivos. Aqui, os alunos são avaliados comparando as suas realizações aos objectivos definidos para esse curso.

Os alunos deverão desenvolver capacidades pré-especificadas e as suas realizações serão avaliadas com base em critérios definidos previamente.

5.3. ASPECTOS A AVALIAR NAS ARTES?

Nas artes, no campo da criação e da produção, o aluno procura realizar formas visuais que possam, de certa forma, representar o que interiorizou: sentimentos, imagens ou ideias. A realização de tais interiorizações, sentimentos, imagens ou ideias requer que determinado material seja convertido num meio, num veículo que lhes dê forma. Já que, converter matéria num meio, requer habilidade de trabalhá-la e de controlar vários aspectos de forma emergente, estes aspectos podem ser objectos para avaliação.

5.3.1. HABILIDADE TÉCNICA DEMONSTRADA

Até que ponto é que o aluno demonstrou a sua habilidade para aproveitar as características técnicas do material que empregou? Eles são controlados pelo aluno? As cores funcionam como meio ou parecem descontextualizadas?

Este domínio do material é uma condição essencial (embora, não suficiente para a criação artística). Sem estas capacidades/competências, a expressão está condenada a ficar bloqueada por falta de disciplina necessária à sua produção.

Não menos importante de se avaliar é até que ponto o trabalho evidencia se o aluno está a desenvolver um controlo sempre crescente sobre o material com o qual está a trabalhar.

5.3.2. ASPECTOS ESTÉTICOS E EXPRESSIVOS

Até que ponto o aluno tomou em consideração a organização da forma no seu trabalho? Como funcionam as formas umas em relação às outras? Qual o tipo de carácter expressivo que o trabalho apresenta?

Estes aspectos formais do trabalho, em produção, fornecem matéria de discussão e apreciação, entre aluno e professor, permitindo ao aluno perceber aquilo a que deve dar importância durante a realização do seu trabalho.

Até que ponto o professor deverá dar apoio? Até que ponto deverá dar directivas? O que é que deve acentuar? Como ter em conta a personalidade particular do aluno? Isto são questões que implicam competências que o professor deve possuir para o ensino em arte.

5.3.3. IMAGINAÇÃO CRIATIVA APLICADA AO DESENHO

É possível que os alunos consigam produzir formas visuais que são tecnicamente sofisticadas e esteticamente correctas e no entanto, terem falta de imaginação. Até que ponto o trabalho apresenta originalidade? O aluno utilizou os materiais de forma adequada? O trabalho dá-nos a impressão de uma visão interior? Esclarece algum aspecto do mundo ou sobre o indivíduo que antes era obscuro ou opaco?

Claro está que poderão ser produzidos trabalhos de grande imaginação mas tecnicamente rudimentares ou vice-versa. O ideal seria dominarem a técnica, utilizarem a imaginação e realizarem uma forma estético-expressiva. Se bem que isto nem sempre seja conseguido, é um conjunto que nos deverá servir de referência como base e ideal a atingir.

5.4. AVALIAR OS TIPOS DE CRIATIVIDADE

A identificação dos aspectos criativos de uma obra, são, em si, uma questão simples, pois o pensamento criativo pode ser exercido a vários níveis e de várias formas.

Eisner (Eisner, Barone, 2011, p. 40) apresenta-nos uma tipologia da criatividade nas artes visuais através da qual nos podemos orientar. Nesta tipologia identificam-se quatro tipos de criatividade que se definem como os seguintes:

5.4.1. DISTENDER LIMITES

A capacidade de conseguir o possível, distendendo a função daquilo que nos é dado. Utilizar de forma nova um objecto já existente.

Pode ser, por exemplo, demonstrado pelo aluno que utiliza algarismos para criar um padrão, ou uma borracha para estampar. Utilização de elementos visuais, ou objectos, para além dos limites e conceitos usuais.

5.4.2. INVENTAR

Ter a capacidade de criar de um novo produto. Inventar é o processo de empregar o conhecido para criar um objecto essencialmente novo ou uma nova classe de objectos. O inventor não amplia os limites usuais do convencional, ele cria um novo objecto reestruturando o já conhecido.

Eisner, para usar um caso clássico, exemplifica o inventor, pois as suas actividades foram dirigidas não apenas no sentido de uma nova implementação de materiais e de objetos conhecidos, mas antes no sentido das suas possíveis combinações e reconstruções. A finalidade da invenção é a criação de um novo produto que por sua vez poderá ser usado de forma criativa, tornando-se assim objecto do *Boundary Breaking* (Eisner, Barone, 2011, p. 54):

5.4.3. ROMPER LIMITES

Este tipo de criatividade define-se pela rejeição ou reverso de ideias previamente concebidas.

Temos dois tipos de comportamentos característicos do *Boundary Breaking* (romper limites) – a penetração de espírito e imaginação – que podem funcionar das seguintes formas: a penetração de espírito pode ajudar a compreender as relações entre acontecimentos aparentemente descontínuos. O mesmo também dá a capacidade de reconhecer incongruências ou falhas em explicações ou descrições aceites. Quando

essas falhas são reconhecidas, a imaginação entra num jogo que gera ideias ou imagens (ou ambas as coisas) úteis para o preenchimento dessas falhas. Através da produção destas imagens e ideias, é-se capaz de reconstituir, ou mesmo rejeitar, a ordem aceite, para se formular uma visão mais compreensiva das relações entre os elementos que deram o impulso à visão inicial.

5.4.4. ORGANIZAÇÃO ESTÉTICA

A organização estética caracteriza-se pela presença de elevado grau de coerência e harmonia nos elementos envolventes.

Barron (*apud* Eisner, Barone, 2011, p. 49), nota que, tanto os artistas criativos como os cientistas criativos, têm preferência por designs complexos, assimétricos e aparentemente desorganizados, em comparação com os indivíduos menos criativos. Neste sentido, aquele que organiza esteticamente, também, vê esteticamente, isto é, ele obtém satisfação estética identificando a ordem dos elementos, através da desordem.

Aqui, pode não ter sido criado um novo objecto, nem criado um novo uso para um objecto, porém, o objecto sobre o qual incidiu a criatividade, torna-se coerente em grau elevado, as suas partes interligam-se harmoniosamente.

Como a maioria, entre nós adultos, parece que também as crianças estão mais aptas a trabalhar dentro de limites pré-estabelecidos ou de distendê-los, do que pô-los em dúvida de forma a estabelecer os seus próprios.

5.5. A CRÍTICA DE ARTE COMO UM TIPO DE AVALIAÇÃO

Uma das formas de conhecermos as capacidades de crítica do aluno, é pelo tipo de afirmação e opinião que ele faz acerca da arte visual. Nisto, cabe ao professor focar-se em questões como: No que é que o aluno repara em determinado trabalho? O que é que ele diz acerca desse trabalho? Qual é a profundidade dessas afirmações? O seu discurso parece coerente ao relacionar aquilo que observa no trabalho com o contexto no qual ele foi criado?

Numa tentativa de ajudar os alunos a evitar fazerem juízos de valor impulsivos sobre obras de arte visuais, David Ecker (*apud* Eisner, Barone, 2011, p. 54), sugere alguns passos:

1. devemos levar os alunos a expressar livremente os seus sentimentos, atitudes e sensações espontâneas, face a determinada obra (a sua ou a de outro).
2. devemos chamar a atenção para o facto de existirem muitas diferenças em relação ao que as pessoas sentem relativamente a um estímulo que é aparentemente o mesmo.
3. levar o aluno a distinguir entre sensações psicológicas, reais, em virtude da sua correspondência com estados fisiológicos e psicológicos, e juízos de valor que são verdadeiros – ou podemos antes dizer justificados – em virtude de argumentos e da evidência que os suportam.
4. ampliar as experiências dos alunos no contacto com obras de arte contemporâneas e históricas e desenvolver a sua capacidade de justificar os seus juízos pessoais ou o mérito do objecto de arte, independentemente de terem, ou não, gostado dele inicialmente. Tais sensações, de gostar ou não gostar, são chamadas preferências e em questões de preferência, como em questões de gosto não pode haver discussão. Se o aluno diz que gosta ou que não gosta de um quadro, ele tem sempre razão. A sensação, como diz David Ecker, não tem correcção. Por razões lógicas não pode ser posta em causa, isto porque, uma constatação de preferência descreve a reacção do aluno e como relato psicológico não pode ser refutado. Embora não possa haver discussão em questões de preferência ou gosto, é certo que as pode haver em questões de juízos de valor pois são questões muito diferentes. Os juízos de valores consistem em afirmações sobre uma forma visual, que podem ser apoiadas, ou refutadas, pela evidência.

Por isso, aqui, o conjunto do que o aluno afirma a respeito de preferências ou juízos de valor, fornece uma série de dados que poderão ser utilizados para avaliar a sua capacidade de obter significação da obra de arte.

Quando o aluno expressa a sua preferência relativamente á obra de arte “eu gosto” ou faz afirmações de juízos de valor acerca da mesma “é uma boa, ou má pintura”, o professor pode ter em conta, não só o tipo de afirmações do aluno ao avaliar o seu

desenvolvimento no campo da arte, mas pode também ajudar os alunos a compreenderem os tipos de afirmações que fazem neste campo.

Quanto ao tipo de afirmações que podem ser feitas Eisner (Eisner, Barone, 2011, p. 54), entre outros, faz distinção entre afirmações descritivas, interpretativas e avaliativas.

5.5.1. AFIRMAÇÃO DESCRITIVA

Passo a dar alguns exemplos: “o quadro tem uma composição assimétrica com uma linha horizontal acima do centro do plano visual”, “as cores dominantes são o vermelho sobre fundo rosa”. Como estratégia de ensino, este processo encoraja os alunos a dar atenção ao assunto e à forma de uma maneira natural. Este processo tem como objectivo aumentar a quantidade de informação visual que o aluno pode retirar de uma obra de arte.

5.5.2. AFIRMAÇÃO INTERPRETATIVA

Por exemplo, a seguinte afirmação “apercebemo-nos na obra os Banhistas em Asnières de George Seurat, de azuis lavanda, rodeados de verdes salpicados de laranja, que só gradualmente se vão transformando em suaves campos, jardins e árvores. A substância destas cores é uma renda que se entrelaça, elas encontram-se e acabam por se dissolver umas nas outras”.

Há aqui um uso criativo de semelhanças e metáforas para sugerir poeticamente sensações e qualidades imaginativas da obra.



Ilustração 1 - Obra “Os Banhistas em Asnières” de George Seurat, 1873. (Huygue, 1986, p. 23)

A importância deste tipo de afirmação é que o professor pode avaliar as afirmações que os alunos fazem acerca da arte, não apenas para determinar se são do tipo descritivo ou interpretativo, mas também a sua qualidade.

A descrição do aluno leva-nos ao encontro da obra em questão? São sugestivas as expressões metafóricas e as associações utilizadas? As mesmas sugerem que o aluno “sente” a obra?

É, também, possível que o aluno sinta a obra de uma forma profunda e clara e no entanto, não seja capaz de expressar essas qualidades verbalmente. As crianças são capazes de sentir sem serem, muitas vezes, capazes de dizer, não sendo portanto, a evidência verbal um indicador válido de tal experiência. Nesse caso terão de ser procurados outros tipos de evidência.

5.5.3. AFIRMAÇÃO AVALIATIVA

Afirmações como: “Na minha opinião esta é uma das melhores obras de Lucio Fontana”, “Esta escultura é melhor que aquela”, são afirmações para as quais o professor pode pedir uma explicação baseada na evidência.

Se a opinião dada pelo aluno não é uma simples preferência disfarçada e se tem facilidade em verbalizar, ele será, com certeza, capaz de justificar a sua afirmação com razões que lhe dêem um suporte válido.

Neste contexto do âmbito interpretativo há vários aspectos da forma visual que podemos avaliar. Os mesmos poderão ser de carácter experimental, formal, material, temático e contextual. Passamos, por isso, à definição de cada um deles:

5.5.4. AFIRMAÇÕES DE CARÁCTER EXPERIMENTAL

Este tipo de afirmações descrevem o que uma obra nos faz sentir. O tipo de experiência. Descrevem a reacção do indivíduo relativamente às características da mesma: “Esta pintura chama a nossa atenção nos pontos mais imprevisíveis, dá-nos uma sensação de surpresa”.

5.5.5. AFIRMAÇÕES DE CARÁCTER FORMAL

Afirmações que se referem a relações existentes entre os elementos visuais que compõem a obra: “Nesta composição, a mancha vermelha destaca-se e avança relativamente às outras pois é a mais intensa das cores utilizadas”.

5.5.6. AFIRMAÇÕES DE CARÁCTER MATERIAL

Este tipo de afirmação refere-se ao tipo de material utilizado que traduz, por sua vez, um contexto interpretativo-avaliativo.

“Miguel Ângelo utilizou mármore branco na sua obra David porque o mármore branco é uma matéria fácil de trabalhar em detalhe, macia e apropriada ao tema e à figura que o artista quis criar”.

5.5.7. AFIRMAÇÕES SOBRE O TEMA

As afirmações que se referem à ideia, ou ideias apresentadas por determinada obra, isto é, na maior parte das obras há uma ideia ou tema que dirige o trabalho do artista, por exemplo, a obra “Guernica” de Picasso tem como tema a desumanidade do Homem contra o Homem. Há uma mãe que segura o filho morto no colo, os gritos dos cavalos feridos, os contornos são duros e irregulares, o facto de ser uma obra toda preta e branca, são tudo instrumentos para o alcance do tema a que o artista se propôs. Embora seja possível, obviamente, de se dar atenção apenas a aspectos formais e materiais, não ter consciência do tema subjacente não proporcionaria ao espectador o suficiente para a plena apreciação daquilo que Picasso conseguiu nesta obra.



Ilustração 2 - Obra “Guernica” de Pablo Picasso, 1937. (Huygue, 1986, p. 47)

A identificação dos aspectos temáticos de uma composição artística requer de nós a capacidade de irmos além da informação visual que nos é dada. Requer a capacidade de apreender a obra visual compreendendo o que nos pretende transmitir.

5.5.8. AFIRMAÇÕES DE CARÁCTER CONTEXTUAL

Aqui, há que tomar em consideração uma vasta gama de informações, incluindo as históricas, não só em relação à obra em si mas também à época em que ela foi criada.

É necessária toda uma capacidade de envolver a obra no seu contexto, que se define pela sua localização no tempo, a sua relação com outras obras e algo do carácter e intenções do artista que a criou.

Assim, por exemplo, a compreensão do carácter de Veneza do século XV, ajuda a esclarecer o carácter da obra de Ticiano.

6. ENQUADRAMENTO DO PROJECTO DE ESTÁGIO

O estágio desenvolvido no ano lectivo 2012/2013, introduzido no Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, decorreu na Escola Secundária Luís de Freitas Branco pertencente ao Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos, sendo esta a sede do mesmo.

O estágio realizado desenvolveu-se junto de uma turma do curso de Artes Visuais (a única existente na escola) e anteriormente ao seu começo houve uma reunião com Professor Rui Azevedo com vista a acertar os objectivos do estágio e qual seria o papel da minha presença e participação em cada uma das aulas. O Professor Rui Azevedo mostrou-se, desde o início, bastante disponível ao projecto que se procurava realizar, e que teria por objectivos gerais trazer novos conteúdos aos alunos e fazer a observação do seu comportamento e forma de resolução dos exercícios que lhes eram propostos (na sua maioria, exercícios de desenho á vista).



Ilustração 3 - Entrada da Escola Secundária Luís de Freitas Branco. (Ilustração nossa, 2014)

6.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A “Escola Secundária Luís de Freitas Branco” localiza-se na Rua Carlos Vieira Ramos em Paço de Arcos e a mesma tem como patrono o reconhecido compositor Luís de Freitas Branco do qual nos é possível encontrar o retrato, logo á entrada, num trabalho a azulejo feito por alunos (no ano de 1999).



Ilustração 4 - Trabalho a azulejo feito por alunos, 1999. (Escola Secundária Luís de Freitas Branco, 2014)

Relativamente à sua identificação oficial, a presente escola tem o seguinte logótipo, que deve ser utilizado em todos os documentos oficiais:



Ilustração 5 - Logótipo oficial da Esc. Sec. Luís de Freitas Branco. (Escola Secundária Luís de Freitas Branco, 2014)

6.2. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO

A Escola Secundária de Paço de Arcos, hoje Escola Secundária Luís de Freitas Branco (ESLFB), iniciou a sua actividade no ano lectivo de 1980/1981, no edifício da Escola Preparatória (hoje, Escola Básica 1º Ciclo, Dionísio dos Santos Matias). Abriu com alunos do 3º Ciclo do Curso Unificado, distribuídos por 48 turmas, num total de 1357 alunos provenientes de várias escolas da zona.

A Comissão Instaladora debateu-se com inúmeras dificuldades, sendo de realçar o número excessivo de alunos matriculados na escola que, nesse ano como nos seguintes, foi uma constante. Esse facto levou à abertura em 1983/84 de um bloco de aulas no edifício da Escola Secundária (em fase de construção).

A ESLFB possui Ensino Secundário desde 1986/87 e iniciou o funcionamento dos Cursos Nocturnos do Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis em 1995/96. Neste momento funcionam também o Ensino Secundário Recorrente Nocturno por Módulos Capitalizáveis, Cursos de Educação e Formação.

Esta escola pretende, segundo a informação que nos é fornecida pelo *website* da mesma “ser uma Escola dinâmica e humanizada, onde cada um, nas diversas tarefas que lhe estão cometidas, contribuirá para a qualificação e eficácia no processo ensino – aprendizagem” (Escola Secundária Luís de Freitas Branco, 2013).

