

MARTA MARIA LEITÃO BELMAR DA COSTA

**Desenho de observação: um contributo para o desenvolvimento da
capacidade gráfica e criativa dos alunos**

Orientadora: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2021

MARTA MARIA LEITÃO BELMAR DA COSTA

**Desenho de observação: um contributo para o desenvolvimento da
capacidade gráfica e criativa dos alunos**

Relatório da Prática Supervisionada defendido em
provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre
no Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário, conferido pela Universidade Lusófona
de Humanidades e Tecnologias, com o Despacho de
Nomeação de Júri Nº 129/2021 de 15 de abril de
2021 com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa;
Arguente: Profª Doutor José Bernardino Pereira
Duarte;

Orientadora: Profª Doutora Maria Constança
Pignateli de Sousa e Vasconcelos.

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação
Lisboa
2021**

Agradecimentos

Gostaria de agradecer antes de mais a todas as pessoas que, de alguma forma, com as suas palavras me incentivaram a nunca desistir, mesmo quando as dificuldades eram muitas e o caminho a percorrer era ainda longo.

A todos os docentes deste Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, em especial à Professora Constança Vasconcelos, pela disponibilidade dispensada.

À professora cooperante Carla Duarte pelo apoio, pelas observações construtivas feitas ao longo do ano e, em especial, pela flexibilidade e liberdade que forneceu, respeitante às atividades e metodologias implementadas.

Ao Colégio Sra. Da Boa Nova por tornar possível a realização deste estágio, disponibilizando todos os recursos materiais e humanos.

Por último, agradeço ao meu marido pelo apoio incansável e amor incondicional, sem o qual este mestrado não seria realizado.

Resumo

Este Relatório Final tem por objetivo apresentar uma reflexão crítica sobre o trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da unidade curricular, Prática do Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, sobre um tema relevante para a Educação Visual no Ensino Básico.

A primeira parte, partindo da revisão bibliográfica, e da análise das ideias de autores, debruça-se sobre a importância do desenho de observação, do papel do professor como facilitador do processo criativo e identificam-se os fatores que podem estimular ou bloquear o desenvolvimento da criatividade dos alunos no âmbito do Ensino Básico. Na segunda parte, faz-se uma contextualização e referência às atividades desenvolvidas durante a prática pedagógica, programadas com o intuito de colmatar dificuldades sentidas na turma em relação ao desenho e práticas criativas. Nesta sequência, é apresentada uma reflexão sobre um plano de unidade implementado numa instituição educacional, ao longo da prática pedagógica, com vista a promover o desenvolvimento criativo através do desenho. Os resultados gerais mostram que os alunos, mesmo sendo considerados, no início, convencionais, quando incentivados pelo professor e criado o ambiente propício, são capazes de desenvolver práticas criativas. Neste âmbito incluíram-se observações e reflexões sobre a realidade escolar, a implementação de metodologias e/ou estratégias de ensino / aprendizagem, a gestão de aulas e a observação e avaliação das mesmas. Desta forma são, também, relatados os conteúdos planificados e dinamizados em aula, bem como todos os meios práticos e metodológicos utilizados em contexto pedagógico, no 9º ano da disciplina de Educação Visual. Finaliza-se este relatório com uma reflexão sobre o desenvolvimento da aprendizagem destes alunos e sobre o ensino e avaliação praticados.

Palavras-chaves: Arte; Criatividade; Metodologia; Educação; Desenho

Abstract

This Final Report aims to present a critical analysis on the research developed within the subject “Supervised Teaching Practice”, as part of the Masters in Teaching Visual Arts in the 3rd grade of Primary and Secondary school, and explores a relevant topic for Visual Education during Primary school.

The first part begins from a bibliographic review as well as an analysis of authors' ideas, and focuses on the importance of visual drawing, the role of the teacher as facilitator in the creative process and the factors that can stimulate or block the development of students' creativity, at primary school level. The second part contextualizes and refers to the activities developed during teaching practice, planned to overcome drawing and creativity difficulties identified in class.

Within this framework, thoughts are presented regarding a plan which was implemented within an educational institution, throughout teaching practice, aiming to promote creative development through drawing.

The general results show that students, though initially considered conventional, when encouraged by the teacher and when surrounded by the appropriate environment, are able to develop creativity. Within the research scope were included observations and reflections on the school context, the implementation of teaching / learning methodologies and / or strategies, including management, observation and evaluation of the classroom.

Moreover, the content planned and presented in class is also taken into consideration, together with all the practical and methodological means used within the teaching scope for the 9th grade of Visual Education.