6.3. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO SÓCIO-ECONÓMICO

A Escola está situada na freguesia de Paço de Arcos, pertencente ao concelho de Oeiras que tem uma população total de 172120 habitantes (dados relativos ao ano 2014). Este concelho, ocupando uma área de 45,84 km², está dividido em cinco freguesias, nomeadamente: Algés, Barcarena, Carnaxide, Oeiras e Porto Salvo.

O facto da Escola se inserir numa área de bairros novos e populosos tem trazido alguns problemas tais como turmas superlotadas e falta de espaço para as actividades extracurriculares.

O concelho de Oeiras é, actualmente, reconhecido como um dos melhores concelhos do país para se viver e trabalhar pelas condições que oferece. Para além de ser um dos concelhos mais desenvolvidos e ricos da península Ibérica e mesmo da Europa, no seu território encontram-se instaladas muitas multinacionais como a Nestlé, Microsoft, HP, Samsung, entre outras. Muitos dos colaboradores destas empresas acabam por ser habitantes e naturais do concelho de Oeiras.

O concelho concentra ainda cerca de 30% da capacidade científica do país sendo um dos principais pólos de I&D da Europa.

6.4. ALUNOS E DOCENTES

Na presente Escola, estudam 1483 alunos, distribuídos por um total de 65 turmas. Os estudantes estão distribuídos pelos cursos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Artes Visuais e Ciências Socioeconómicas.

O corpo docente é na sua maioria composto por professores do Quadro de Nomeação Definitiva e conta com cerca de 180 professores. O Quadro de Pessoal da ESLFB conta ainda com 11 funcionários administrativos e 33 auxiliares de acção educativa.

6.5. SERVIÇOS E ESPAÇOS

Os serviços e espaços que a Escola disponibiliza são os seguintes:

Serviços: Gabinete da Direcção Executiva, Sala do Conselho da Comunidade Educativa/Conselho Pedagógico, Serviços administrativos, Sala dos Directores de Turma, Gabinete dos Coordenadores de Departamento, Gabinete dos coordenadores de ciclo e dos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar, Biblioteca, Cantina, Bar, Reprografia dos professores, Reprografia dos alunos, Papelaria, Economato, dois arquivos e Casas-de-banho.



Ilustração 6 - Fachada de um dos principais edifícios de salas de aula. (Escola Secundária Luis de Freitas Branco, 2014)

Salas especializadas: duas salas de professores, uma sala de funcionários, duas salas de sessões, dois laboratórios de química; um laboratório de física, uma oficina de artes, uma oficina de design, duas salas de desenho, dois laboratórios de biologia, duas oficinas de educação tecnológica, uma oficina de mecânica, uma oficina de electrotecnia/electrónica, uma sala de línguas, seis salas de informática, um pólo tecnológico de informática, duas salas de audiovisuais, cinco espaços desportivos descobertos com balneários e um ginásio.

Gabinetes: dezasseis gabinetes de grupos disciplinares.

Outros espaços: pavilhão polivalente, pavilhão gimno-desportivo, Gabinete da Associação de Estudantes e campo de futebol relvado.

Relativamente ao pavilhão polivalente, uma construção bastante recente, concluída no ano de 2013 e da autoria da empresa António Campos da Silva S.A. – Engenharia e Construção, esta é de momento, o foco das atenções da escola, por ser uma construção de linhas modernas, de grande escala, e por no seu interior dar lugar a um grande auditório, com vista à realização de concertos, palestras, entre outros eventos.

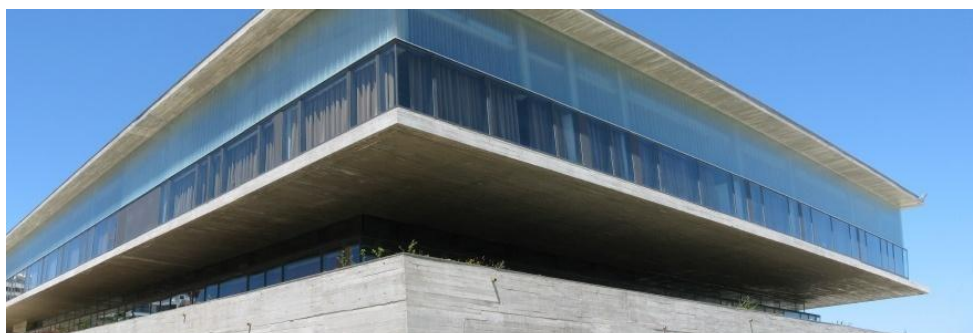


Ilustração 7 - Fachada do Pavilhão Polivalente. (Escola Secundária Luís de Freitas Branco, 2014)

O que acontece é que para fosse possível a construção deste edifício, muitas das aulas passaram a ter de ser provisoriamente leccionadas em contentores, situação que se mantém até ao presente momento. Ou seja, deparamo-nos com um enorme contraste entre esta construção moderna com óptimas condições de funcionamento para a realização de aulas, para receber os alunos e com uma vista privilegiada sobre o rio Tejo; e os contentores que preenchem grande parte do espaço escolar, que causam um enorme impacto visual e que muito pouco conforto e condições têm para oferecer aos alunos, pondo em causa o bom funcionamento das aulas.

Outra situação que acaba por questionar o normal funcionamento das aulas, é o facto de estes mesmos contentores se encontrarem rodeados por gruas e máquinas de escavação em funcionamento (utilizados nos edifícios actualmente em construção), que inevitavelmente acabam por causar imenso ruído.

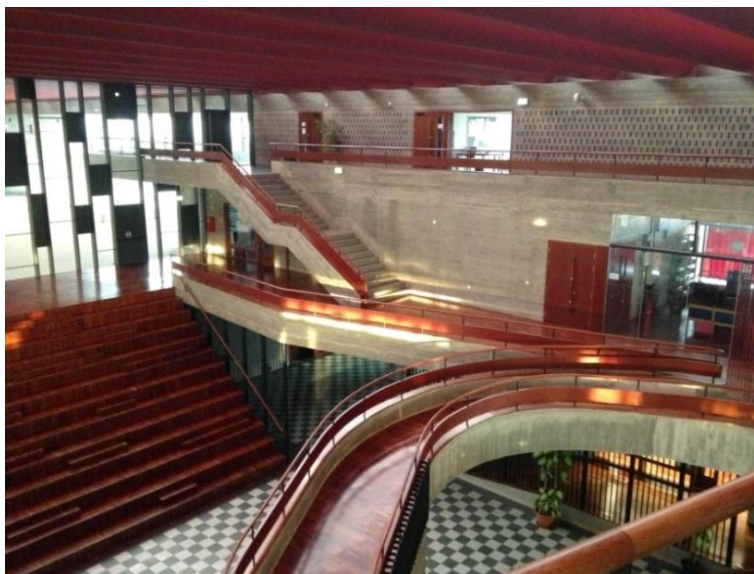


Ilustração 8 - Vista interior do Pavilhão Polivalente. (Ilustração nossa, 2014)



Ilustração 9 - Vista da escola sobre a Freguesia de Paço de Arcos e o Rio Tejo. (Ilustração nossa, 2014)

Ou seja, deparamo-nos com o seguinte cenário: uma escola com ótimas condições, muito agradável e com uma localização privilegiada, a coexistir com várias construções provisórias, que são de uma forma geral desconfortáveis (ora muito frias no Inverno, ora muito quentes no Verão), com uma série de factores exteriores acrescidos que acentuam a falta de condições para o bom lecionamento e desempenho das aulas.

Uma outra razão que leva à utilização destes contentores é o facto de muitas das antigas construções estarem a ser presentemente demolidas para darem lugar a novas (em actual construção).

Com base no *feedback* dado pelos alunos, esta espera pela estreia do novo pavilhão e de novas salas, onde as aulas voltariam á sua normalidade, vem-se a tornar um processo já demasiado longo e que os deixa, inevitavelmente, impacientes.

Segue-se uma ilustração de um dos blocos de contentores onde, de momento, são leccionadas a maior parte das aulas.



Ilustração 10 - Um dos blocos de contentores utilizados para o leccionamento de aulas. (Ilustração nossa, 2014)

6.6. HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO

A Escola funciona todos os dias úteis da semana das 07h00 às 23h30m. Os períodos lectivos na disciplina de Desenho distribuem-se por segundas, quartas e sextas-feiras, tendo uma duração de, respectivamente, 45minutos, 90minutos e 90minutos.

6.7. CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA DE DESENHO A

6.7.1. CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA DA DISCIPLINA

Segundo o programa, a disciplina de Desenho A responde, no currículo do 12º ano, a objectivos globais de aquisição de uma eficácia pelo desenho a um nível pré-profissional e intermédio. No que concerne ao ensino secundário o desenho está na

linha de formação comum aos profissionais das áreas de artes plásticas, design e arquitectura, ou ainda da área nova dos interfaces virtuais, novas tecnologias, internet e edição de conteúdos multimédia.

Através desta disciplina, deverá ser promovido o conhecimento na sua plenitude. Ela deverá permitir a exploração a vários níveis para além de proporcionar aos alunos o gosto pelo desenho e fomentar o espírito crítico, tornando-se uma prática construtiva consciente (Portugal. MEC, 2013).

Neste contexto, daremos de seguida lugar a uma abordagem mais precisa dos critérios de avaliação, objectivos requeridos, e tipos de exercícios lançados nesta disciplina, a fim de uma melhor compreensão do funcionamento e dinâmica da mesma.

6.7.1.1. REPRESENTAÇÃO À MÃO LIVRE

No que concerne a este tipo de exercício, um dos pontos a ter em conta será a avaliação dos meios actuantes, ou seja, se a nível de materiais e instrumentos, o aluno evidencia ou não um bom domínio do meio actuante na execução do registo, ao utilizar diferentes grafismos, espessuras de traço e/ou intensidades de mancha.

A capacidade de análise e representação de objectos será outro ponto importante, isto é, se o aluno é capaz de registar com eficácia a morfologia geral, proporções, volume, profundidade e claro/escuro.

Já na composição e estruturação na linguagem plástica, o aluno será avaliado relativamente ao modo de ocupação da página, se a dimensão do registo se adequa à técnica utilizada e faz uma ocupação equilibrada do espaço livre da folha.

6.7.1.2. REPRESENTAÇÃO DE UM MODELO – REGISTOS RÁPIDOS

Também aqui o aluno será avaliado relativamente ao domínio dos meios actuantes, mas neste caso, se o mesmo evidencia um bom domínio do meio actuante na execução dos registos rápidos e sumários, utilizando na sua plenitude o potencial expressivo da grafite. Ou seja, se adequa a dureza da grafite ao tipo de traçado pedido, riscando com segurança linhas rápidas e espontâneas, contínuas ou descontínuas. E também se varia a pressão exercida sobre o riscador de modo a produzir diferentes espessuras, densidades e gradações.

Já a avaliação à capacidade de análise e representação de objectos, os pontos a ter em conta serão: a capacidade de observação da morfologia geral, dos ângulos relativos, das proporções entre as partes do modelo e as sugestões de profundidade e de volume.

No campo da composição e estruturação da linguagem plástica, deverá ter-se em conta o modo de ocupação da página, ou seja, se a forma como o aluno distribui o seu registo na folha é equilibrada e se consegue um resultado final esteticamente agradável.

6.7.1.3. REPRESENTAÇÃO EXPRESSIVA

Aqui a avaliação do domínio dos meios actuantes deverá ter por base se o aluno evidencia um bom domínio da técnica e facilidade na definição da proposta, adequando correctamente o tipo de representação ao material escolhido. Por exemplo, se com os materiais riscadores, aplica com segurança diferentes grafismos, espessuras de traço e/ou intensidades de mancha. Ou se nos materiais aquosos aplica com segurança diferentes tons, densidades, intensidades de mancha e/ou espessuras de traço. Já na técnica mista de riscador e aquoso deverá ser capaz de fazer uma mistura equilibrada e correcta dos diferentes meios actuantes.

Na capacidade de análise e representação de objectos, deverá ter-se em conta a forma como é expressa a ambiência e a carga simbólica sugerida. Como são trabalhadas as formas criadas a partir do estímulo visual apresentado, e se as mesmas são correctamente contextualizadas.

Neste contexto, é também feita uma avaliação da capacidade de síntese, ou seja, se o aluno demonstra capacidade criativa e de invenção na formulação gráfica apresentada.

Relativamente à composição e estruturação na linguagem plástica do registo, deverá ser demonstrado conhecimento dos mesmos no modo como é organizada a composição, como é executado o tratamento cromático e como se adequa o registo à técnica escolhida e ao espaço da folha.

Na avaliação da coerência formal e conceptual, a formulação gráfica produzida deverá apresentar-se coerente no conjunto dos elementos que a constituem.

6.7.1.4. REPRESENTAÇÃO EXPRESSIVA (COMPOSIÇÃO DINÂMICA)

Neste caso, a avaliação do domínio dos meios actuantes deverá basear-se na utilização adequada dos materiais e instrumentos de registo indicados.

Em relação à coerência formal e conceptual do registo, este consistirá no estudo do contexto e das formas.

Aqui, também a capacidade de síntese é um ponto importante a ser avaliado no que concerne á capacidade de transformação e invenção.

Por fim, temos o domínio e capacidade de aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação na linguagem plástica, que consistirá na avaliação da organização dinâmica, dos efeitos de cor e das práticas de ocupação de página.

6.7.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA

A sala utilizada pela disciplina de Desenho A é a nº 418 e localiza-se no piso térreo de um dos blocos de contentores. É uma sala pequena, tendo em conta o número de alunos (21) e o facto de os mesmos necessitarem de um espaço mais amplo para a execução de determinados exercícios.



Ilustração 11 - Corredor de acesso á sala n.º 418, utilizada pela disciplina de Desenho A. (Escola Secundária Luís de Freitas Branco, 2013)

No seu interior encontramos um quadro de giz preto, um retroprojector (associado a um computador para utilização do docente), armários onde os alunos arrumam as

capas de formato A3 e todo o material necessário para os seus trabalhos, um lavatório com água e estiradores de desenho.

No que concerne aos materiais da sala, alguns encontram-se um pouco degradados, como é o caso dos estiradores em que alguns não funcionam.

6.7.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA: ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES AOS ALUNOS

A turma analisada aquando do projecto de estágio tem um total de 21 alunos, dos quais nove, são do género feminino e os restantes doze, do género masculino. Na turma verifica-se, portanto a predominância do género masculino.

A faixa etária dos alunos em análise situa-se entre os dezasseis anos e os vinte anos, tendo em conta ambos os géneros. A diferença de idades entre o aluno mais novo e o aluno mais velho é de quatro anos, e a idade da maior parte dos estudantes é de dezassete anos.

Quanto à nacionalidade dos estudantes, todos os que frequentam esta turma são de nacionalidade Portuguesa.

Na profissão desejada pelos estudantes, concluiu-se que a maioria pretende ser arquitecto. Alguns pretendem seguir profissões que não apresentam qualquer ligação com a área de Arte ou Design, que é o caso dos alunos que pretendem seguir a área de gestão e jornalismo.

No que concerne aos problemas de saúde, apenas um aluno apresenta um problema significativo, designado por Síndrome Déficite de Atenção.

6.7.4. ANÁLISE DO TRABALHO COM A TURMA

Esta turma apresenta, de uma forma geral, um bom comportamento, respeita as regras da aula e é uma turma dinâmica que desenvolve trabalhos com criatividade.

Ao longo das aulas, os alunos tiveram um comportamento e uma postura adequados, com excepção do caso especial do aluno com Síndrome Déficite de Atenção, que acaba por ter alguma dificuldade de concentração e por causar alguma agitação (característicos da doença). Este aluno acabou por, algumas vezes desconcentrar os

colegas e fazer intervenções sem ser solicitado, sendo no entanto, algo pouco frequente. De uma forma geral as aulas leccionadas decorreram sem grandes dificuldades no que se refere à organização, desempenho e conduta por parte dos alunos o que contribuiu naturalmente para que as mesmas fossem bastante produtivas.

Os alunos desta turma demonstram interesse e participam sempre que solicitados. Quando estimam a proposta e estão entusiasmados, revelam um grande empenho e criatividade na realização do trabalho proposto.

Relativamente à organização do trabalho de grupo, os alunos revelam autonomia na realização das tarefas e cooperam uns com os outros, procurando assim, responder da melhor forma ao que lhes é pretendido.

No que concerne aos conteúdos teóricos abordados nas aulas, foi visível, na maioria dos alunos, uma certa ausência de conhecimentos relativamente a determinados conteúdos para o nível de escolaridade em que se encontram, o que dificultava por vezes (por exemplo) a abordagem da relação entre diferentes temáticas.

Durante a maior parte das aulas, os alunos demonstraram curiosidade e interesse no que se refere aos temas apresentados em *powerpoint*, durante os primeiros 20 minutos de cada aula. A demonstração e análise de diferentes obras de arte, de diferentes tipos de registo artístico, levou-os a uma discussão saudável, entre si e conosco e a reflectir sobre vários aspectos relacionados com a concepção de uma obra (materiais, técnicas, dimensões da obra, a intenção do artista, contexto sócio-cultural, etc).

Relativamente aos exercícios de desenho á vista que lhes foram colocados e que consistiam na sua maioria na representação de colegas de turma ou de objectos, estes decorreram com normalidade, com empenho e dedicação por parte dos alunos, à excepção de um dos exercícios. Este exercício consistia na representação de um dos colegas de turma em escala real, e o mesmo acabou por se estender por mais uma aula, em comparação com o que era inicialmente planeado (deveria ocupar apenas duas aulas e acabou por se estender a um total de três). Acontece que, para a



Ilustração 12 – Aluno no momento de realização de um dos exercícios lançados. (Ilustração nossa, 2013)

execução deste exercício era necessário um espaço considerável para os alunos poderem desenhar em papel de cenário sobre o chão ou nas paredes, espaço este que não era suficiente na sala de aula. Isto, levou a que os alunos tivessem que se distribuir também pelo corredor exterior à sala de aula. Acredita-se que este terá sido o principal factor pelo qual a execução do exercício se tenha prolongado por mais uma aula, já que a falta de espaço levou, inevitavelmente, a alguma confusão e agitação entre os alunos na altura em que teriam que transportar os seus materiais (folhas de cenário, lápis, grafites, carvões, etc) e escolher os seus lugares.



Ilustração 13 – Desenho feito por aluno, de resposta a um dos exercícios de representação à vista. (Ilustração nossa, 2013)

Quanto à relação estabelecida com os alunos, considera-se que houve um bom relacionamento com todos. Procurou-se desde o início esclarecer as dúvidas colocadas por eles, ajudá-los sempre que sentiram dificuldades em resolver um

problema e incentivá-los quando necessário. Ao longo de cada aula, houve desde sempre uma procura em motivá-los para a compreensão e resolução da proposta de trabalho.

No geral, considera-se que as aulas decorreram positivamente. Houve empenho por parte dos alunos na realização das propostas de trabalho, atingindo resultados muito interessantes na maior parte dos casos, demonstrando que apreenderam os conteúdos abordados em aula e que compreenderam o que era pretendido com a proposta.

Reconhecemos que relativamente à postura adquirida durante a condução da própria aula, haja ainda muito a aprender e melhorar, pois um professor consciente é aquele que está aberto a mudanças, e que procura transmitir o conhecimento sempre da forma mais correcta.

7. FACULDADES PARTICIPANTES NA CRIAÇÃO ARTÍSTICA

7.1. A CRIATIVIDADE

A criatividade constitui-se um elemento essencial quando falando em artes, e sem ela o homem nunca teria descoberto a música, a pintura ou a literatura. Ela designa-se, antes de mais, como um fenómeno onde a fantasia e a invenção funcionam em conjunto para o alcance de um objectivo. Para que tal aconteça, a mesma exige uma inteligência rápida e flexível, uma mente sem limitações de preconceitos, disposta a aprender aquilo que lhe serve em determinada ocasião e capaz de modificar a sua opinião quando deparada com outra mais adequada.

Uma mente criativa é dinâmica, está em constante modificação e evolução e a sua capacidade de invenção surge da contínua actualização e do progressivo conhecimento adquirido em todos os domínios. Uma mente criativa vê os problemas, mas mais do que isso ela vê as soluções.

Por outro lado, uma pessoa sem criatividade será sempre uma pessoa incompleta. O seu pensamento é inflexível e não se adapta aos problemas que lhe são colocados. Sem capacidade para os resolver, terá sempre necessidade de recorrer à ajuda de alguém exterior, com capacidade para tal, assim como se fosse uma espécie de bengala de apoio.

As práticas de experimentação e de investigação sem objectivos delimitados ajudam o desenvolvimento da criatividade. Ambas as técnicas se desenvolvem de forma constante, pois de outra forma, obter-se-á apenas informação parcial, e não se terão certezas quanto a termos experimentado todas as hipóteses úteis.

Uma pessoa criativa está disposta a receber cultura por parte da comunidade, ao mesmo tempo que lhe dá cultura. Uma pessoa não criativa é, habitualmente, um indivíduo que não se mistura muito com a comunidade, um individualista que insistentemente opõe as suas ideias às de outros individualistas.

É importante que foquemos a nossa atenção em problemas sociais, já que os mesmos são referentes à colectividade, que sempre existiu e sempre existirá, por isso, o desenvolvimento cultural da colectividade depende do quanto contribuímos para ela enquanto indivíduos.

As crianças de hoje definem a sociedade do amanhã, por isso é tão importante que tenham a formação e o desenvolvimento adequados. Devemos, portanto, preocuparmo-nos que a sua formação seja liberta de condicionamentos e auxiliar a formação da sua personalidade com vista a contribuir para o desenvolvimento colectivo.

O individuo, quando criança, não deve ser formatado e delimitado pelas imposições que lhe são feitas, sendo obrigado a seguir modelos. Esta será uma das formas mais banais de anular qualquer desejo de expressão própria. Imaginemos determinada situação: numa sala de aula o professor coloca um exercício sobre o qual todas as crianças têm que seguir o mesmo tema, utilizando os mesmos materiais (ex. canetas de feltro ou aguarelas) sobre um mesmo suporte (folha de papel A4).

As crianças desenhavam, habitualmente, aquilo que vêem, ou seja, o que conhecem, por exemplo, uma casa, um jardim ou o céu. A forma como desenhavam poderá variar de criança para criança, mas os temas serão mais ou menos os mesmos. Se as crianças não forem auxiliadas a desenvolver-se e incitadas a progredir, em adultos pintarão (como hobby) os mesmos temas da mesma forma.

O que especificamente se impõe não é já um vasto ensino estético, ou um maior número de manuais esotéricos sobre a educação artística, mas um combate de persuasão a favor do pensamento visual, desenvolvido numa base absolutamente geral. Se o tivermos compreendido em teoria, poderemos procurar colmatar na prática a lacuna doentia que priva a educação da capacidade de raciocínio. (Arnheim, 1997, p. 17)

Neste contexto e no seguimento do tema abordado, daremos introdução à Pedagogia da Criatividade, que é, ainda nos tempos que correm, um tema recorrente e sempre presente no campo de estudo das Ciências da Educação.

Ora, a intervenção educativa tem como fim último auxiliar o educando a realizar-se de forma global enquanto ser humano.

O homem como ser activo que é, realiza-se através de tarefas que alterando o ambiente o modificam a ele próprio, daí que ele procure actuar sobre o ambiente e sobre si mesmo” O ser humano, deseja fazer algo de original seja em que campo for, esta é a base principal em que assenta a pedagogia da criatividade. (apud Pires, 2011, p. 68)

As pesquisas feitas até ao momento têm seguido quatro caminhos fundamentais:

Via introspectiva: que se caracteriza por uma análise daquilo que criadores de reconhecido talento, escreveram sobre o seu próprio *processus* criativo.

Via filosófica: definida pelas análises e reflexões que alguns pensadores realizaram sobre o ato criativo, como é o exemplo de J. Maritain ou Diamantino Martins.

Via das entrevistas: procura-se, aqui, interpelar criadores notáveis.

Via experimental: procuram-se respostas por meio da observação e da experimentação objectiva de diversos aspectos relativos à actividade criadora.

7.1.1. NOÇÃO DE CRIATIVIDADE

A criatividade relaciona-se com o conceito de criação que designa ora a obra produzida ora o acto de criar, mas em ambos os casos, não significa propriamente produzir integralmente uma coisa. Com o avançar dos tempos, a criação vai adquirindo um carácter operacional, ou seja, o criador deixa de ser um mero intermediário entre uma “entidade superior” e a obra e passa a encarar-se como produtor da mesma. Ao mesmo tempo, o conceito de criação estende-se e passa a abranger todos os campos onde se opere a execução de algo novo. Pode-se então dizer que criatividade baseia-se na tendência e idoneidade para produzir algo novo, seja em que campo for.

7.1.2. CRIATIVIDADE E PERSONALIDADE: CONCEBER

A criatividade radica na essência da própria pessoa. As relações entre a pessoa e o seu tipo de grau de criatividade têm sido objecto de estudo que até ao momento nos deram algumas conclusões provisórias: quanto á idade, no entender de J.P. Guilford, (*apud* Pires, 2011, p. 76), a originalidade pode aparecer em todas as idades; quanto ao temperamento, os artistas aparentam indivíduos mais introvertidos; já em relação á inteligência, em que a criatividade estaria supostamente sempre relacionada com esta, acaba por não ser uma verdade. Mc. Neil (*apud* Pires, 2011, p. 77), concluiu por meio dos estudos feitos que o nível de inteligência e a criatividade não têm qualquer relação; relativamente à condição social, a criatividade acha-se fortemente inserida na condição social do homem; tem um atributo individual forte, a criatividade proporciona

o encontro do subconsciente e consciente, no entanto é o consciente que tem a última palavra.

7.1.3. CRIATIVIDADE E IMITAÇÃO

No entender de Alain (*apud* Pires, 2011, p. 95), “não há senão um método de inventar – imitar”. Porém se a imitação pode ser um ponto de partida para a criação, esta só chegará a sê-lo se não se ficar pelo caminho e não passar disso mesmo, uma imitação. É neste ponto que a Escola Nova prefere abandonar ou atenuar esse ponto de vista, defendendo antes que se comece por fazer passar a acto a forma que, no espírito do sujeito se acha em potência. Aqui, se o criador, ao exprimir-se, recorre à imitação, fá-lo-á como modo de encontrar os meios de que necessita, o modelo é assimilado e superado pelo criador e seu desejo de expressão. Trata-se de comunicar algo.

7.1.4. GRAUS DE CRIATIVIDADE

Essa capacidade existe em todas as pessoas, mas não é igual em todas. C.W. Taylor, (*apud* Pires, 2011, p.96), estabelece cinco modalidades de capacidade inovadora: criatividade expressiva: muito próxima da espontaneidade pura; criatividade produtiva: em que o artista está sujeito ao tema, espaço e tempo; criatividade inventiva: quando tudo depende somente da imaginação do artista, sem limites artificiais vindos dos exterior; criatividade emergente: qualidade das pessoas que tendem constantemente a inovar.

7.1.5. CRIATIVIDADE E O *PROCESSUS* CRIATIVO

A criatividade é uma capacidade e como tal, pode manter-se inactiva (e inútil) ou pelo contrário, ser fonte de actividade criativa. Quando este fenómeno se dá, inicia-se, no interior do sujeito uma série de actividades que se orientam para a produção da obra. A questão que se põe é: o que desencadeia este *processus* criativo? Para os behavioristas, trata-se de uma resposta de uma pessoa específica a uma situação concreta. Já para os gestaltistas, o *processus* criativo tem inicio assim que o sujeito se apercebe intuitivamente da conexão de vários elementos pertencentes ao campo de interesses. Para Freud (*apud* Pires, 2011, p. 96), o acto criativo é um mecanismo de sublimação que se desencadeia sempre que se trata de substituir, por um objectivo

socialmente aceite, o impulso sexual primário. A teoria sociológica afirma que o desencadear deste processus depende do ambiente social.

Este processus baseia-se em passar de uma desordem inicial a uma ordem final possível de ser externamente traduzida por meio de uma obra. Esta passagem requer que para além da sensibilidade, haja um desempenho por parte da inteligência e da vontade do artista. Desta forma, a criação enquanto processus tenderá a culminar na criação como obra. A execução da mesma depara-se com determinados obstáculos ou limitações, quer externas, quer internas.

7.1.6. A EDUCAÇÃO DA CRIATIVIDADE

Como se tem vindo a dizer, a criatividade define-se por uma capacidade que é proporcionada ao sujeito pela natureza e pelo ambiente em que está inserido. Há professores que comparam os seus alunos a um terreno no qual eles lançam as sementes do “saber”, do “saber-fazer”, e “saber-ser”, outros há, que encaram os seus alunos como sementes às quais importa proporcionar um bom terreno para que elas se desenvolvam. Várias têm sido as propostas com o intuito de auxiliar os professores a estimular o aperfeiçoamento da criatividade dos seus alunos.

De entre elas será de salientar a de F. Darrow e R. Van Allen (*apud* Pires, 2011, p. 97), que se caracteriza por cultivar nas crianças um pensamento produtivo, ou seja, que requeira a solução de problemas, partindo de uma situação concreta. Além, de que permite á criança, liberdade de expressão, ou seja, sem que se preocupe exageradamente por respostas certas. Tem por objectivo levar a criança a pôr em prática os seus talentos e habilidades pessoais, realizando as suas próprias experiências. Procura também estimular a criança a criar, a partir dos tradicionais, significados novos nas palavras, frases e situações. A criança deverá fazer uma crítica ao seu próprio trabalho a fim de cimentar ideias acerca do mesmo.

Deverão também ser proporcionadas ao aluno actividades que lhe permitam grande satisfação, pois os afazeres associados ao entusiasmo situam-se no campo da criatividade. A estimulação da criatividade de grupo (e não apenas a individual) também é essencial por proporcionar momentos de *brainstorming* e porque muitas vezes o grupo é mais criativo que o indivíduo isolado.

Em suma, o incentivo da criatividade é um dos objectivos centrais da Educação Nova. Uma pedagogia da criatividade não deverá ser nunca uma pedagogia de “deixar ir”, “deixar fazer”, mas antes uma pedagogia em que a actividade esteja na base do trabalho dos alunos, em que seja mantido um equilíbrio entre estes dois modos de pensamentos, convergente e divergente.

O acto criativo e o acto de afirmação podem criar um todo: pelo menos parecem poder formar um conjunto equilibrado onde um elemento não pode ser separado do outro. Na mesma medida em que o indivíduo busca, cria, tornando-se empenhado no acto de criação e no acto de realizar a sua própria aprendizagem.

7.2. A DIMENSÃO ESTÉTICA

A estética (do grego *aisthesis*: percepção, sensação, sensibilidade) é conhecida como um ramo da filosofia que tem por objectivo o estudo da natureza do belo e dos fundamentos da arte. Ela define e determina o objecto artístico superior, o objecto harmonioso, equilibrado, sublime, ou seja, belo.

Toda a obra de arte é constituída por uma composição, que se define pela soma total de um conjunto de propriedades (cor, forma, ritmo, conceito, entre outras). Será a ordenação e organização de todos estes elementos que vai definir a qualidade desta composição e se o objecto se constitui ou não uma obra de arte.

Conceitos como equilíbrio e composição, são essenciais para a compreensão da obra de arte, daí que deverão ser introduzidos e abordados na escola desde cedo com vista ao apuramento do pensamento visual e da sensibilidade estética. No seguimento deste tema, passamos a abordar uma visão da educação estética e da sua importância.

7.2.1. A EDUCAÇÃO ESTÉTICA

A Educação é habitualmente definida como um processo ao longo do qual, desde a infância até idade adulta, o ser humano é auxiliado e orientado no seu desenvolvimento. Ora este desenvolvimento deverá ser constituído por um conjunto que englobe uma evolução física gradual, maturação e simultaneamente um desenvolvimento de várias faculdades mentais como o pensamento e a compreensão. No entanto se olharmos para sistemas educacionais de tempos passados veremos

que isto não corresponde propriamente à realidade, já que a educação da sensibilidade estética pouco se fez notar. E mesmo em tempos actuais, parece muitas vezes surgir de forma casual.

Será meu objectivo, neste caso, abordar o conceito de estética numa perspectiva mais ampla, em todos os modos de auto-expressão artística seja ela, musical, poética, ou outra, e não apenas nas Artes Plásticas. Refiro-me, portanto, a uma educação estética cujo principal objectivo é o desenvolvimento dos sentidos em que se baseiam a consciência, a inteligência e o raciocínio do indivíduo. Segundo Herbert Read:

É apenas na medida em que estes sentidos se relacionam harmoniosamente e habitualmente com o mundo exterior que se constrói uma personalidade integrada. Sem esta integração temos [...] aqueles sistemas arbitrários de pensamento, dogmáticos ou racionalistas na origem, que procuram, apesar dos factos naturais, impor um modelo lógico ou intelectual ao mundo de vida orgânica. (Read, 2001, p. 40)

O ajustamento dos sentidos ao meio em que o indivíduo se insere é talvez, a função mais significativa da educação estética, no entanto, há outro aspecto que não devemos deixar passar sem referência, ou seja, a não total objectividade do próprio meio. Isto é, como refere Read:

Dentro do indivíduo existem dois «pátios interiores» ou estados existenciais que podem ser exteriorizados pelo auxílio de faculdades estéticas. Um é somático e existe inclusive nos cegos e nos mudos: é um armazém de imagens derivadas, não da percepção externa, mas de tensões musculares e nervosas que são de origem interna. Em si mesma esta sensibilidade «háptica» talvez não seja importante, mas o esquecimento deste elemento, como aparece na expressão estética, levou a muitas incompreensões dos desvios do naturalismo fotográfico que se encontram na arte primitiva e moderna. (Read, 2001, p. 38)

Mas mais relevantes até que estes estados de cinestesia são os níveis subconscientes da personalidade mental. Características deste plano intervêm na nossa consciência sob a forma de imagens que parecem aparecer casualmente, por exemplo, aquando de um mero estado de devaneio, ou até durante um sonho e que são uma forma de expressão, uma linguagem que pode ser orientada e “educada”. Esta capacidade imaginativa constitui-se um dos elementos fundamentais para a construção da obra de arte, e por isso, deveremos, talvez, questionar-nos até que ponto não seria realmente importante encorajá-la e motivá-la nos nossos sistemas de ensino actuais. Ou seja, neste processo de educação estética ter-se-á em vista como principais objectivos: a articulação das diferentes formas de percepção e sensação entre si e destas relativamente ao ambiente; a conservação da intensidade natural de todas as formas

de percepção e sensação; que o sujeito seja capaz de representar o sentimento de uma forma perceptível ao outro; ser-se capaz de representar de uma forma comunicável, experiências mentais, que de outra maneira ficariam em parte ou totalmente inconscientes; a expressão do pensamento de uma forma correcta.

Desta forma, a educação pode ser definida como o cultivo de modos de expressão, isto é, se ela consiste em ensinar as crianças e os adultos a produzir imagens, sons, movimentos, ferramentas e utensílios, um homem capaz de fazer estas coisas, é um homem bem-educado.