This study concludes with some final thoughts on the learning development of such students as well as a view on the teaching and evaluation practices.

Key-words: Art; Creativity; Methodology; Education; Draw

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	3
1. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO NAS ARTES	3
1.1. As Artes visuais na formação das crianças e jovens	4
1.2. O papel do Professor no ensino das Artes Visuais.....	7
2. A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA ARTE	8
3. DESENHO DE OBSERVAÇÃO	11
3.1. A importância do desenho de observação no desenvolvimento das capacidades gráficas e criativa	16
4. PROCESSO CRIATIVO	24
4.1. A influência e contributos da escola no processo criativo.....	27
4.2. As barreiras no processo criativo	29
4.3. A prática supervisionada, como estímulo ao desenvolvimento da criatividade.....	32
5. EDUCAÇÃO VISUAL NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	34
Capítulo 2- Prática Pedagógica.....	37
1. PROBLEMÁTICA	37
2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	39
3. PRÁTICA SUPERVISIONADA OU ESTÁGIO PEDAGÓGICO	40
3.1. Experiências de ensino – aprendizagens realizadas ao longo da prática do ensino supervisionada.....	41
CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO E DO SEU ENTORNO	42
A ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL	43
5.1. Diário de bordo- a observação de aulas.....	44
5.2 Concretização do projeto: aulas lecionadas.....	50
REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO.....	64
Conclusão.....	69

Bibliografia	72
---------------------------	-----------

APÊNDICES	I
APÊNDICE I - Planos de Aula.....	I
APÊNDICE II – Questionários feitos aos alunos.....	XXIII
APÊNDICE III – Material Didático.....	XXVII

Introdução

A criatividade não é um privilégio de alguns iluminados, ela pode ser desenvolvida necessitando, no entanto, de determinadas condições para se manifestar. Através da interação entre o individuo e o meio, a criatividade aparece como um fenómeno que pode ser estimulado ou inibido e que está presente em todos os seres humanos, sendo produto da interação entre cultura, regras e pessoas. Segundo Alberto Carneiro (2001) “O desenho é provavelmente a forma de expressão que sintetiza melhor a nossa relação com o mundo. Ele permite-nos, com a elaboração mental, o desenvolvimento de ideias e a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos”. Assim sendo, esta investigação tem por objetivo analisar os efeitos do desenho de observação, como estímulo ao desenvolvimento da criatividade no âmbito do Ensino Básico e o papel do professor como facilitador do processo criativo. Partindo-se do pressuposto de que os professores ensinam o que acreditam ser importante e que existe uma influência das suas conceções na forma como organizam o ensino / aprendizagem, pretendo analisar em que medida os professores poderão incentivar e motivar os alunos para a prática do desenho e o consequente desenvolvimento da criatividade.

A pesquisa que apresento seguiu os seguintes passos: inicialmente, um levantamento bibliográfico a partir do qual construí o referencial teórico; após organizar as ideias desenvolvi o presente estudo durante a prática do ensino supervisionada, na disciplina de Educação Visual, do 3º Ciclo do Ensino Básico, e, a partir da observação direta, fiz a análise dos dados a fim de elaborar um texto descritivo, reflexivo e crítico.

Neste cenário, visando estabelecer uma relação com o quotidiano escolar, são apresentadas no presente relatório algumas atividades propostas em sala de aula numa instituição educacional, com vista a promover o desenvolvimento das capacidades gráficas voltadas para a criatividade.

Para este efeito, na minha Prática de Ensino Supervisionada, é utilizada uma metodologia de investigação-ação que inclui simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base num processo cíclico, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação, feita à luz da experiência e conhecimento obtidos no ciclo anterior. Segundo Coutinho et al (2009) “o essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e

principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (2009: 360). Visando atender aos objetivos propostos neste Relatório Final, segmenta-se a sua apresentação em duas partes: uma primeira parte de enquadramento teórico onde se pesquisa através de bibliografia de referência, a importância do ensino das artes, bem como o seu contributo para o desenvolvimento da criatividade, o currículo do Ministério da Educação referente à disciplina de Educação Visual, o desenho como importante ferramenta de expressão, comunicação que propicia a criatividade, a construção da identidade e o conhecimento de si e dos outros, e com mais profundidade o contributo do desenho de observação no desenvolvimento criativo. Seguem-se diversas apreciações sobre o conceito de criatividade e uma análise das condições necessárias para que se manifeste. A respeito da criatividade procura-se fazer compreender de que forma ela está relacionada com as interações que o indivíduo tem com o meio em que vive, influenciando direta ou indiretamente aspetos de sua vida, interferindo ou não na apropriação dos conhecimentos e na sua transposição para a vida diária.