Para Read:

Se pode produzir bons sons, é um bom orador, um bom músico, um bom poeta; se pode produzir boas imagens, é um bom pintor ou escultor; se pode produzir bons movimentos, é bom dançarino ou trabalhador; se pode produzir boas ferramentas ou utensílios é um bom artífice. Todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidas nestes processos, e nenhum aspecto da educação está aqui excluído. (Read, 2001, p. 42)

Para além disso, todos estes aspectos são processos que envolvem a arte, isto porque a arte não é senão uma boa produção de som, de imagem, etc.

Em suma, o que procuro salientar nesta abordagem á educação estética, é o quão importante é que a educação auxilie o desenvolvimento daquilo que é individual a cada ser humano, daquilo que o define e constitui, nunca esquecendo, o seu papel social, enquanto elemento participante no grupo a que pertence.

“A arte é a auto-expressão lutando para ser absoluta.” Fernando Pessoa (*apud* Sá, Lage, 2010, p. 19).

7.3. A PERCEPÇÃO: UMA INTRODUÇÃO Á IMAGEM MENTAL

A percepção é um dos temas da Psicologia que até aos dias de hoje tem envolvido mais investigação. Ela é um acto básico que *acontece* na nossa mente e que no entanto tem suscitado, desde sempre, imensa curiosidade e interesse.

Podemos dizer que estão envolvidos neste processo dois termos: um objecto e um sujeito. O objecto poderá já fazer parte do conhecimento da mente, mas no caso mais simples, é separado e exterior á mesma.

O sujeito é um ser humano sensível, ou seja, um organismo vivo “equipado” com determinados sentidos que tornam possível a captação deste objecto externo, podendo tocá-lo, vê-lo, cheirá-lo, ouvi-lo ou prová-lo.

Aqui, a abordagem ao conceito de percepção será fundamentalmente relativo ao sentido da vista. E se vamos falar da percepção visual, fará todo o sentido fazermos antes uma breve abordagem ao olho humano e á forma como este se foi desenvolvendo ao longo dos tempos. Comparando o homem com as espécies menos evoluídas, começamos a perceber como o órgão da visão progrediu. De início apenas era capaz de assinalar uma modificação de luminosidade e foi adquirindo, a pouco e pouco, novas competências. O olho do insecto, por exemplo, aperfeiçoou-se, seguindo um princípio diferente do nosso. O comportamento de um insecto é tão limitado, comete com tal frequência os mesmos erros, que a sua lógica, torna-se fácil de perceber. Já o olho humano, ao começar a receber a luz, a retina converteu essa mudança de luminosidade em sinais eléctricos e o nervo óptico encaminha-os para as camadas profundas do cérebro. Acontece então que áreas especializadas do cérebro “os processadores perceptivos” tratam os sinais eléctricos e extraem informação.

Iniciam-se, entretanto, as análises ditas de “baixo nível” que começam a funcionar muito cedo, durante o desenvolvimento do indivíduo, orientadas por uma programação genética inflexível. Estas tratam da cor, relevo e textura. Neste sentido o homem e o macaco tem formas de visão que se aproximam muito uma da outra, como o comprovam estudos feitos até ao momento.

Daremos, de seguida, início ao conceito de percepção visual. Imaginemos por exemplo, o objecto X e o ser humano Y em determinado contexto. Assim que o segundo dirige a sua atenção ao primeiro, imediatamente passa a uma análise de toda uma série de características constituintes do mesmo, tais como contorno, cor, massa, entre outras. Com isto, terá por fim, o registo de todo um conjunto de dados no cérebro, criando aquilo a que se pode chamar uma “imagem mental”. O que o cérebro apreende neste acto é o “aparecimento” do objecto. O acto da percepção culminou num conhecimento do aparecimento do objecto. Acabámos de imaginar uma situação em que existiria um só ser humano e um só objecto, mas isto não reflecte realmente aquilo que será uma situação considerada mais “normal” ou habitual no nosso dia-a-dia, ou seja, o nosso campo de visão normalmente, deparar-se-ia com vários objectos em que cada um teria o seu contexto, no entanto é a percepção, que em certa medida

vai realizar um acto de discriminação e fazer com que determinado objecto me chame ou não a atenção.

O cérebro que recebe a reflexão do objecto é um cérebro que, durante toda a sua existência consciente tem recebido diversas reflexões e cada uma delas deixa as suas marcas, marcas essas que podem ser revividas e como tal, reexperienciadas, isto porque, “é próprio da existência de uma mente ter a capacidade de, dentro e através de estados subsequentes, reproduzir ou relembrar o conhecimento do conteúdo de um estado prévio e de utilizar este conhecimento retido na vida do presente e do futuro.” (Damásio, 2010, p. 52).

O conhecimento retido do objecto encontra-se, por isso, entre os vestígios de outros conhecimentos retidos e tem tendência, pela sua mera presença física, para atrair a si aqueles conhecimentos que são relevantes, isto é, que completam o modelo exigido.

7.3.1. O FACTOR ESTÉTICO

O ser humano, sendo um ser sensível, reage á recepção do conteúdo do acto de apreender, porque na verdade o ser humano é um organismo psico-físico e a sua reacção é uma reacção motora de nervos, glândulas e de todo o metabolismo do corpo ao estímulo recebido através dos órgãos dos sentidos. Esta reacção motora chama-se “sensação”. Além disto, há a também a reacção por parte do sistema afectivo. A resposta da mente a qualquer acto de percepção não é um acontecimento isolado, esta faz parte de todo um desenvolvimento serial, tem lugar dentro de uma completa orquestração das percepções dos sentidos e das sensações, e é controlado por aquilo que se designa por “sentimento”. É por isto que nos é possível fazer, não só, a discriminação, que é essencial para a apreensão de um objecto particular, mas também um poder de reacção, do nosso próprio interesse, ao nosso conhecimento do objecto. Se por exemplo, oiço o assobio de uma bomba prestes a cair, não registo apenas o nível da nota, não tenho apenas sensações físicas de medo (que segundo os psicólogos se dão dada á “injecção” de adrenalina na corrente sanguínea), tenho também um sentimento instantâneo de toda a situação. O tempo e o espaço são também factores de auto preservação e irei procurar abrigo com velocidade instintiva e economia de acção. Ou seja, o ser humano não é, de todo, um “espelho” passivo de acontecimentos, mas um organismo com o desejo de viver, e este objectivo biológico

está envolvido em toda a minha experiência, ou seja, mesmo nos meus actos de percepção.

Esta acção (procurar abrigo na presença de perigo) chamar-se-ia normalmente de, instinto, mas deveremos analisar com atenção: é instintiva no sentido de que o motivo da acção é preservar a vida. O que acontece é que não tem apenas um motivo, tem também um modelo. Ou seja um observador atento poderia estimar a velocidade da bomba, a sua distância, direcção, etc, e com isto fugir para um abrigo; ao passo que um observador desatento poderia simplesmente ficar confuso, tropeçar e poderia ser morto. É por isso que, aqui, é utilizado para designar o modelo desta reacção de “estético”, isto é, no sentido em que o sujeito apresenta uma disposição para sentir a totalidade de um acontecimento experimentado como sendo certo e adequado.

7.3.2. A NATUREZA DA IMAGEM

Até aqui, a fim de explicar o acto da percepção, falou-se de conhecimento, que talvez seja o melhor termo para o conteúdo do acto de apreensão. Mas quando falamos de percepção, a palavra imagem é fundamental.

Alguns psicólogos consideram o próprio “objecto percebido” como o tipo mais perfeito de imagem visual, no entanto, é vulgar considerar a imagem como algo separado do acto de percepção. Vejamos o exemplo: olho para cima e vejo um pássaro que voa sobre mim, enquanto me mantiver de olhos postos nele, o meu cérebro continua a receber informação, ou seja, a registar um objecto percebido. Se fechar os olhos, posso, se quiser, continuar a “ver” o pássaro na minha mente. Esta imagem é menos distinta do que o objecto percebido, apesar de eu poder, concentrando-me, torná-lo mais claro e “nítido”. Se entretanto deixo de me esforçar para visualizar o pássaro, a imagem deste, desaparece. Uns dias depois, se por acaso me lembro do pássaro, a imagem volta, embora apareça menos distinta e detalhada quanto maior for o intervalo. Falamos então de memória, que é a capacidade de lembrar estas imagens; e de imaginação, que é a capacidade de as relacionar umas com as outras – fazer combinações destas imagens no processo de pensamento ou no processo de sentimento, nas palavras de Damásio “o processo de imaginar é, na verdade, similar ao processo de perceber (...) residindo a principal diferença no facto de na imaginação estar envolvida uma maior proporção de factores revividos” (Damásio, 2010, p. 55). Mas é importante lembrar que mesmo estes factores revividos continuam a ser

imagens no sentido restrito da palavra, sendo o termo “imagens” reservado, como diz Damásio, “para conteúdos que aparecem como objectos na memória e na imaginação para atentar o espírito cognitivo, e aos quais o acto de apreensão parece (ao sujeito em questão) ser dirigido” (Damásio, 2010, p. 56).

8. O DESENHO: UM JOGO DE SEMIÓTICA

8.1. A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA FORMAÇÃO DO SER HUMANO

Sendo a semiótica a doutrina dos signos, que tem por objecto de estudo a natureza, tipos e funções de signos, o desenho é, em si, uma forma de manifestação semiótica, ou seja, uma forma através da qual a função de atribuição de significado se processa e expressa.

“O desenho, entre o jogo simbólico e a imagem mental, subordina-se às leis da conceituação e da percepção” (Taille, Dantas, Oliveira, 1992, p. 38).

“A percepção do objecto corresponde à atribuição de sentido dada pela criança, constituindo-se realidade conceituada, e não material” (Taille, Dantas, Oliveira, 1992, p. 45).



Ilustração 14 - Exposição em Quito sobre desenho e semiótica andina, da autoria de Amaru Cholango, intitulada: "Amanheceu a meio da noite", 2011. (LatinArt, 2014)

A evolução do desenho numa criança, acompanha o seu processo de desenvolvimento e passagem por diversas etapas que caracterizam a maneira como a criança se situa no mundo. Segundo Piaget, a forma como uma criança apreende o objecto, passa por importantes alterações na sua evolução, num processo de ajustamento ao meio que se dá por meio de sucessivos movimentos de equilíbrio. Inicialmente, prevalece a acção nas relações com o objecto. Este, é o período sensorio-motor que se alonga até por volta dos dezoito meses aproximadamente.

Numa fase seguinte, a acção dá lugar à representação, nessa etapa simbólica ou pré-operacional, durante a qual a criança ainda não actua mentalmente em relação aos objectos, algo que só será possível fazer a partir aproximadamente dos sete anos. O período simbólico caracteriza-se pelo aperfeiçoamento da capacidade de representação, por meio de diferentes manifestações - a imitação, o brinquedo a imagem mental, o desenho e a linguagem verbal. Esta capacidade é essencial á continuidade do processo de desenvolvimento pois a mesma torna possível que durante o período operatório, se dê a transformação exclusivamente mental do objecto; depois, já numa outra fase, o período formal (na adolescência), possibilita a abstracção (*apud* Taille, Dantas, Oliveira, 1992, p. 38).

Aquando do processo de desenvolvimento da criança, o desenho surge no período simbólico e evolui conjuntamente ao desenvolvimento da cognição. Este, por um lado, compartilha mais intimamente as etapas de evolução da percepção e da imagem mental, submetendo-se às leis do processo de conceituação e de percepção. Por outro lado, compartilha a plasticidade do brincar, tornando-se, em si, um meio de expressão particular, isto é, segundo Piaget (*apud* Taille, Dantas, Oliveira, 1992, p. 39) “[...] um sistema de significantes construído por ela e dóceis às suas vontades”.

O desenho é antecedido por uma fase de rabiscos, a fase inicial do grafismo. De forma idêntica ao brincar, esta caracteriza-se, primeiro, pelo exercício da acção. O desenho conceitua-se como tal, assim que a criança consegue reconhecer o objecto que traçou. Nesta mesma fase, o desenho é predominado pela assimilação, ou seja, o objecto altera-se em função do significado que lhe é dado, semelhantemente ao que ocorre com o brinquedo simbólico. Á medida que a criança se vai desenvolvendo, o desenho caracteriza-se cada vez mais pela aproximação do real, isto porque passa a haver uma preocupação crescente relativamente à semelhança entre objecto real e objecto representado.

Vygotsky (*apud* Taille, Dantas, Oliveira, 1992, p. 40), salienta outras condições relativas ao desenho. Uma delas é referente ao acto motor. O desenho é o registo do gesto, criando uma ligação entre gesto e imagem. Esta característica, em conjunto à percepção da possibilidade de representar graficamente um objecto, fazem do desenho um precursor da escrita. O objecto compreendido e interpretado por meio do desenho, traduz a atribuição de sentido dado pela criança, representando portanto uma realidade conceituada e não material. Primeiramente, a criança reconhece o

objecto representado, após a realização do desenho, ou seja, quando esta expressa verbalmente o resultado do seu registo gráfico, identificado ao objecto pela sua similaridade. Um momento crucial da sua evolução acontece anteriormente ao ato gráfico, quando a criança manifesta verbalmente a sua intenção, indicando um planeamento da acção.

Vygotsky salienta que o desempenho da linguagem verbal neste processo é essencial, afirmando que esta é a base da linguagem gráfica formada pelo desenho. Afirma: “[...] os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objectos” (*apud* Taille, Dantas, Oliveira, 1992, p. 38).

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem escrita, Vygotsky (*apud* Taille, Dantas, Oliveira, 1992, p. 51-53), sugere que “[...] o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado”, motivo pelo qual “[...] brincar e desenhar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita”.

As proposições de Piaget e Vigotsky, referidas até ao momento, são também partilhadas por outros pesquisadores com interesse na área do desenho infantil. Entre esses, Read (2001, p. 62), que salienta o importante papel das imagens visuais para o desenvolvimento cognitivo e reconhece o desenho enquanto elo de ligação entre a percepção e a imaginação, já que este permite a sua integração de forma concreta, susceptível a permanentes alterações.

Aqui Alberto B. Sousa (2003, p. 76) defende o importante papel do desenho no desenvolvimento da criança, tomando este como meio de expressão própria ou como de desenvolvimento da capacidade criativa e representativa.

Outro nome aqui a referir é Edith Derdyk (Edith Derdik, 2014), uma reconhecida e conceituada artista plástica brasileira, que defende o poder de evocação e de interpretação da imagem visual. Para Derdyk o desenho enquanto forma de pensamento, torna-se uma oportunidade para que o mundo interior e exterior se confrontem. A observação do real defronta-se com a imaginação e o desejo de atribuir significado. Ou seja, o desenho, enquanto pensamento visual constitui, não só, um estímulo para exploração da imaginação mas também um meio de generalização, classificação e abstracção. Derdyk salienta ainda que o acto de desenhar requer um

conjunto de diferentes operações mentais como simbolizar e representar, seleccionar e relacionar estímulos, por meio dos quais se geram os conceitos.

Aqui, a interpretação do desenho infantil dependerá somente do olhar do intérprete pois falamos do campo do indeterminado, do provável e das significações. Logo, fará todo o sentido considerar primeiramente a interpretação da própria criança, para que nos seja então, mais favorável a aproximação do seu significado.

Para Renso, Castelbianco, Vichi (*apud* Sousa, 2003, p. 35), sendo o desenho um espaço essencial do mundo infantil, constituído por diversas dimensões, este deve ser tomado não somente como uma forma de expressão ou de representação da realidade, mas também como fruto de uma intenção, que envolve aspectos emotivos e cognitivos na adaptação da criança à realidade da qual faz parte. Para a compreensão do desenho infantil, é fundamental que se acompanhe o processo da sua produção do início ao fim. A análise do processo de produção permite uma maior aproximação do método utilizado na construção do traçado gráfico.

Vemos, aqui, destacada a importância do papel do desenho no processo de desenvolvimento da criança, entre outras coisas, por se configurar enquanto linguagem, constituindo-se uma forma de desenvolvimento da capacidade semiótica.

Embora o desenho compartilhe características comuns a diferentes tipos de linguagem, este, pela sua constituição e dinâmica, acaba por ter características que lhe são muito próprias e que o diferem totalmente de outras formas de expressão, como é o exemplo da expressão verbal.

9. O DESENHO DE REPRESENTAÇÃO

Uma das razões que nos levou à escolha do tema para este relatório, foi precisamente, a estreita relação que existe entre a adolescência e a necessidade de representação do real (relembramos que o projecto para este estágio foi desenvolvido com jovens com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos).

Pela altura da adolescência, o ser humano encontra-se na fase da “literalidade” (Gardner, 2005, p. 19) ou “pseudonaturalismo” (Sousa, 2003, p. 54). Ou seja, ele sente o desejo de representar o real tal qual este aparenta. O surgimento de um maior espírito crítico, de uma maior consciência racional, de uma necessidade pela objectividade, levam o adolescente, nesta altura, a já não se satisfazer unicamente com o tipo de expressão simples utilizado até á altura, que se caracteriza por ser, naturalmente, infantil. Ele deseja desenhar “como um adulto”.

Deste modo, o presente capítulo será uma abordagem ao desenho enquanto meio de desenvolvimento da capacidade de observação dos alunos, que simultaneamente lhes permitirá adquirir a capacidade de melhor desenhar e representar.

Por capacidade de observação entenda-se, ter a capacidade de análise e de tomada de consciência de determinado objecto. A educação da visão proporciona, ao longo do seu desenvolvimento, aprendizagens acerca da própria visão e da prática do desenho, e uma vez educada a visão, a “nova” e mais desenvolvida forma de ver pode conduzir a outras aprendizagens, dentro e fora do âmbito das Artes Visuais.

Na obra “Drawing on the Right Side of the Brain” da autoria de Betty Edwards (2013) é explicado de que forma o desenho contribui para o desenvolvimento da observação e como conseqüentemente, o mesmo, pode alargar a inteligência criativa do sujeito. A autora refere um processo de aprendizagem de desenho baseado nas pesquisas de Roger Sperry. O trabalho de investigação de Roger Sperry (*apud* Edwards, 2013, p. 16), fora em 1966, premiado pela descoberta de dois modos principais de processamento da informação presentes no cérebro humano: um, o modo verbal, analítico e sequencial; o outro, o modo perceptivo, visual e simultâneo. Sperry atribuiu a localização onde cada um deles é executado, o primeiro no hemisfério esquerdo, e o segundo, no hemisfério direito.

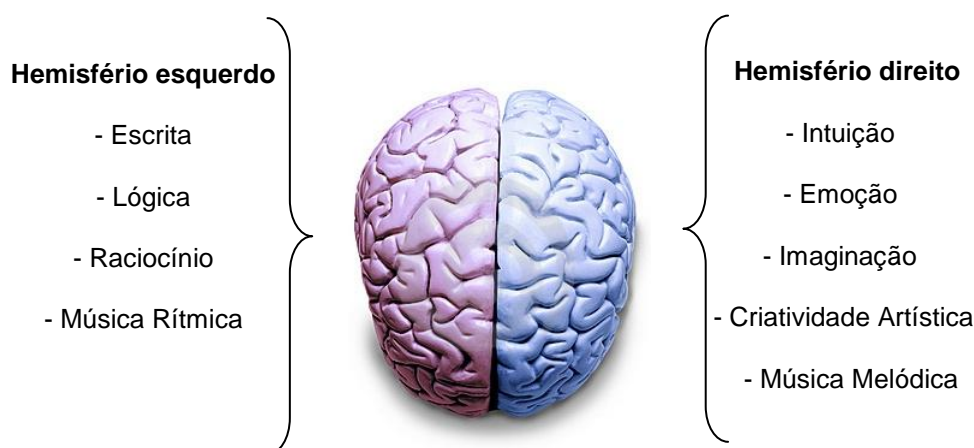


Ilustração 15 – Faculdades e actividades mentais respectivas a cada um dos hemisférios cerebrais.
(Ilustração nossa, 2014)

Betty Edwards designa por *L-mode4* o pensamento verbal, analítico e sequencial mais “trabalhado” pelo sistema de ensino ocidental, em comparação com o pensamento perceptivo. Ela salienta a importância de desenvolver ambos os modos de pensamento, para um maior rendimento intelectual do indivíduo.

Aqui, o desenho executado por meio da observação, é a ferramenta adequada para explorar e desenvolver as faculdades que participam no modo de pensamento perceptivo. O seu método não se foca no domínio técnico dos materiais, mas antes na aprendizagem dos mecanismos que compõem e realizam a percepção visual, salientando por isso a importância de se realizar exercícios que se constituem estratégias de observação baseadas na forma como apreendemos visualmente o mundo.

“Desenhar bem depende de bem observar” (Edwards, 2013, p. 24). Ou seja, o desenho irá aproximar-se tanto mais daquilo que os nossos olhos vêem, quanto mais o processo de desenhar se aproximar do funcionamento da visão.

Citando o crítico de arte John Berger:

O desenho, é pois, comparável ao registo instantâneo da fotografia, este implica e desenvolve a observação do indivíduo. Aquando de um registo visual, o mesmo leva a uma experiência mais prolongada do olhar sobre o objecto, o observador olha mais atentamente, examina, atenta pormenores, compara, estabelece relações...e á medida que toda esta dinâmica se estabelece, progressivamente, leva a um maior conhecimento do objecto desenhado. O produto final reflecte então a experiência e a aprendizagem adquiridas. (Berger, 2008, p. 12)

Ou seja, pretende-se, por fim, que o desenho seja para os alunos um meio através do qual, de forma mais ou menos consciente, se desenvolve e trabalha a observação das coisas. Todo o processo de observação, de atenção e reflexão sobre o objecto e de registo proporcionam um espaço para o pensamento sobre as coisas que se desenham, e até mesmo, sobre o mundo.

O processo do desenho desenvolve uma maior consciência do mundo visual, uma consciência que é subjectiva (saber como nos sentimos em relação às coisas) e ao mesmo tempo objectiva (compreender como as coisas realmente funcionam). A experiência visual de cada um é enriquecida por aprender a ver através da prática do desenho. (Berger, 2008, p. 16)

Os comportamentos e decisões que o exercício de desenho à vista implica, praticam e desenvolvem a concentração, o uso consciente e focalizado dos sentidos, a procura da essência da forma, o treino da memória, a disciplina interior. A prática do desenho exercita no indivíduo estruturas e dinâmicas de raciocínio e de forma de estar importantes que se opõe à tendência da cultura da pressa na sociedade contemporânea. Elas ajudam o indivíduo a ser ponderado e crítico perante a realidade. Vive-se actualmente um exagero da informação e da imagem, e conseqüentemente dos sentidos, atraindo o sujeito para um sistema capitalista e consumista; logo, a capacidade de análise e selecção dos elementos visuais torna-se muito importante. A possibilidade de dominar e executar através da matéria as suas ideias e emoções, permite na identidade do indivíduo pós-moderno a competência de intervir no mundo.

Assim sendo, o desenho à vista apresenta-se enquanto meio adequado para responder à capacidade cognitiva dos adolescentes, capazes de efectuar representações abstractas (ou seja, de compreender o funcionamento perceptivo), capazes de olhar problemas e objectos de diferentes pontos de vista e desejosos de representar com realismo o que vêem.

A frustração que o aluno possa eventualmente sentir perante uma situação de fracasso em que o seu desenho não se parece com o real, resolve-se por meio do ensino de estratégias que o ajudem a ver e a transpor o que vê para o suporte – estratégias de observação.

Para além do desenho permitir ao aluno uma tomada de consciência dos seus mecanismos perceptivos humanos, ele pode tornar-se um meio de conhecimento formal e compositivo da realidade.

No decorrer do ano lectivo os alunos realizaram exercícios com diferentes estratégias de observação. Por isso, a planificação das aulas foi concebida de forma a que usassem essas estratégias para analisarem, reflectirem, classificarem a particularidade da forma e a estabelecerem relações de semelhança ou diferença de escala. Por fim, e conseqüentemente aponta-se para o desenvolvimento da sensibilidade estética, poética e metafórica do que é observado.

Observar e representar obriga, implicitamente, a uma selecção: a distinção entre o que é importante e o que é secundário para a caracterização da forma; leva a identificar o que é estrutural, e o que é supérfluo; desenvolve a capacidade de analisar o todo, sem desprezar os pormenores; permite compreender os estereótipos como elementos facilitadores e/ou empobrecedores da realidade. (Edwards, 2013, p. 61)

Na continuação do tema abordado, daremos introdução ao exercício de representação do corpo humano, por o mesmo se constituir um elemento base no ensino das artes, desde há já vários séculos.

9.1. REPRESENTAÇÃO DO CORPO HUMANO

O desenho de representação do corpo humano a partir da observação, tem sido ao longo dos tempos, uma prática comum, ora como forma de expressão independente ora como etapa fundamental à produção de obras (pinturas e esculturas). Embora os indícios desta prática sejam anteriores à Grécia Antiga, os vestígios seguros datam desta altura, prolongando-se pela civilização romana. A observação e registo do real teriam a sua interrupção durante a época medieval sendo retomados já no Renascimento por artistas como Leonardo da Vinci, Albrecht Durer e Miguel Ângelo.

Mais tarde, já em épocas posteriores, artistas como Jacopo Pontormo, Poussin, Watteau, Jacques-Louis David, Ingres ou Renoir atestam a importância desta prática. Com chegada ao século XX o desenho de modelo vivo irá sobreviver de diversas formas, como reflexo da enorme “revolução” dos modos de pensar, fazer e apreciar arte. Matisse e Picasso destacam-se entre aqueles que impulsionaram novas formas de representação do corpo.



Ilustração 16 – Desenho de Leonardo da Vinci sobre a anatomia humana, data de cerca de 1505. (Metropolitan Museum of Art, 2015)



Ilustração 17 - Desenho de representação de modelo vivo de Edgar Degas "Femme Nue Étendue" 1864. (Metropolitan Museum of Art, 2015)

O desenho de modelo constituiu-se base de trabalho a partir do início do Renascimento, sendo abordado de forma contínua na Academia de São Lucas em Roma (desde 1593) e em todo o sistema acadêmico francês (desde 1648), tornando-se um elemento base do ensino das artes durante séculos. Durante o século XIX e mesmo depois, a prática do desenho de modelo nas academias iria estagnar, tornando-se pouco a pouco desfasado das ideologias da arte mais avançada. No entanto, haveria um número significativo de artistas a praticá-lo de forma mais livre e de acordo com os novos modos de pensar.

Ainda que as formas de ensinar desenho de modelo se tenham alterado significativamente no decorrer do século XX e muitas instituições o tenham até abandonado enquanto componente obrigatório de currículo, a prática do mesmo resiste um pouco por todo o lado enquanto actividade optativa e assim mantém-se como parte integrante dos sistemas pedagógicos de diversas instituições prestigiadas de ensino artístico.

Como atrás foi referido, o trabalho de Leonardo Da Vinci teve uma inegável relevância no retomar do desenho de modelo vivo durante o Renascimento. Os seus estudos e investigações são, até aos dias de hoje, um marco e uma referência incontornáveis na História da Arte. Um dos mais conhecidos intitula-se o “Homem Vitruviano” (cerca de 1490) um estudo sobre o corpo humano, que se viria a tornar ao longo dos tempos uma das principais directrizes no desenho de modelo vivo, sendo, muitas vezes, também referido como o Cânone das Proporções.

9.1.1. O HOMEM VITRUVIANO

O Homem Vitruviano teve na sua base uma notável passagem do arquitecto romano Marcus Vitruvius Pollio da sua série de dez livros intitulados de *De Architectura* (Carrasat, 1997, p. 21). Esta obra compõe um tratado de arquitectura no qual, no terceiro livro, Vitruvius descreve as proporções do corpo humano masculino partindo de um raciocínio matemático e em parte, da proporção áurea. Esta figura humana descrita pelo arquitecto, representaria o modelo ideal de ser humano, cujas proporções são perfeitas, segundo um ideal clássico de beleza.

A representação do Homem Vitruviano feita por Da Vinci é composta por uma figura masculina desnuda que se encontra, simultaneamente, em duas posições sobrepostas com os braços e as pernas inscritos num círculo e num quadrado.

Analisando o desenho, apercebemo-nos de que uma combinação das posições dos braços e pernas formam quatro posturas diferentes. As posições com os braços em cruz e os pés são inscritas no quadrado, ao mesmo tempo que a posição superior dos braços e das pernas é inscrita no círculo. Desta forma, é-nos possível verificar que na mudança de uma posição para outra, embora o centro aparente da figura, pareça mover-se, na realidade o verdadeiro centro de gravidade, o umbigo, mantém-se imóvel.

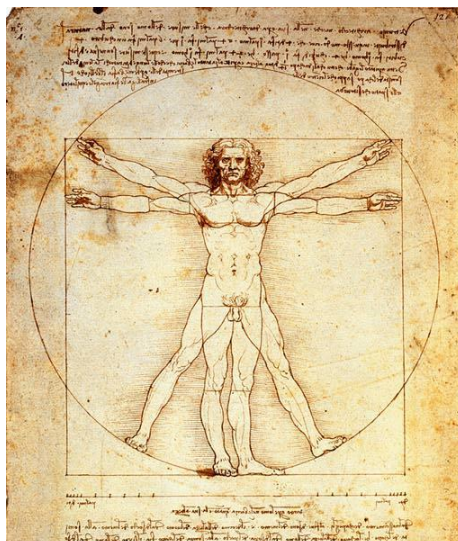


Ilustração 18 - O "Homem Vitruviano" de Leonardo da Vinci, 1490 (Huygue, 1986, p. 78).

Esta obra reúne um total de 19 relações de proporções, algumas das quais passamos a descrever: um palmo é o comprimento equivalente de quatro dedos; um pé equivale ao comprimento de quatro palmos; o comprimento máximo dos ombros é um quarto da altura de um homem; o comprimento da mão é um décimo da altura de um homem; o comprimento da orelha é um terço do da face, entre as restantes outras.

Muitos foram os artistas da Renascença que procuraram representar o ideal de Vitruvius, mas só Da Vinci o conseguiria realizar na sua plenitude.

Como tem vindo a ser referido, o desenho de modelo vivo é um elemento presente nas academias de artes desde já tempos antigos, e o homem tem procurado desde então, representá-lo de diversas formas, com diversos grafismos, numa busca constante pela perfeição anatómica. E porquê este interesse pelo corpo? Porquê que este constitui um objecto de tamanha curiosidade e interesse para o homem? A neurociência dá-nos uma explicação acerca deste tema.

9.2. O CORPO HUMANO: 1ª REFERÊNCIA

No campo da neurociência o corpo humano é tido como o instrumento através do qual o homem vive e experiencia o mundo, e também o ponto de referência que lhe é mais próximo e conhecido. O corpo humano é o primeiro "objecto" com o qual contactamos mesmo antes de nascer, ou seja aquele que, naturalmente, nos acaba por ser mais familiar que qualquer outro. Por se constituir o primeiro e principal ponto de referência relativamente ao meio que nos rodeia, este é, desde muito cedo, cuidadosamente e

detalhadamente “mapeado” pelo cérebro. “O cérebro é um cartógrafo nato e a cartografia teve início com o mapeamento do corpo dentro do qual se encontra”. (Damásio, 2010, p. 122).

Aquando do “mapeamento” do corpo, poder-se-ia dizer, que o cérebro o executa de forma semelhante ao mapeamento de qualquer outro objecto (que será explicado de forma mais clara em capítulos seguintes), mas isso não seria nem justo nem verdadeiro, já que o corpo é muito mais que um mero objecto. Ele é, como refere Damásio “o objecto central do mapeamento cerebral, o primeiríssimo foco das suas atenções.” (Damásio, 2010, p. 123) Ou seja, o corpo é para nós um objecto com lugar privilegiado em relação a todos os outros.

Um bom exemplo e prova de que o corpo foi desde sempre o principal ponto de referência do homem usado em relação a tudo, é o facto de a medição de todas as coisas se ter iniciado através do mesmo.

Na civilização actual, os processos de medição usados permitem-nos a obtenção de resultados bastante precisos e claros, mas em épocas remotas, o homem utilizou processos simples e suficientes para a sua técnica primitiva. E quando se iniciou a medição? Não se sabe com certeza absoluta, mas das investigações feitas, até ao momento, aponta-se para que esta se tenha iniciado, provavelmente, quando o homem ainda nem falava.

Desta forma ser-lhe-ia possível de uma forma funcional, medir ou comparar, por exemplo, um peixe com outro e saber, qual o maior ou o menor.

A partir do momento em que o homem passou a viver em grupos e à medida que esses aglomerados iam crescendo, a necessidade de medir tornou-se cada vez maior. Os métodos empregados para se medirem as grandezas eram bastante simples e partiam, na sua grande maioria, do seu próprio corpo. Utilizava partes do corpo, como o comprimento do pé, a largura da mão ou a grossura do dedo, o palmo e a passada.

Povos antigos como os egípcios, os babilónios, os assírios, os chineses, os persas e os gregos possuíam padrões diferentes de comprimento. A unidade de comprimento, por exemplo, utilizada pelos babilónios era o dedo (aproximadamente 16mm). Usavam também o cúbito (nome dado a um dos ossos que forma o antebraço), que equivalia a

trinta dedos. Mas o pé e a polegada foram, em geral, para esses povos, as unidades padrão.

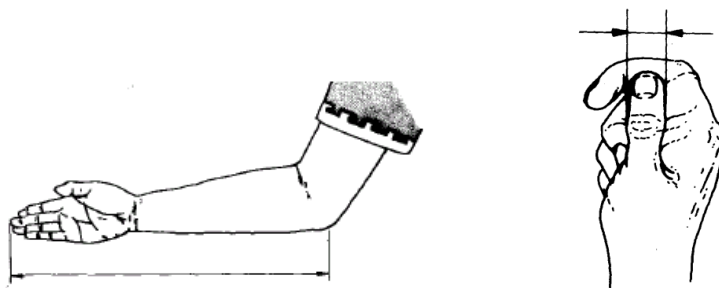


Ilustração 19 - Dimensão do "cúbito" e da "polegada", respectivamente. (Mundo Educação, 2014)

Em suma, muito provavelmente porque o corpo sempre se constituiu num objecto de tal forma próximo ao homem, de tal forma necessário e crucial à sua existência, ele acabou por criar desde cedo uma relação de afinidade com o mesmo. Esta afinidade traduziu-se, de uma forma natural, na tentativa de o representar das mais variadas formas, com as mais variadas linguagens, materiais, grafismos, cânones, sempre em busca de melhor o entender e muitas vezes mesmo, procurando alcançar aquilo que seria considerado o "corpo perfeito" (atrás exemplificado com o Homem Vitruviano de Da Vinci).

Desta forma, o desenho de representação de modelo vivo, constitui-se desde sempre, um estudo sobre o corpo humano, e uma forma (inconsciente) de "mapeamento" do mesmo no cérebro.

Na continuação do tema e a título de melhor compreender o conceito de mapeamento, faremos em seguida, uma abordagem sobre mapas mentais, algo que nos é tão essencial à vida e sem os quais a nossa realidade e existência seriam totalmente diferentes daquilo que conhecemos.

10. O FENÓMENO DA CONSCIÊNCIA

“A experiência ou o conhecimento de algo, numa palavra, a consciência.” (Damásio, 2010, p. 6).