Posteriormente, segue-se uma análise da importância do papel do professor como facilitador do processo criativo, bem como a identificação de alguns fatores que podem estimular ou bloquear o desenvolvimento da criatividade dos alunos, desenvolvendo aspetos que, na minha perspetiva, são fundamentais para facilitar o processo criativo dos alunos no âmbito do Ensino Básico.

Na segunda parte, é relatado o trabalho empírico desenvolvido na prática supervisionada, com utilização da metodologia de investigação-ação. É apresentada uma reflexão crítica sobre as experiências de ensino – aprendizagem realizadas ao longo da prática do ensino supervisionada, focadas na importância do desenho no currículo. A Parte II, começa por descrever a problemática, as questões de partida e os objetivos da pesquisa. Apresenta-se de seguida a opção metodológica tomada – investigação-ação, acentuando os seus benefícios para uma constante melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Posto isto, passa-se à explicitação do trabalho planeado e levado à prática com unidades didáticas, referindo dados recolhidos e analisados através de diferentes fontes e por fim, as conclusões que me permiti tirar, decorrentes de todo o processo.

Seguem-se as referências bibliográficas que subsidiaram a pesquisa, bem como os anexos e apêndices.

Espero que a presente investigação possa proporcionar aos professores, alunos e a todos aqueles que se interessam pelo estudo da relação entre criatividade, desenho e o seu desenvolvimento num contexto escolar, uma reflexão sobre a importância destas dimensões no processo educativo.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO NAS ARTES

A arte está presente na história da humanidade desde os tempos mais remotos. Sem dúvida, ela pode ser considerada como sendo uma necessidade de expressão do ser humano, surgindo como fruto da relação do homem com o mundo.

“O facto é que, qualquer que seja o significado que se lhe atribua, a arte existe desde que surge a necessidade de o homem se expressar sobre alguma coisa” (Silva, 2006, p. 42). É através da arte que as pessoas se expressam, comunicam, trocam experiências e desenvolvem a sua criatividade. “Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências.”. (Ferraz e Fusari 2009, p. 18). Dessa forma, é importante que as crianças e jovens visitem museus e que conheçam artistas e autores. Ferraz e Fusari, (2009, p. 75) dizem que: “Observando essas obras aprendemos muito com elas e também somos afetados pela sua presença. Por isso, a prática do convívio com a arte é tão importante na vida das crianças e jovens.” No entanto, para além desse convívio com a arte na sociedade, é necessário pensar o ensino da arte na educação porque desenvolve a consciência para a cidadania e “[...] assim como as demais áreas de conhecimento na escola, é importante para a nossa formação individual e a consciência de nossa cidadania” (Ferraz e Fusari, 2009, p. 25)

Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos “[...] o educando amplia a sua conceção da própria arte e aprende a dar-lhe sentido.” (Ferraz e Fusari, 2009, p. 19). Portanto, o ensino da arte desenvolve o repertório cultural do estudante e permite-lhe exercitar [...] a apropriação crítica da arte, aprender a identificar, respeitar e valorizar as produções artísticas, e compreender que existe uma poética individual dos autores e diferentes modalidades de arte tanto erudita como popular.” (Ferraz e Fusari, 2009, p. 19). Assim vemos que é fundamental a conexão do que se ensina com o contexto da arte na educação, pois é por meio dela que a criança se expressa e evolui.

“A arte como linguagem, expressão, comunicação e produção de sentidos trata da percepção, da emoção, da imaginação, da intuição, da criação, elementos fundamentais para a

construção humana.” (Pillotto, 2007, p. 19). Contribui ainda para ampliar as possibilidades de interação das crianças porque “a criação baseada nas linguagens da arte contribui para as construções e vínculos afetivos da criança, ao mesmo tempo em que lhe permite flexibilidade e interesse no engajamento em atividades sociais e culturais.” (Pillotto, 2007, p. 21).

Através da arte, a humanidade expressa as suas necessidades, crenças, desejos e sonhos. Nesta ótica, é fomentado no aluno, a motivação necessária para que ele venha a adquirir conhecimentos artísticos e o interesse pela disciplina em questão, uma vez que se acredita que a arte é essencial em todas as fases do desenvolvimento das crianças e jovens.

Assim como as outras componentes curriculares, as disciplinas artísticas são também aprendizagens essenciais para o processo de formação e desenvolvimento dos alunos. O ensino das artes, não deve visar apenas a formação de pintores, escultores ou peritos em artes, mas antes ampliar o conhecimento e sensibilidade de todos os alunos, tornando-os indivíduos criativos e dinâmicos inseridos no contexto da sociedade.

Analizamos de que forma as Artes visuais devem ser aplicadas na educação da criança, a sua importância e valor no ensino atual, pois elas fazem parte da condição humana e desenvolvem no indivíduo a sensibilidade, a capacidade de criar e de assumir uma consciência crítica.

1.1. As Artes visuais na formação das crianças e jovens

A criança é por natureza criadora e as suas potencialidades criativas irão nascer e crescer da contínua atualização e do alargamento do conhecimento em todos os domínios. Assim, uma educação que envolva a vertente artística, torna possível a formação global da criança. Pretende-se que a educação artística promova uma pedagogia organizada e mais aberta, de forma a proporcionar atividades que levem a criança a (des)construir diferentes conceitos e, ao mesmo tempo, de forma individual ou coletiva, adquirir conhecimentos e expressar a sua sensibilidade, sentimentos e emoções.

É um facto que a imagem é essencial na aquisição de aprendizagens. Por exemplo, a aprendizagem do alfabeto e gramática visual é possível e aconselhável desde muito cedo, pois permite a interação comunicativa que dá sentido a uma imagem, ou seja, quanto maior for o conhecimento do alfabeto visual e sua gramática, maior será a interação comunicativa em relação à imagem que pretendemos interpretar ou construir. A aprendizagem deste

alfabeto visual adquire-se através da prática de visualização e de desmistificação dos elementos que a compõem. Assim a escola considerada formalmente, o primeiro espaço de desenvolvimento dos futuros cidadãos, deve permitir o contacto sistemático com o universo artístico e as gramáticas que lhe são próprias. Pela leitura do Currículo Nacional do Ensino Básico constata-se que se considera que “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno”, constituindo-se também como “formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” acrescentando-se ainda que o ensino das artes contribui para o desenvolvimento de diferentes competências, refletindo-se no “modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento” (Ministério da Educação, 2001, p. 149). Neste documento, homologado por despacho de 21.09.2001, valoriza-se a presença das artes no currículo do Ensino Básico. Contudo, o ensino das artes está relegado para um plano secundário sendo, muitas vezes, trabalhados alguns conceitos como meras atividades de lazer e recreação. A linguagem artística significa muito mais do que aquilo que a sociedade vê ou entende, porque para compreender aquilo que se vê ou lê, é necessário um olhar atento sobre o observado. Esse olhar atento deve permite-nos interpretar, pois “só se interpreta quando se entende o produto como portador de um conteúdo (ou intenção)” (Hérmendez, 1998, p. 55).

A escola tem de formar para a diversidade, reconhecer não só a necessidade da arte, mas também a sua capacidade de (trans)formar. É essencial que os educadores/professores reconheçam que o fazer artístico e a fruição estética contribuem para o desenvolvimento de crianças e de jovens, permitindo a todos o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, concebendo e olhando o mundo de diferentes perspetivas e, desta forma, estarão a contribuir para a formação global da criança.

Verifica-se que no meio pedagógico quase todos os educadores/professores consideram que a imagem é um veículo extremamente eficaz na aquisição de aprendizagens, pois quando interpretamos uma imagem temos que ter em conta outros fatores que se prendem com essa interpretação, entre muitos, o valor informativo dos elementos e os valores culturais e estéticos. Nos percursos de transformação dos sujeitos “o corpo sente e significa; se assim não for, corremos o risco da produção da forma vazia de sentido, do abuso do estereótipo, da repetição técnica mecanizada, da redundância infinita” (Buoro, 2002, p.59)

Muitas vezes as pessoas não são incentivadas a buscar, dentro de si, algo novo e criativo. A imagem que nos é passada é a de apreciação das grandes obras e não a do despertar da capacidade criadora.

A arte tem uma grande importância na educação e, em geral, ela tem uma função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização. “Cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório

cultural e histórico, lê o mundo e o reinterpreta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário...” (Martins, M. et al, 1998, p.57).

De acordo com o Ministério da Educação, as Artes Visuais no Ensino Secundário, têm como objetivo dotar o aluno de um conjunto de saberes que lhe proporcionem o desenvolvimento das capacidades de representação, de expressão gráfica e plástica, de comunicação visual e de análise e compreensão das obras de arte no seu contexto histórico e cultural. Com isto, percebe-se a importância das Artes Visuais no desenvolvimento da percepção visual, da consciência, nos diferentes domínios da comunicação visual e da linguagem/expressão gráfica e plástica. Em termos técnicos promove/desenvolve a motricidade, a capacidade de manipulação dos materiais e técnicas, bem como a capacidade de abstração e a cooperação individual e/ou em grupo. Tudo isto contribui para o desenvolvimento da autonomia e criatividade. Ao apreender a criatividade como um processo em que a ação produtiva dá origem a algo diferente e original, julgamos conseguir que cada uma das crianças/jovens envolvidas (re)construa o seu espírito crítico e o sentido estético. De acordo com Ferraz e Fusari (1999, p. 16), “a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”.