O conceito de consciência para a neurociência é tomado como um fenómeno através do qual o indivíduo/ser humano torna real, em si, o meio em que participa, ou seja, apreende esta realidade, torna-a consciente e compreendida no seu interior, o cérebro. Esta tomada de consciência converte-se num “mapa de referências” segundo o qual, todo e qualquer ser humano processa a gestão da sua vida. Mesmo em actividades mais simples, a consciência auxilia, como por exemplo, as reacções às condições ambientais. As imagens recebidas e processadas pela mente consciente, fornecem pormenores acerca do ambiente, pormenores esses que serão úteis para, por exemplo, assegurar o êxito de um movimento específico que poderá neutralizar uma ameaça. Mas a precisão das imagens é apenas uma parte da utilidade de uma mente consciente. A parte principal das vantagens advém do facto de o processamento das imagens ambientais ser encaminhado por um conjunto específico de imagens internas, as do organismo vivo do sujeito, o “eu”. O eu, guia o processo mental, lança a aventura de encontrar outros objectos e procurar outras acções, inspira a exploração do mundo exterior com um objectivo principal, esclarecer o mais importante problema enfrentado pelo organismo: a regulação da vida. Esta preocupação é gerada naturalmente pelo processo do eu. Ele sente de forma inerente e espontânea, adequando-se à intensidade e valência dos seus estados afectivos, transmite directamente em que medida se deve preocupar e ajustar a cada momento.

À medida que o processo da consciência foi evoluindo e tornando cada vez mais complexo, e com o começo de funções como a memória, o raciocínio e a linguagem, foram introduzidas novas vantagens da consciência. Estas vantagens estão em grande parte relacionadas com a capacidade de planeamento e reflexão. Passa a ser possível pensar, estudar o futuro possível e retardar ou anular as reacções automáticas, no fundo, a reagir de forma não impulsiva. Por exemplo, a gratificação retardada, o ser-nos possível trocar algo que é bom agora, por algo que será muito melhor mais tarde. É esta capacidade de escolhas que nos possibilita uma gestão da vida mais precisa e coerente. Embora o processo de consciência de espécies não-humanas tenha alcançado um nível bastante complexo e eficiente, no ser humano, a

consciência alcançou o seu auge actual, graças ao progresso das capacidades de memória, raciocínio e linguagem.

10.1. CRIAÇÃO DE IMAGENS E MAPAS MENTAIS

O cérebro humano tem como primeiríssima função a gestão e o controlo da vida, mas uma das suas mais distintas características é a capacidade de criar mapas, isto é, criar directrizes segundo as quais o indivíduo se orienta no meio a que pertence. Estes mapas são construídos sempre que um indivíduo interage com objectos, ele cria registos de entidades, ou seja, das suas características – a forma como aparentam, como soam, como agem e guarda-os para posterior recordação.

Quando nos referimos á recordação, memória de um objecto, o que temos, é na realidade, uma memória composta de actividades sensoriais e motoras relacionadas com a interacção entre o organismo e o objecto durante um determinado período de tempo. O organismo (corpo e o seu cérebro) interage com os objectos e o cérebro reage a essa interacção. Contudo não será viável dizer que o cérebro retém seja o que for como uma “memória isolada do objecto” (Damásio, 2010, p. 53). O que o cérebro faz na realidade, é reter uma memória daquilo que aconteceu durante a interacção com determinado objecto, e esta interacção irá incluir toda uma série de factores como: o nosso próprio passado, o passado da nossa espécie biológica e da nossa cultura. Ou seja, o ser humano apreende por interactividade e não por receptividade passiva, razão pela qual muitas vezes recordamos o contexto envolvente do objecto e não apenas o objecto de forma isolada.

Uma das mais incríveis consequências do mapeamento contínuo e dinâmico do cérebro é a mente. O conteúdo do que é mapeado, constitui aquilo que nós, enquanto criaturas conscientes, apreendemos como texturas, sons, cheiros, sabores, etc – ou seja, tudo aquilo que produz e compõe uma imagem mental. As imagens representam características físicas de entidades e as suas relações espaciais, temporais, assim como as suas acções. Ao se construírem nas nossas mentes, elas tornam-se mapas instantâneos do cérebro para que este se oriente em relação a tudo, seja exterior ou dentro do próprio corpo.

Algo que acontece, naturalmente, é a selecção que o cérebro faz das imagens. Há imagens que na nossa mente acabam por receber maior ou menor destaque conforme o seu valor para ao indivíduo. E como se define este valor? De onde vem?

Chegam-nos do conjunto original de disposições que orientam a nossa regulação vital, bem como do valor que foi atribuído a todas as imagens que adquirimos gradualmente ao longo da nossa experiência, com base no conjunto original de atribuição de valores que fizemos ao longo da nossa história individual”. (Damásio, 2010, p. 67)

Portanto, a mente não é um mero “espaço” de desfile de imagens produzidas, isto porque haverá sempre intervenção por parte do nosso sistema de valor biológico que naturalmente define o resultado das selecções feitas e que ao longo do tempo se integram como parte de uma estrutura lógica.

Ou seja, as imagens mentais constituem-se por alterações que ocorrem no cérebro e no corpo aquando da interacção entre um objecto e o organismo. Através de sensores localizados um pouco por toda a parte do corpo, formam-se padrões neurais que no seu conjunto concebem um mapa dessa mesma interacção. Estes padrões neurais formam-se instantaneamente nas diversas regiões sensoriais e motoras do cérebro que têm por papel receber sinais de regiões específicas do corpo. O conjunto de padrões neurais instantâneos é feito por meio de uma selecção de circuitos neurais apurados pela interacção. Estes circuitos neurais podem-se conceber como elementos preexistentes no cérebro, através dos quais é possível fazer-se uma construção, neste caso, uma imagem.

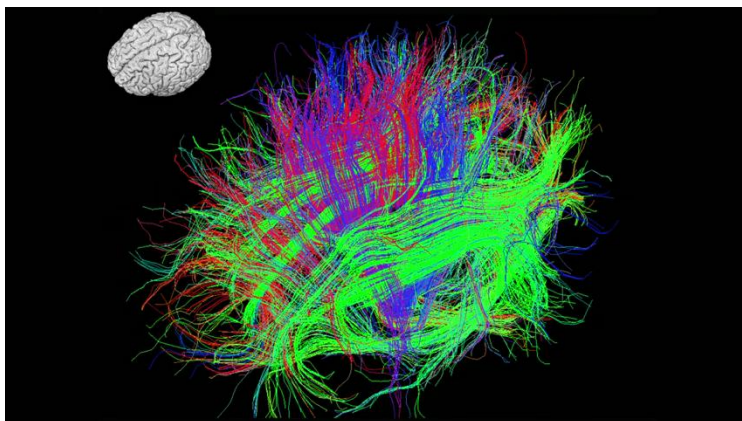


Ilustração 20 - Visualização tridimensional dos fluxos de informação no cérebro durante a formação e reconstrução de mapas mentais. (Virtual Illusion, 2012)

Dada a descrição que foi feita até ao momento, o cérebro humano poderá ser comparado a uma espécie de cartógrafo, a grande diferença é que os mapas mentais criados não são estáticos como os da cartografia clássica. Estes estão em constante mudança, de forma a transmitir as alterações que se dão nos neurónios que os

sustentam, que por sua vez reflectem as mudanças no interior do nosso corpo e do meio que nos rodeia. As formações e alterações dos mapas mentais são também um reflexo do facto de estarmos em frequente movimento e da nossa posição corporal relativamente aos objectos estar constantemente a mudar. Todo o “espectáculo” presenciado pelo cérebro se modifica continuamente, de forma espontânea ou sob o controlo das nossas actividades, e os respectivos mapas alteram-se conjuntamente a este.

Dado que o tema do presente estudo se prende, fundamentalmente, com o “pensamento visual”, daremos seguimento a uma abordagem à formação de mapas visuais no cérebro humano.

10.1.1. MAPAS VISUAIS

Quando um objecto está actualmente presente, o mesmo é implementado nos córtices iniciais visuais; estes definem-se por um conjunto de córtices em que os sinais vindos das retinas dão conta de uma série de características que compõem o objecto (por exemplo: cor, reflexos, transparências). A presença destes sinais vindos do objecto, causam no organismo um conjunto de ajustamentos motores necessários ao prosseguimento dessa recolha de sinais acerca do objecto, bem como, respostas emocionais. Ou seja, o organismo regula-se a si próprio de modo a conservar um processamento satisfatório do objecto.

Uma situação que nos pode auxiliar na compreensão do que se passa no cérebro no momento de formação de um mapa visual, é-nos exemplificado por Damásio:

[...] o tipo de imagem que vemos nos painéis publicitários electrónicos onde o padrão é desenhado pelos elementos luminosos activos ou inactivos (lâmpadas ou díodos emissores de luz)...já que o conteúdo exibido nesses painéis pode ser alterado com rapidez graças à simples redistribuição dos elementos activos ou inactivos. Cada distribuição de actividades constitui um padrão temporal. Diferentes distribuições de actividade na mesma zona do córtex visual podem representar uma cruz, ou um quadrado, ou um rosto, em sequência ou mesmo em sobreposição. (Damásio, 2010, p. 81)

Ou seja, mapas visuais podem ser rapidamente e instantaneamente desenhados e redenhados.

O mesmo tipo de processo tem lugar na retina, também ela dispõe da capacidade de receber mapas. Quando as partículas de luz (fotões) incidem na retina com uma

distribuição particular correspondente a um padrão específico – por exemplo, um círculo – os neurónios responsáveis por este padrão constroem um mapa neural transitório. Numa fase posterior, formam-se mapas adicionais com base no mapa original da retina. Tal fenómeno acontece porque a actividade em cada ponto do mapa da retina é transmitida ao longo de uma cadeia que tem como destino final os córtices visuais primários, mantendo as relações geométricas existentes da retina, uma propriedade conhecida por retinotopia.

Toda a actividade relacionada com a visão, que se processa no cérebro humano, é executada na sua parte traseira, numa área chamada de lobo occipital (assim como os córtices visuais primários, há pouco referidos). Toda esta actividade tem lugar em duas áreas distintas no lobo occipital: uma, o córtex visual primário, que recebe a informação gerada na retina do olho; e a outra, o córtex visual de associação, que encobrindo a maior parte do lobo occipital, se encontra sempre em comunicação com o córtex visual primário e usa experiências visuais passadas para interpretar estímulos visuais (tais como textura, contornos, brilhos) possibilitando-nos, por exemplo, reconhecer um local, ou a cara de uma pessoa.

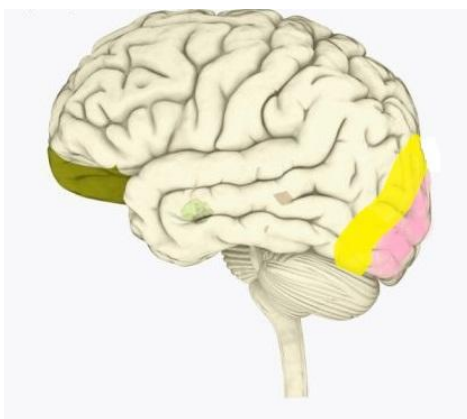


Ilustração 21 – Lobo occipital constituído por córtex visual primário e córtex visual de associação (assinalados pelas áreas a rosa e amarelo, respectivamente) (Virtual Illusion, 2012).

Quando o cérebro cria mapas, está a informar-se a si mesmo; e a informação inserida nos mapas, compõe a base, a directriz para a gestão de tudo na vida. Ou seja, será essencial frisar aqui, que, mapeamento e gestão andam sempre lado a lado e desenvolvem-se conjuntamente.

O cérebro humano imita tudo o que se encontra no seu exterior – o corpo em si, todo o organismo, bem como o mundo em seu redor – desde texturas, a temperaturas de calor e frio, bem como lugares, pessoas, animais, são reproduzidos no interior das redes cerebrais. Tudo isto é possível graças a uma montagem levada a cabo pelos sentidos e que envolve uma complexa contribuição activa do interior do cérebro disponibilizada desde o início do seu desenvolvimento.

A título de exemplo, o rosto humano, é um componente poderoso e privilegiado da nossa natureza, com um importante papel na evolução e vida social do homem. Durante séculos, os artistas terão entendido implicitamente esta significância do rosto, despertando as nossas percepções e reacções com retratos de todos os tipos. Um dos melhores exemplos disso mesmo, é Rafael Sanzio, considerado o mais reconhecido pintor de retratos do Renascimento e que nos fascina com as suas obras de uma incrível profundidade e perfeição. Como será que funcionava o cérebro de Rafael aquando da leitura de um rosto para uma das suas obras? Como se estruturava esta leitura e que actividades cognitivas estariam implicadas na mesma?

Com técnicas modernas da neurociência, torna-se possível entender a estrutura e o funcionamento do cérebro no decorrer da leitura de um rosto. Nesta leitura são sempre analisadas as diversas características que o compõem, assim como cores, forma, textura, entre outras. Esta informação, quando recebida, inicia o seu caminho, sendo processada pelo córtex visual primário (relembrando que o mesmo se localiza na parte traseira do cérebro).

10.1.1.1. “O CÉREBRO DO ARTISTA”: UM PROJECTO DE ROBERT SOLSO

Uma das experiências feitas, até aos dias de hoje, que melhor esclarece acerca do processamento de informação no cérebro no momento de leitura de um rosto, foi a pesquisa levada a cabo pelo reconhecido neurocientista norte-americano Robert Solso, em 2004, intitulada “O Cérebro do Artista” (2005, p. 50). Esta experiência foi desenvolvida no Laboratório de Cognição da Universidade de Nevada-Reno, nos Estados Unidos da América do qual Solso é o seu actual director. Este projecto teve como principal objectivo clarificar que tipo de estruturas e dinâmicas cerebrais estão envolvidas na produção de um retrato. Nesta experiência participaram dois indivíduos: o primeiro era Humphrey Ocean (nascido em 1951, de nacionalidade britânica), nomeado pela National Portrait Gallery em Londres como um dos artistas mais

importantes de retrato do século XX; e o segundo, um estudante de 22 anos, que sabendo desenhar, não tinha especial experiência no mesmo.

A experiência consistia em que ambos desenhassem uma imagem de um rosto, enquanto o visualizavam num monitor, ao mesmo tempo que o seu cérebro era monitorizado por um scanner RMFI (ressonância magnética funcional de imagens).

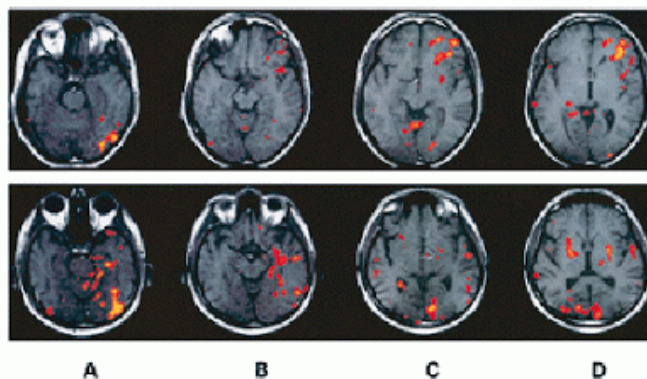


Ilustração 22 - Scans do cérebro do artista Humphrey Ocean (ilustração superior) e do estudante (ilustração inferior) em momento de actividade. (Virtual Illusion, 2012)

As quatro imagens da ilustração superior¹ mostram a actividade no cérebro de Ocean no momento em que se encontra a desenhar; já as imagens da ilustração inferior são referentes à actividade cerebral do estudante pouco experiente em desenho, também enquanto este desenha. Aqui a actividade cerebral é assinalada com as cores laranja e vermelho, designando-se o vermelho por uma actividade mental mais intensa que o laranja; em determinada área do cérebro. Na extrema esquerda da ilustração, ambos os exames mostram actividade cerebral na área facial fusiforme (AFF). Esta região situada na área posterior direita do cérebro é especializada em reconhecimento facial. Afigura-se que o jovem estudante fica como que "preso" nesta região. Ao passo que a actividade cerebral de Ocean se desloca para a área frontal direita, uma parte do cérebro que está activo quando estamos conscientemente a analisar problemas visuais e a executar actividades mais complexas.

Segundo Solso, os resultados demonstram que o estudante inexperiente necessitou de maior esforço cerebral, traduzido por um aumento do fluxo cerebral regional na AFF. Já em comparação, o pintor de retratos experiente (que no caso de Ocean,

¹Scans do cérebro de Humphrey Ocean enquanto desenha (ilustração superior) mostrando mais atividade no córtex pré-frontal direito e menos no AFF. Na ilustração inferior apresentam-se os scans do estudante com pouca experiência.

passa horas por dia, ao longo de anos a observar e a analisar rostos) o fluxo cerebral nesta mesma zona, foi muito menor. Provavelmente por Ocean ter tanta prática na leitura e percepção facial de um rosto, quando em comparação com o estudante inexperiente, que para ele a compreensão do mesmo e o seu *gestalt*, tornam-se algo muito mais rápido e imediato. Além disso, se o cérebro de Ocean consegue com facilidade fazer o processamento de rostos, significa que o mesmo pode ser capaz de concentrar mais esforço cerebral em aspectos mais profundos do rosto aquando da leitura do mesmo.