O ensino da arte segundo Ana Mae Barbosa (1994, p.25), deve seguir uma: “[...] Metodologia Triangular que é composta pela História da Arte, pela leitura da obra de arte e pelo fazer artístico [...]”, ou seja, pretende-se que um aluno que tenha educação artística não se limite apenas a saber como fazer algo, mas também reconheça a origem do que está a aprender e a fazer, refletindo assim sobre o que levou o artista a desenvolver tal obra. Só assim se consegue fazer a leitura de uma obra, perceber a mensagem que o artista deseja transmitir à sociedade. Desta forma, pode-se resumir a proposta triangular em: aprender, apreciar e fazer.

Após o surgimento da fotografia, as artes visuais foram pouco a pouco, sofrendo alterações. Hoje, além das pinturas, gravuras e esculturas é possível trabalhar com vídeos, artes gráficas, programas de computador, etc. Para produzir, o aluno precisa conhecer os elementos que compõem as artes visuais, como ponto, linha, volume, textura, cor, luz. Também precisa experimentar diversos materiais como papéis, tintas, argila, máquinas fotográficas. Além disso, deverá apreciar e estudar obras de arte, de modo a conseguir unir todos esses conhecimentos para se expressar, sendo para isso fundamental a mediação do professor.

1.2. O papel do Professor no ensino das Artes Visuais

O trabalho mediador desenvolvido pelo professor ajuda no desenvolvimento da capacidade de criação da criança.

O ensino das artes incentiva no aluno a busca dentro de si por algo novo e criativo despertando a capacidade criadora. A criatividade da criança precisa de ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso, se proporciona, pois, nas palavras de Buoro (2000, p. 39) “Arte ensina- se, Arte aprende- se”.

Para que esta aprendizagem seja adquirida pelos alunos, o mediador, o professor, tem um papel fundamental. É através das aulas de Arte que o professor irá estimular o aluno, a pesquisar, inventar, explorar e a libertar- se sem medo de errar e assim conseguir trabalhar a sua criatividade. O professor deve apresentar a atividade como algo essencial para a criança, e também deve estar motivado para o trabalho, não estar apenas a orientá-lo de uma forma mecânica, mas fazer com que a criança se sinta envolvida, tornando a atividade significativa para ela.

Durante todo o desenvolvimento expressivo da criança, ela conhece e enriquece conhecimentos, técnicas e sensações, construindo assim, o seu mundo de saberes. É nessa construção que se cria necessidade de uma boa prática pedagógica desenvolvida pelo professor.

Podemos concordar com Ferraz e Fusari (1999, p. 49) quando explicam que “no encontro que se faz entre cultura e criança situa-se o professor cujo trabalho educativo será o de intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para novos estudos”. O papel do professor é mediar os conhecimentos, apresentando novos saberes aos que a criança já possui.

Tudo o que ela adquire, seja por intermédio do professor ou do seu meio (família, colegas, sociedade), ajuda no desenvolvimento das suas expressões e percepções. O professor como principal mediador dos conhecimentos, precisa de apresentar à criança, situações que lhe possibilitem ampliar e enriquecer as suas experiências, de um modo prazeroso e lúdico.

Vários fatores são importantes para que as aulas sejam significativas para as crianças, como ter um ambiente estimulante e desafiador, acolher as questões dos alunos, servindo-se delas para abordar temas do seu quotidiano.

É igualmente necessário que o professor analise e valorize o processo e não só o produto final, incentive o aluno a buscar informação visual e a criar, a sensibilizar-se com as cores, formas, gestos e sons. O trabalho do professor é o de incentivar e valorizar a imaginação dos alunos, ouvir e ver o que já sabem fazer. Segundo as autoras Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 118) “é exercitando esse pensar imaginativo que podemos encontrar soluções inovadoras e ousadas, seja no campo da ciência, seja no da arte”.

As aulas de Arte têm que ser significativas para as crianças. O professor deve procurar conhecer cada um dos seus alunos, saber as suas preferências, para conseguir ir de encontro aos seus interesses. Precisa também de ter conhecimento daquilo que os seus alunos já sabem e poderá fazê-lo através de um teste diagnóstico, para aferir os seus conhecimentos e desenvolver neles mais competências.