Os resultados preliminares do exame feito a Ocean, indicam ainda que foi na região frontal direita (assinalado nas duas últimas imagens da ilustração superior) que se deu a maior parte da sua actividade cerebral, o que indica que o pintor com experiência, terá realizado uma actividade de processamento cognitivo de nível mais elevado. Nas palavras de Solso:

[...] enquanto que no caso do estudante, o mesmo demonstrou pela sua actividade cerebral, que procurava construir um rosto por partes para alcançar um todo, um objecto único; no caso de Ocean, foi demonstrado que ao invés de construir o rosto por partes, ele viu-o, quase desde o início, como um todo. Para além disso, durante o processo de leitura do mesmo, é como se Ocean não pensasse no rosto apenas, mas também o visse. (Solso, 2005, p.53)

Em suma, esta experiência vem auxiliar na compreensão dos nossos mapas (neste caso visuais) e exemplifica como os mesmos estão em constante mudança, dado ao contacto ou convivência (muito ou pouca) que se tem com determinado objecto. E que essa convivência irá definir, formar ou reformatar os nossos mapas de uma forma contínua e ao longo de toda a vida. Para além disso, com base nos resultados que nos são apresentados, fica bastante claro que Ocean foi capaz de construir uma dinâmica de raciocínio de maior eficiência, quando em comparação com o estudante. Ou seja, dada a sua extensa experiência no desenho de retrato, foi-lhe possível ao longo da sua vida e carreira, uma constante reformatação dos seus mapas mentais que, conseqüentemente, resultaram numa constante evolução e aperfeiçoamento dos mesmos.

11. CONCLUSÃO

Ao longo do desenvolvimento do presente relatório e após a sua finalização, foi possível concluir que o desenho se apresenta enquanto meio de construção do carácter e personalidade do aluno; ele marca-o ontologicamente no sentido em que o auxilia para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais-valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social.

O desenho, enquanto impulsionador para a definição de novas gerações, revela-se uma área de acolhimento onde a maturação psicológica e social se desenvolve, sem oprimir ou transpor as complexidades crescentes características da sociedade actual. A disciplina de desenho permite também e auxilia, no processo contínuo de integração do adolescente, isto porque se constitui uma área de inserção e de acolhimento da diferença, nomeadamente pela oportunidade que oferece de expressão própria.

Relativamente à conclusão do estágio, a mesma permitiu uma melhor compreensão de que o professor é muito para além daquele que transmite conteúdos na sala de aula, ele é também aquele que tem por objectivo estimular a curiosidade e a vontade de saber mais dos alunos. Ele é aquele que incentiva ao diálogo, ao respeito pela opinião do outro, à diversidade de pontos de vista e à diversidade cultural. É necessário que o professor leve os alunos a compreender que é no contacto com o novo, com o desconhecido, com o não familiar que alargamos os nossos horizontes e a nossa imaginação, isto é, é nesse processo que se dá a nossa formação, evolução, no fundo, o nosso crescimento.

Também essencial nos processos de ensino e de aprendizagem, é a possibilidade de experimentação, durante o qual os alunos devem ser activos e curiosos, aprendendo no contacto com as coisas e não apenas através de exposições teóricas. Aqui, o papel do professor é fulcral, pois só ele pode encaminhar o aluno para esse campo da experimentação e de novas aprendizagens.

Contudo, o ponto que consideramos ter sido o mais significativo aquando de todo o processo de estudo foi, poder concluir que o desenho se apresenta enquanto meio através do qual os jovens podem adquirir um conjunto de saberes e aptidões preciosos, que outras disciplinas mais relacionadas com ciências exactas, não lhes podem proporcionar. De entre estas aptidões encontramos a sensibilidade estética, o pensamento visual e abstracto, a capacidade crítica e claro, e como consequência, a

construção e reconstrução de mapas mentais, que se constituem e apresentam como uma base de conhecimento aplicada à vida e através da qual nos gerimos para tudo no nosso quotidiano.

Em suma, a realização do estágio na Escola Secundária Luís de Freitas Branco, que em si, se revelou uma experiência muito recompensadora; em conjunto com a investigação científica, resultou num maior esclarecimento e aprendizagem de diversos temas e questões que se prendem com o papel e missão do professor na actualidade; e com a importância do desenho na formação do aluno.

Desta forma, consideramos que todo processo para a realização deste relatório se traduz numa mais-valia para o futuro, pois o mesmo contribuirá para uma melhor preparação face a situações imprevisíveis e ambíguas, próprias da prática pedagógica; e também para uma maior consciencialização relativamente aos objectivos e metas a atingir. Para além disso, e não menos importante, tornou-se possível compreender, de forma mais clara, que o professor deverá ser uma figura activa na formação integral do aluno e aquele que o auxilia e encaminha ao longo da experiência que é o percurso educativo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. C. (2001) - Teoria e prática pedagógica. Lisboa : Instituto Piaget.
- ARNHEIM, R. (1997) - Para uma psicologia da arte: arte e entropia, ensaio sobre a desordem e a ordem. Lisboa : Dinalivro.
- BARRET, M. (1979) - Educação em arte. Lisboa : Editorial Presença.
- BERGER, J. (2008) - Ways of seeing. Londres : Penguin books ltd.
- CARRASSAT, P. (1997) – Os movimentos na pintura II. Tours : Círculo de Leitores.
- DAMÁSIO, A. (2010) - O Livro da consciência. Lisboa: Temas e Debates.
- DERDYK, Edith (2014) – Edith Derdyk [Em linha]. [S.l.] : Edith Derdick. [Consult. 27 Maio 2014]. Disponível em WWW: <URL:<http://www.edithderdyk.com.br>>.
- EDWARDS, B. (2013) – Drawing on the right side of the brain. Califórnia : Souvenir Press Ltd.
- EISNER, E. (1977) - Educating artistic vision. Califórnia : Taylor & Francis Ltd.
- EISNER, E.; BARONE, T. (2011) - Arts based research. Chicago : Sage Publications Inc.
- ESCOLA SECUNDÁRIA LUIS DE FREITAS BRANCO (2014) – AEPA : Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos [Em linha]. Paço de Arcos : ESLFB. [Consult. 15 Maio 2014]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.aepa.pt/pt>>.
- ESTRELA, A. (1994) - Teoria e prática de observação de classes. Lisboa : Porto Editora.
- GARDNER, H. (2005) - Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. São Paulo : Artmed.
- LATINART (2014) – LatinArt. An Online Journal of Art and Culture [Em Linha]. Los Angeles : [Consul. 3 Abril 2014]. Diponível em WWW: <URL: <http://www.latinart.com>>.

METROPOLITAN MUSEUM OF ART (2015) – Metropolitan Museum of Art. Heilbrunn Timeline of Art History [Em linha]. New York : Metropolitan Museum of Art. [Consult. 20 Setembro 2014]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.metmuseum.org>>.

MUNARI, B. (2007) – Fantasia: invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual. Lisboa : Edições 70.

MUNDO EDUCAÇÃO (2014) – Unidades de Medida ao Longo da História [Em linha]. São Paulo : Mundo Educação. [Consult. 26 Maio 2013]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.mundoeducacao.com>>.

PIRES, M. A. (2011) - Colectânea de textos: introdução às ciências da educação. Lisboa : Estante.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Direcção Geral da Educação (2015) – Governo de Portugal: Ministério da Educação e Ciência: Direcção Geral da Educação [Em linha]. Lisboa : DGE. [Consult. 5 Agosto 2014]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.dgidc.min-edu.pt>>.

RAMOS, N. (2008) - Gil Vicente e Platão: arte e dialéctica. Lisboa : Inês Santos Ramos - Exstare.

READ, H. (2001) - A educação pela arte. Lisboa : Martins Fontes.

ROUGE, I. M. (2003) - A Arte Contemporânea. Mira–Sintra : Editorial Inquérito.

SÁ, J. R.; LAGE, R. (2010) – Antologia da poesia portuguesa do séc. XIII ao séc. XXI. Lisboa : Porto Editora.

SOLSO, R. L. (2005) - Psychology of art and the evolution of the conscious brain. Cambridge : MIT Press Ltd.

SOUSA, A. B. (2003) - Educação pela arte e artes na educação. Lisboa : Instituto Piaget.

TAILLE, Y.; DANTAS, H. ; OLIVEIRA, M. (1992) - Piaget, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo : Summus.

BIBLIOGRAFIA

- BAUDRILLARD, J. (2008) - A sociedade de consumo. Lisboa : Edições 70.
- CARR, N. (2012) - Como a internet mudou a nossa percepção do tempo. Revista Público. (Dezembro 2012) 23-26.
- CHEIDA, T. P. S. (1998) - Criança e o artista. São Paulo : Papirus.
- DAMÁSIO, A. (2000) - O sentimento de si. Lisboa : Publicações Europa-América.
- DARWIN, C. (2007) - A expressão das emoções no homem e nos animais. Lisboa : Relógio d'Água.
- DESMET, J.-P. (1999) - A Educação pós-moderna. Lisboa : Instituto Piaget.
- DOBBS, D. (2011) - As últimas descobertas sobre o cérebro adolescente. Revista National Geographic (Outubro, 2011) 36-42.
- DUARTE, A. (1998) - Introdução á semiótica. Lisboa : Edições Cosmos.
- EISNER, E. (2005) - Reimagining schools: the selected works of Elliot W. Eisner. Califórnia : Taylor & Francis Ltd.
- FOCILLON, H. (2001) - A vida das formas : seguido de elogio da mão. Lisboa : Edições 70.
- FRANCASTEL, P. (1987) - Imagem, visão e imaginação. Lisboa : Edições 70.
- HARGREAVES, A. (1998) - Os professores em tempos de mudança : o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Nova Iorque : McGraw Hill.
- HUYGUE, R. (1986) - Sentido e destino da arte I. Lisboa : Edições 70.
- HUYGUE, R. (1986) - Sentido e destino da arte II. Lisboa : Edições 70.
- KANDINSKY, W. (2008) - Gramática da criação. Lisboa : Edições 70.
- KANT, I. (2012) - Sobre a pedagogia. Lisboa : Edições 70.
- MARCUSE, H. (2007) - Dimensão estética. Lisboa : Edições 70.

MARTINS, G. O. (1998) - Educação ou barbárie? Lisboa : Edições 70.

MUKAROVSKÝ, J. (2011) - Escritos sobre estética e semiótica da arte. Lisboa : Editorial Estampa.

MUNARI, B. (1982) - Das coisas nascem coisas. Lisboa : Edições 70.

NÍNIO, J. (1994) - A Impregnação dos sentidos. Lisboa : Instituto Piaget.

PALANGANA, I. (2001) - Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotsky. São Paulo : Summus.

PIERCE, C. (2003) - Semiótica. Lisboa : Perspectiva.

SOLSO, R. L. (1996) - Cognition in the visual arts. Cambridge : MIT Press Ltd.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Ten Lessons the Arts Teach : by Elliot Eisner

APÉNDICE A

Ten lessons the arts teach: by Elliot Eisner²

²EISNER, E. (1977) - Educating artistic vision, p. 62.

Ten Lessons the Arts Teach : by Elliot Eisner

Dez lições que a Arte Ensina: por Elliot Eisner [tradução nossa]

1. *The arts teach children to make good judgments about qualitative relationships. Unlike much of the curriculum in which correct answers and rules prevail, in the arts, it is judgment rather than rules that prevail.*

As artes ensinam as crianças a fazer bons julgamentos sobre relacionamentos qualitativos. Ao contrário de grande parte do currículo, no qual as respostas correctas e as regras prevalecem, nas artes é o julgamento, em vez de regras, que prevalecem [tradução nossa].

2. *The arts teach children that problems can have more than one solution and that questions can have more than one answer.*

As artes ensinam as crianças que os problemas podem ter mais de uma solução e que as perguntas podem ter mais de uma resposta [tradução nossa].

3. *The arts celebrate multiple perspectives. One of their large lessons is that there are many ways to see and interpret the world.*

As artes celebram múltiplas perspectivas. Uma das suas grandes lições é que existem muitas maneiras de ver e interpretar o mundo [tradução nossa].

4. *The arts teach children that in complex forms of problem solving purposes are seldom fixed, but change with circumstance and opportunity. Learning in the arts requires the ability and a willingness to surrender to the unanticipated possibilities of the work as it unfolds.*

As artes ensinam as crianças que, em formas complexas de resolução de problemas, os resultados raramente são fixos, pelo contrário, mudam com as circunstâncias e oportunidades. Aprendizagem nas artes exige a capacidade e a vontade de se render às possibilidades de imprevistos da obra à medida que esta se desenvolve [tradução nossa].

5. *The arts make vivid the fact that neither words in their literal form nor number exhaust what we can know. The limits of our language do not define the limits of our cognition.*

As artes dão vida ao facto de que nem as palavras (no seu sentido literal), nem o seu número esgotam o que podemos saber. Os limites impostos pela língua não definem os limites do conhecimento [tradução nossa].

6. *The arts teach students that small differences can have large effects. The arts traffic in subtleties.*

As artes ensinam os alunos que pequenas diferenças podem ter grandes efeitos. A arte movimenta-se dentro das subtilezas [tradução nossa].

7. *The arts teach students to think through and within a material. All art forms employ some means through which images become real.*

As artes ensinam os alunos a pensar através e dentro de um material. Todas as formas de arte empregam alguns meios através dos quais as imagens se tornam reais.

8. *The arts help children learn to say what cannot be said. When children are invited to disclose what a work of art helps them feel, they must reach into their poetic capacities to find the words that will do the job.*

As artes ajudam as crianças a aprender a expressar o que não pode ser dito por palavras. Quando as crianças são convidadas a dizer o que uma obra de arte as ajuda a sentir, elas têm de utilizar a sua capacidade poética para encontrar palavras que descrevam o que sentem [tradução nossa].

9. *The arts enable us to have experience we can have from no other source and through such experience to discover the range and variety of what we are capable of feeling.*

As artes permitem-nos ter a experiência do que não podemos ter de outra fonte e, através dessas experiências, descobrir a gama e variedade do que somos capazes de sentir [tradução nossa].

10. *The arts position in the school curriculum symbolizes to the young, what adults believe is important.*

O lugar que é dado à arte dentro do contexto do currículo escolar, simboliza para os jovens o que os adultos acham que é importante [tradução nossa].

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

- Anexo A** - Critérios de avaliação – Artes Visuais: Desenho A.
- Anexo B** - Exemplo de exercício de representação à vista efectuado pela turma 12ºG.
- Anexo C** - Planificação 12º ano – Desenho A.
- Anexo D** - Grade de registo de dados de observação de situações de aula.

ANEXO A

Critérios de avaliação – Artes Visuais: Desenho A³

³Documento fornecido pela direcção da Escola Secundária Luís de Freitas Branco.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Departamento de Expressões : Artes Visuais

Disciplina: **Desenho A**

Ano de Escolaridade: 10, 11º e 12º

Ano Lectivo 2012 / 2013

Pilar de Aprendizagem		Capacidades e conhecimentos	Instrumentos de Avaliação	Classificação (ponderação)
Aprender a Ver com os outros	Aprender a conhecer	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimir com clareza e correção os conceitos inerentes a esta disciplina. - Saber o método de trabalho adequado à solução dos problemas propostos. - Aplicar princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstractas. 	<p>A avaliação é contínua e integra as modalidades formativa e sumativa.</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - todos os desenhos e objetos gráficos produzidos no âmbito da disciplina; - textos produzidos (relatórios, comentários, trabalhos, reflexões); - provas com carácter prático; - trabalhos realizados em actividades desenvolvidas nas aulas ou delas decorrentes, tanto do produto final como dos materiais produzidos no decorrer das actividades. (domínio em trabalhos de natureza criativa e artística; registos, esboços, planificações e desenhos rigorosos, etc.). <p>Observação direta das operações realizadas durante a execução dos trabalhos e avaliação do produto final.</p>	15%
	Aprender a fazer	<p>Observar e Analisar</p> <ul style="list-style-type: none"> - o aluno deverá ser capaz de observar e registar com elevado poder de análise. - o aluno deverá, através de exercícios de observação analítica, atentar e registar o quotidiano natural ou técnico, por meios manuais (riscadores e/ou de mancha) ou meios informáticos. <p>Manipular e Sintetizar</p> <ul style="list-style-type: none"> - o aluno deverá estar apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correção e a criar imagens novas. <p>Interpretar e Comunicar</p> <ul style="list-style-type: none"> - o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens. (criatividade e invenção) - domínio nos processos de interpretação e de sentido assentes numa informação cultural crescente. 		
Aprender a Ser	Aprender a Ser	<ul style="list-style-type: none"> · Ser assíduo e pontual · Respeitar e cumprir regras · Ser autónomo 	Observação direta	10%
	Aprender a viver com os outros	<ul style="list-style-type: none"> · Ser solidário · Respeitar e aceitar as opiniões dos outros · Trabalhar em grupo / equipa · Motivar os outros / deixar-se motivar 	Observação direta	10%

Data: / 09 / 2012

Data ____ / ____ / ____

Data ____ / ____ / ____

Pág 1/2

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Departamento de Expressões : **Artes Visuais**

Disciplina: **Desenho A**

Ano de Escolaridade: 10, 11º e 12º

Ano Lectivo 2012 / 2013

Avaliação

Instrumentos de avaliação:

- todos os desenhos e objetos gráficos produzidos no âmbito da disciplina;
- textos produzidos (relatórios, comentários, trabalhos, reflexões);
- provas com carácter prático

Objecto de avaliação:

Aquisição de Conceitos:

- domínio dos conceitos constantes nos conteúdos programáticos;
- domínio do vocabulário específico da área do desenho;
- conhecimento das condicionantes psicofisiológicas da percepção e da representação gráfica;
- conhecimento e valorização do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objetos visuais.
- demonstração de invenção criativa, domínio de diferentes processos de transformação e desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada;
- capacidade de leitura e interpretação crítica e autónoma de desenhos e imagens.
- valorização estética e consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes;

Concretização de Práticas:

- domínio de uma grande diversidade de suportes
- domínio de diferentes meios atuantes (utilidade e adequação);
- domínio de factores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica na representação e expressão gráfica;
- domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação;
- capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível;
- adequação da formulação gráfica à função, à audiência e à tecnologia de divulgação;
- eficácia técnica no uso de recursos gráficos e construtivos;
- utilização e aplicação de novas tecnologias no processo de desenho.