Para tornar as aulas significativas, é também essencial que o professor incentive as produções dos alunos, questione sobre o significado do que fizeram e que proponha situações e problemas para que procurem diferentes respostas, novas formas de se expressar, pondo em prática o seu potencial.

Pode-se concluir que as artes visuais são importantes para o desenvolvimento integral das crianças, pois para além de proporcionarem a aquisição das competências citadas anteriormente, através do processo de criação, do desenho, da pintura, etc, elas conseguem libertar-se exprimindo as suas ideias e sentimentos.

De acordo com a análise feita, é igualmente importante que na prática pedagógica, o professor valorize a arte, as suas linguagens artísticas, os procedimentos a ter nas suas aulas, e o desenvolvimento da criatividade e poética pessoal da criança, como conteúdos que devem estar presentes constantemente. É necessária uma consciencialização e tomada de atitude por parte do professor e de toda a escola, para que a disciplina de artes visuais seja considerada essencial para o desenvolvimento da criança em pé de igualdade com as restantes disciplinas. Assim a escola formará cidadãos críticos e criativos que saibam ver, ouvir e sentir, preparados para atuar na sociedade e construir a sua própria história.

2. A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA ARTE

Quem desenha desenha-se, isto é “dá o corpo ao desenho”, introduz no desenho as suas experiências, gestos, vida. Nas palavras de Le Corbusier (Vieira, 1995), é necessário desenhar para levar ao nosso interior aquilo que foi visto e que ficará então inscrito na nossa memória para toda a vida. Temos com o desenho uma relação de simbiose: damos e ele dá-nos. (p. 39)

O desenho de representação do mundo natural teve expressão como atividade tanto na Grécia como em Roma, segundo descrições de autores da antiguidade clássica, como Plínio, por exemplo. No entanto, a relevância do desenho como processo indiscutível para a representação propriamente dita, visível ou não visível, foi, efetivamente, reconhecida a partir do Renascimento, e a sua tratadística serve-nos de testemunho. Lorenzo Ghiberti, na esteira da antiguidade clássica, nos seus *Commentari* (Venturi, s.d.) afirmava: “O desenho é o fundamento e a teoria” (p. 80). A teorização e registo dos processos tornou-se instituição; arte e ciência passaram a ter relação direta através do desenho. É com a “invenção” da perspetiva cónica linear e a sua capacidade de representação do real a partir da regra da geometria, que com os seus códigos, o desenho se torna instrumento essencial na comunicação dos objetos. Nas palavras de Loos (1982, p.7): “Sem a geométrica reconsideração do espaço, que torna mensurável as três dimensões do cubo de perspetiva construído por Filippo Brunelleschi, Paolo Uccello e Piero de la Francesca, não teria sido possível a sucessiva matematização do espaço circunstante que, com Galileu, daria origem ao pensamento científico moderno.”

Em Portugal, no século XVIII, o escultor Joaquim Machado de Castro, a pedido de Pina Manique, elabora o “Discurso sobre as utilidades do Desenho” onde considera ser da maior utilidade para todos os cidadãos a prática e o conhecimento do desenho. Salienta as suas aplicações nas diversas áreas do saber, como a medicina através da anatomia, a geografia e a história natural, entre outras, referindo, também, que para o desenvolvimento do Estado eram necessários a instrução e proteção desta atividade. Mas, a conturbada política portuguesa - sucessivos governos que implicaram sucessivas reformas na educação - e apesar da reforma de 1836 decretada por Passos Manuel levar ao estabelecimento em Lisboa e Porto das Academias de Belas Artes, reunindo todas as “aulas de desenho” existentes nas duas cidades, apenas em 1860 foi criada uma disciplina com a designação de desenho nos planos de estudos liceais. Segundo Henriques (2001):

“O ensino do desenho no século XIX dividia-se em duas categorias: o artístico e o industrial. Era evidente, contudo, alguma ambiguidade nesta dicotomia uma vez que encontramos nas academias de belas artes, vocacionadas para a formação de artistas, aulas de desenho dirigidas à preparação de operários industriais orientadas na mesma perspetiva da formação de artistas.” (p. 44).

Em 1880 Ramalho Ortigão (Henriques, 2001) escrevia:

“O desenho é a base de todo o ensino escolar e de toda a educação do homem. A fonte de todos os conhecimentos humanos é a observação. Toda a noção que não se baseie na observação

dos fenómenos tem o carácter anedótico, não tem o carácter científico. Por isso todos os pedagogos, desde Froebel, exigem que a educação da criança principie pela adestração dos sentidos no exame direto de todas as propriedades dos corpos, a cor, a forma, o volume, o peso, etc..., é pelo estudo do desenho que logicamente deve começar qualquer instrução. O exame da forma convencional das letras, que serve de base à leitura, deve vir depois do exame da forma das coisas que serve de base ao desenho.” (p. 47).

É perante as novas necessidades da sociedade, com a revolução industrial, que surge, a necessidade de repensar o ensino do desenho. A partir de 1884, António Augusto Aguiar e o seu sucessor Emídio Navarro, do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria, impulsionam a criação de escolas industriais e do desenho industrial, no complexo sistema educativo português que começava a reconhecer a urgência de um ensino do desenho sistematizado e rigoroso, tal como já acontecia noutros países europeus.

Num pressuposto que entende o Desenho enquanto disciplina, existe uma oposição ao Desenho enquanto talento inato, natural e pessoal face ao ato de desenhar como algo passível de aprendizagem. Como diria Hockney “se qualquer um pode aprender a escrever também pode aprender a desenhar” (Camp, 1982). Ou, como dizia Kimon Nicolaidis (1941), o impulso de desenhar seria tão natural como o impulso de falar e sobre o ensino do desenho ser um resultado de interação entre corpo e mente, racionalidade e motricidade, Luís Rodrigues (2010) defende que ensinar a desenhar não se restringe ao ensino de um conjunto de habilidades manuais ou de receitas que permitem desenhar como um ato mecânico, mas é algo que envolve o desenvolvimento de processos visuais e cognitivos. É comum a defesa de que o sucesso no ensino do Desenho depende sobretudo das estratégias usadas, no sentido de educar o olhar. Pois, a capacidade de “fazer” está relacionada com a qualidade e a capacidade do ver (Rocha de Sousa, 1995). Existe, portanto, uma necessidade de preparar o cérebro para “ver”, de “pensar visualmente e de ver conscientemente” (Micklewright, 2005).

Betty Edwards defende que para desenhar é necessário “ver as coisas de forma diferente” (Edwards, 1979). Pensar em como o ato de desenhar se processa dentro do cérebro humano leva-nos inevitavelmente às teorias desenvolvidas por Betty Edwards (1979), sobre o duelo entre o lado direito do cérebro (onde se processam funções relacionadas ao desenho, à intuição) e o lado esquerdo do cérebro (onde se processam funções relacionadas com a verbalização e lógica).

A conquista da autonomia do desenho, como disciplina / forma de expressão não subordinada, deu-se no século XX, especialmente desde os anos sessenta. Como as

reflexões do artista plástico Bruce Nauman sugerem, esta valorização, reconhecimento e legitimação, deveu-se principalmente ao vínculo do desenho com o processo mental e energia criativa que são a génese da obra de arte. Para Nauman o desenho é pensamento (Molina, 1995):

O primeiro tipo de desenhos poderia chamar-se conceptual: fixam uma ideia. Chega-se então a um certo ponto em que já não pertencem a este tipo, e ao fazê-los o objetivo já não reside na representação de peças mas em ‘agarrar a energia’ das ideias. Deve considerar-se que o desenho está terminado quando se atinge o ponto em que a ideia se define como necessária. Os desenhos podem descrever-se como modelos para uma conceção mental à qual se ‘dá corpo’ através do desenho. Molina (p. 33).

Apesar do paralelo que aqui podemos estabelecer com o desenho projetual de outras áreas, nas artes plásticas (onde Nauman nos serve de exemplo) este momento da criação passou a ser exposto, apresentado ao público, publicado e comercializado, havendo uma inversão da tradicional função do desenho, sendo valorizado o processo criativo, da experimentação e da espontaneidade. Os surrealistas, nos anos vinte, já haviam constatado estas características do desenho, considerando-o “eco” das pulsões e sonhos, como verificamos nos desenhos automáticos ou nos *cadavre exquis*.

No entanto, segundo o Professor Juan José Gomez Molina (1995), qualquer intenção de isolar o desenho na obra de um artista, caracterizando-o como autónomo, é uma situação enganosa. Para Molina: “o desenho, a necessidade de desenhar, atende sempre a uma intenção específica (...) A valorização do desenho não vai depender tanto do seu valor autónomo como obra de arte, mas da sua vinculação ao processo pelo qual o artista o transforma numa parte significativa de si mesmo.” (p. 34)