Desenvolvimento de Valores e Atitudes:

- desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e a aquisição de hábitos de registo metódico;
- capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho;
- capacidade de iniciativa, participação e envolvimento no trabalho proposto;
- conhecimento e observância dos cuidados de segurança e de responsabilidade ecológica.

ANEXO B

Exemplo de exercício de representação à vista efectuado pela turma 12ºG⁴

⁴Documento fornecido pelo Professor Rui Carlos Azevedo.

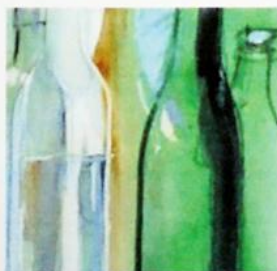
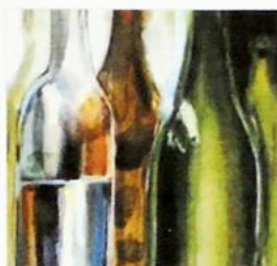
Departamento de Expressões
Disciplina de Desenho

2012_2013
professor Rui Azevedo

Com esta proposta pretende-se acentuar a riqueza formal dos fenómenos luminosos nos materiais transparentes: brilhos, reflexos e transparências.

No motivo apresentado (conjunto de garrafas transparentes) deve escolher um enquadramento que lhe permita registar uma grande quantidade de formas dentro das formas, com densidades e transparências diversas.

No trabalho deve utilizar aguarela para definir o volume e a transparência.



ESLFB : FEVEREIRO_13

ANEXO C

Planificação 12º ano – Desenho A⁵

⁵Documento fornecido pelo Professor Rui Carlos Azevedo.

Conteúdos	Competências Específicas	Estratégias/Recursos	Avaliação	TL (90min)
<p>1. Visão</p> <p>1.1. Transformação de estímulos em percepções.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O papel dos órgãos sensoriais. - O papel do cérebro. <p>2. Materiais</p> <p>2.1. Suportes: papéis e outras matérias, propriedades do papel (espessuras, texturas, cores), formatos, normalizações e modos de conservação.</p> <p>2.2. Meios atuantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - riscadores secos (grafite, carvão, sanguine, cêra, pastéis, lápis de cor) - aquosos (desenho a caneta, a pincel, aguarela, témperas) - formatos dos meios atuantes (graus de dureza, espessuras e modos de conservação). <p>2.3. Infografia</p> <ul style="list-style-type: none"> - tipos de ficheiro gráfico, graus de compressão, número de cores, codificação da cor, captura de imagem, alteração de dimensão em pontos de ecrã. - Desenhar com vectores; a palavra e a imagem; diagramas (greijas tipográficas); organização da informação; programas de edição electrónica <p>3. Procedimentos</p> <p>3.1. Técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade) - Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação) - Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem) <p>Modos de transferência</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadrícula, decalque, pantógrafo; - Projecção, infografia, fotocópia e outros processos fotomecânicos. 	<p>Observar e Analisar</p> <ul style="list-style-type: none"> - o aluno deverá ser capaz de observar e registar com elevado poder de análise. - o aluno deverá, através de exercícios de observação analítica, atentar e registar o quotidiano natural ou técnico, por meios manuais (riscadores e/ou de mancha) ou meios informáticos. <p>Manipular e Sintetizar</p> <ul style="list-style-type: none"> - o aluno deverá estar apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correção e a criar imagens novas. <p>Interpretar e Comunicar</p> <ul style="list-style-type: none"> - o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens. (criatividade e invenção) - domínio nos processos de interpretação e de sentido assentes numa informação cultural crescente. 	<p>Todos os trabalhos servirão para explorar, ao mesmo tempo, diversos conteúdos de forma abrangente e transversal.</p> <p>A atividade oficial ("aprender fazendo") é a forma de operacionalizar e concretizar a aprendizagem do Desenho, tendo em conta a integração da transmissão oportuna e sistemática de conhecimentos.</p> <p>Diário Gráfico</p> <p>Utilização de um caderno portátil, que, a exemplo dos diários de viagem de Goya ou Delacroix, funcione como arquivo quotidiano pelos sucessivos registos, gráficos ou escritos.</p> <p>Este caderno é de utilização pessoal, devendo a sua avaliação restringir-se à verificação da sua existência e uso.</p> <p>Ilustração de livro</p> <p>Sinopse: elaborar uma proposta de ilustração para um livro à escolha, formada por um conjunto de seis imagens. Note-se que a ilustração pode ser ou não figurativa. Deverá ser dada atenção à coerência gráfica do conjunto e poderão ser utilizados recursos informáticos. Simulação do resultado final através de uma maquete do livro assim obtido.</p> <p><i>Previsão de tempos: 9 horas</i></p> <p><i>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido</i></p> <p>"Frottage" – ambientes e paisagem</p> <p>Sinopse: utilizar a técnica de frottage representar paisagens imaginárias empregando os diversos recursos de sugestão de profundidade. Numa primeira fase dever-se-á proceder ao levantamento sistemático de texturas possíveis com ensaio de sugestão de distância para</p>	<p>- Avaliação contínua, concretizada pelo diálogo e observação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação e discussões individuais ou em grupo, procurando detectar dificuldades, apoiando, orientando e resolvendo problemas no momento em que eles surgem. - Será realizada uma avaliação no final dos trabalhos para testar o rendimento individual dos alunos. <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - todos os desenhos e objetos gráficos produzidos no âmbito da disciplina; - textos produzidos (relatórios, comentários, trabalhos, reflexões); - provas com carácter prático <p>Objecto de avaliação:</p> <p>Aquisição de Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - domínio dos conceitos constantes nos conteúdos programáticos; - domínio do vocabulário específico da área do desenho; - conhecimento das condicionantes psico-fisiológicas da percepção e da representação gráfica; - conhecimento e valorização do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objetos visuais. <p>Concretização de Práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - domínio de uma grande diversidade de suportes - domínio de diferentes meios atuantes (utilidade e adequação); 	<p>9 tl</p>
				7 tl

<p>3.2. Ensaios Processos de análise (aprofundamento) Estudo de formas</p> <ul style="list-style-type: none"> - estruturação e apontamento (esboço) - estudo de formas naturais (<i>de grande e de pequena escala</i>) - estudo de formas artificiais (<i>objetos artesanais e objetos industriais</i>) - estudo de objetos com apontamento das convergências perspetivas. - estudo de contextos e ambientes (espaços interiores e exteriores, paisagem urbana e natural) - estudo do corpo humano (introdução à anatomia e cânones). <p>Processos de síntese (aprofundamento) Transformação</p> <ul style="list-style-type: none"> - gráfica: <i>ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição</i> - infográfica: <i>utilização de filtros, articulação palavra/imagem</i> - invenção: <i>construção de formas, texturas, padrões</i> <p>4. Sintaxe Domínios da linguagem plástica (sensibilização) Forma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traçados ordenadores • Regra de ouro • Consonâncias musicais • Outros sistemas geométrico-matemáticos <p>Cor (aprofundamento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contrastes cromáticos: contraste de cor em si, contraste • Contrastes simultâneos, contraste claro-escuro, contraste quente-frio, contraste de qualidade, contraste de quantidade • Pós-imagens e contraste sucessivo <p>Movimento e Tempo (aprofundamento) Organização dinâmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localização: colocação, peso, equilíbrio, desequilíbrio, tensão • Orientação: obliquidade, direção, eixos, vectores. <p>Organização Temporal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo: módulo, progressão, variação, repetição, intervalo. • Tempo: continuidade, descontinuidade, simultaneidade, duração, sequência, narração <p>5. Sentido</p>	<p>depois as articular numa composição final. <i>Previsão de tempos: 13,5 horas</i> Conteúdos envolvidos: <i>Procedimentos, Sintaxe, Sentido</i></p> <p>Estudo da figura humana Sinopse: representação da figura humana tomando um aluno como modelo. Apontar os eixos estruturais, nomeadamente a posição espacial divergente da cintura escapular em relação à cintura pélvica. Verificação da proporcionalidade global em relação ao número de cabeças para a estatura. Representar com maior acuidade os pormenores e extremidades, tais como as mãos, pés e cabeça. <i>Previsão de tempos: 13,5 horas</i> Conteúdos envolvidos: <i>Procedimentos, Sintaxe, Sentido</i></p> <p>Estudo de fragmentos de modelo Sinopse: usando modelos já desenhados ampliar para uma escala superior alguns dos seus pormenores ou áreas. <i>Previsão de tempos: 13,5 horas</i> Conteúdos envolvidos: <i>Procedimentos, Sintaxe</i></p> <p>Estudo de fragmentos de imagens Sinopse: partindo de representações gráficas ou fotográficas realizar ampliações recorrendo a infografia ou fotocópia e trabalhar as imagens assim obtidas. <i>Previsão de tempos: 9 horas</i> Conteúdos envolvidos: <i>Procedimentos, Sintaxe</i></p> <p>Articulação da figura humana com forma mecânica ou utensílio Sinopse: representar a figura humana tomando um aluno como modelo numa pose que inclua uma ação sobre um objecto. <i>Previsão de tempos: 13,5 horas</i> Conteúdos envolvidos: <i>Procedimentos, Sintaxe</i></p> <p>Imagens animadas ("Flip Book") Sinopse: nas folhas de um pequeno bloco apresentar uma sequência de imagens de</p>	<p>7 tl</p> <ul style="list-style-type: none"> - domínio de factores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica na representação e expressão gráfica; - domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação; - capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível; - adequação da formulação gráfica à função, à audiência e à tecnologia de divulgação; - eficácia técnica no uso de recursos gráficos e construtivos; - utilização e aplicação de novas tecnologias no processo de desenho. <p>Desenvolvimento de Valores e Atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e a aquisição de hábitos de registo metódico; - capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho; - capacidade de iniciar, participação e envolvimento no trabalho proposto; - demonstração de invenção criativa, domínio de diferentes processos de transformação e desenvolvimento de uma expressão gráfica personalizada; - capacidade de leitura e interpretação crítica e autónoma de desenhos e imagens. - valorização estética e consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes; - conhecimento e observância dos cuidados de segurança e de responsabilidade ecológica. <p>7 tl</p> <p>5 tl</p> <p>7 tl</p> <p>5 tl</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Visão sincrónica do desenho Visão diacrónica do desenho Imagem: plano de expressão ou significante</p> <ul style="list-style-type: none"> • A imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão • A imagem como objecto plástico <p>Observador: plano de conteúdo ou significado (sensibilização)</p> <p>Níveis de informação visual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Completude e incompletude: acabado e inacabado, determinado e indeterminado • Totalidade e fragmento • Materialidade e discursividade <p>A ação do observador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação, projecção, sugestão e expectativa • Memória e reconhecimento • Atenção, seleção, habituação • Imaginação 	<p>modo que ao serem desfolhadas pareçam ganhar movimento e animação. Podem ser utilizados recursos informáticos.</p> <p><i>Previsão de tempos: 9 horas</i> Conteúdos envolvidos: <i>Procedimentos, Sintaxe</i></p> <p>Auto-retrato Sinopse: representar o rosto reflectido no espelho, atentando à estrutura anatómica da cabeça humana. Numa segunda fase usar a fotografia como apoio.</p> <p><i>Previsão de tempos: 9 horas</i> Conteúdos envolvidos: <i>Procedimentos, Sintaxe, Sentido</i></p> <p>Retrato Sinopse: representar várias vistas da cabeça de um colega. Escolher uma vista e desenvolvê-la graficamente.</p> <p><i>Previsão de tempos: 13,5 horas</i> Conteúdos envolvidos: <i>Procedimentos, Sintaxe, Sentido</i></p> <p>Retrato de corpo inteiro Sinopse: representar um colega à escala natural e de corpo inteiro. Poder-se-á partir da observação direta, da silhueta projetada ou contornada, ou ainda da fotografia.</p> <p><i>Previsão de tempos: 9 horas</i> Conteúdos envolvidos: <i>Procedimentos, Sintaxe</i></p> <p>Desenho dos desenhos Sinopse: escolha de um ou mais desenhos a partir do repertório da história da arte. Representação à vista desse exemplo atendendo às especificidades processuais do original e respectiva escala. Poderá haver lugar a uma segunda fase introduzindo-se variações. Analisar, comparar e discutir diferenças e semelhanças ao nível do sentido.</p> <p><i>Previsão de tempos: 13,5 horas</i> Conteúdos envolvidos: <i>Visão, Matérias, Procedimentos, Procedimentos, Sintaxe e Sentido.</i></p>
	5 ti
	7 ti
	5 ti
	7 ti

5 u	<p>Cenário Sinopse: propor e conceber a maquete para um cenário de um programa televisivo do tipo <i>talk-show</i>. Através de esboços procurar antever os enquadramentos visuais possíveis no espaço assim criado (recorrendo, por exemplo, a periscópios improvisados). <i>Previsão de tempos: 9 horas</i> <i>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe</i></p>
7 u	<p>Composição não figurativa Sinopse: ensaio de formas não figurativas com vista à concretização de uma composição utilizando os diversos recursos do desenho. <i>Previsão de tempos: 13.5 horas</i> <i>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido</i></p>
7 u	<p>Sólido, líquido e gasoso Sinopse: firmemente aprisionados dentro de três sacos de plástico transparente estão um tijolo, litro e meio de água e uma porção equivalente de ar. Representar separadamente estes objetos deixando explícitas graficamente as suas diferentes propriedades. <i>Previsão de tempos: 13.5 horas</i> <i>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe</i></p>
5 u	<p>Sapatos Sinopse: representação à vista de um par de sapatos velhos. Numa primeira fase, usar apenas linhas, numa segunda o claro-escuro e numa terceira a cor. Anotar, nas três fases, as propriedades texturais e matéricas e os detalhes accidentais provocados pelo uso. Escala superior ao natural. Formatos A2 ou A1. <i>Previsão de tempos: 9 horas</i> <i>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe</i></p>
5 u	<p>Um olho em grande plano Sinopse: representar um olho em folha A3</p>

<p>de modo a que todos os detalhes, como pálpebra e íris, sejam estudados. Nota: apontar corretamente a posição relativa da pupila em relação à pálpebra superior, proporcionalidade do círculo da íris, vincos, pregas e espessura das pálpebras. Materiais diversos (carvão, grafite, outros). <i>Previsão de tempos: 9 horas</i> <i>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe</i></p>	<p>5 II</p>
<p>Uma toalha com vincos e dobras Sinopse: representar um panejamento tomando como modelo uma toalha branca e lisa, preferencialmente com vincos de ferro de engomar. Sugere-se o formato A2 e a execução de vários estudos em diversos materiais, como grafite, carvão, pastel, ceras, aguadas e diversas cores e texturas de papel. <i>Previsão de tempos: 9 horas</i> <i>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe</i></p>	<p>7 II</p>
<p>Ensaio compositivos Sinopse: articular duas unidades de trabalho (exemplo «pão» e «olho», «toalha» e «planta» ou outros) para gerar uma só página A1, através de fragmentação, pormenor, narratividade, repetição, acentuação, transfiguração e outros. A página resultante deve sintetizar diferentes propriedades dos referentes. Elaborar previamente esboços em formato menor. <i>Previsão de tempos: 13,5 horas</i> <i>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido</i></p>	<p>5 II</p>
<p>Um pão Sinopse: representar um pão rústico e de tamanho médio, assente sobre um prato ou um pano (a incluir). Se o trabalho se prolongar no tempo sugere-se a conclusão em casa. <i>Previsão de tempos: 9 horas</i> <i>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe</i></p>	

	<p>Fruto seco Sinopse: representar em grande escala (A2) um pequeno fruto seco (figo, noz, etc.) e efetuar variações em diversos materiais. Realizar estudos prévios, em tamanho A4, com apontamento de pormenores e recorrendo a carvão, grafite e outros meios. <i>Previsão de tempos: 13.5 horas</i> <i>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe</i></p> <p>Elemento vegetal Sinopse: representar uma planta de interior através de diversos estudos em formato A2, tendo em consideração aspectos de pormenor, forma global e transfiguração gráfica do modelo escolhido. Recorrer a diversos materiais (carvão, grafite, outros). <i>Previsão de tempos: 13.5 horas</i> <i>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe</i></p>	<p>7 II</p>
	<p>Um copo transparente com água Sinopse: representar em formato A3 um copo com água, atendendo ao claro-escuro e ao jogo de reflexos de luz. Material: grafite. Nota: jogar com a amplitude de valores tonais. <i>Previsão de tempos: 4.5 horas</i> <i>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe</i></p> <p>«Nu descendo uma escada» Sinopse: a partir da observação de uma reprodução da pintura «Nu descendo uma escada» de Marcel Duchamp, procurar um motivo dinâmico que possa ser representado exprimitando o mesmo tipo de movimento fragmentado. <i>Previsão de tempos: 9 horas</i> <i>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido</i></p> <p>Atleta Sinopse: procurar imagens da imprensa que mostrem grandes planos de desportistas.</p>	<p>3 II</p>
	<p>«Nu descendo uma escada» Sinopse: a partir da observação de uma reprodução da pintura «Nu descendo uma escada» de Marcel Duchamp, procurar um motivo dinâmico que possa ser representado exprimitando o mesmo tipo de movimento fragmentado. <i>Previsão de tempos: 9 horas</i> <i>Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido</i></p> <p>Atleta Sinopse: procurar imagens da imprensa que mostrem grandes planos de desportistas.</p>	<p>5 II</p>
	<p>5 II</p>	

ANEXO D

Grade de registo de dados de observação de situações de aula⁶

⁶ESTRELA, A. (1994) - Teoria e prática de observação de classes, p. 46.