3. DESENHO DE OBSERVAÇÃO

Faz parte do desenvolvimento e do crescimento da criança desenhar. Quando estas são motivadas a desenhar e isto as acompanha ao longo da sua vida, sem interrupção, dá-lhes a capacidade de conseguirem concentrar-se a fazer os trabalhos de casa, ou, já na adolescência, facilitar a aprendizagem das matérias dadas e em adultos a escrever

compreender e ler mais e melhor, tornando-os indivíduos confiantes (Andrade, 2007). Há a necessidade também de se ter consciência das habilidades básicas adicionais necessárias ao desenho criativo e expressivo: desenho de memória, o desenho a partir da imaginação e naturalmente as técnicas de desenho. Segundo Edwards (2004) “Quase ninguém percebe que muitos adultos desenhavam como crianças e que muitas crianças desistem de desenhar aos nove ou dez anos de idade. Ao crescerem, essas crianças tornam-se os adultos que dizem que jamais souberam desenhar e que são incapazes de traçar uma linha reta.”

O professor tem uma grande responsabilidade na construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento do desenho na educação infantil. A criança abandonará o desenho se não encontrar nele, prazer e se não for permitido que se realize toda a exploração da sua função expressiva e de seu potencial criativo. É necessário repensar a nossa maneira de olhar para o desenho de uma criança e criar um ambiente verdadeiramente propício para a sua exploração. Na segunda parte deste relatório, são relatadas propostas de trabalho que demonstram como o desenho de observação pode ser um elemento facilitador na aprendizagem, auxiliando o aluno a desenvolver a visão espacial e a capacidade inventiva, intuitiva e imaginativa.

A observação de um objeto é sempre um primeiro momento para o conhecer melhor. A realização de um desenho a partir da percepção visual de formas implica que o desenhador realize determinadas operações de abstração e que possibilite a organização gráfica das formas desenhadas. Constitui parte integrante do processo do desenho de observação a relação entre eixos e planos, ângulos, escala, proporções, texturas, entre outras. A produtividade é essencial na aprendizagem do desenho: quanto mais desenhar, mais vai desenvolver as habilidades necessárias, tanto motoras quanto intelectuais, principalmente a percepção visual, ou seja, a arte de ver. O ensino do desenho a partir da observação, permite ao aluno ver o que o rodeia com um olhar mais atento e disciplinado. Deste modo, o desenho de observação insere-se numa das muitas estratégias para ensinar o aluno a “ver” a “realidade”.

Muitas vezes os alunos que tentam aprender a desenhar, acabam por desistir logo na fase inicial, alegando não terem “talento” para desenhar, o que funciona como um bloqueio. Partimos do pressuposto que é possível aprender o desenho por meio da observação direta, rompendo assim com a ideia de que só o consegue fazer, quem tem um dom natural. O

desenho tem aplicações em diferentes áreas de conhecimento¹, e não apenas nas artes visuais².

O desenho de observação tem sido uma estratégia de ensino conscientemente usada devido à sua fiel capacidade de cumprir com o objetivo fulcral do desenho: aprender a ver. O qual envolve um total domínio da percepção visual e espacial. Juan Molina apropriadamente cita Le Corbusier, quando ele diz que “desenhar é principalmente desenhar com os olhos, observar, descobrir. Desenhar é aprender a ver” (Molina, 1995).

É comum a muitos professores de Desenho terem a experiência em sala de aula, com grande parte dos alunos que durante o desenho de modelo passam o tempo a olhar para a sua folha de papel, e não para o modelo (Rocha de Sousa, sem data).

Edwards (2004) apresenta um método de “alfabetização ao desenho” onde através daquilo que nomeia como o uso do lado direito do cérebro desbloqueia a percepção necessária para o desenho de observação, enquanto ensina cinco habilidades básicas de modo sequencial para compreensão do desenho. As suas pesquisas na área de psicologia³ direcionam as suas aplicações para os alunos de artes visuais, ou seja, o desenho como linguagem artística ⁴. Ching (2010) no seu método, focaliza as técnicas de representação gráfica utilizando para isso os conteúdos de contorno, perspetiva, textura, aplicação de luz e sombra. As suas publicações são direcionadas à área de arquitetura de exteriores e interiores e o desenho é visto como uma linguagem técnica, voltado para a formação do arquiteto.

Assim, podemos denominar o método de Edwards (2004) como “desenho percetivo” e, nesse caso, o desenho é realizado através da percepção visual apreendida pelo aluno durante o processo de desenhar em função da observação direta dos objetos a serem representados “in loco”, na distinção entre as funções do hemisfério direito (D) e esquerdo (E) do cérebro. Ching (2010) apresenta, por sua vez, o que batizamos de “desenho analítico” onde através

¹ Diversos autores tratam da importância do desenho no processo de criação, na compreensão da linguagem visual e no desenvolvimento da criatividade, consultar: Marcos Sardá Vieira (2013); Alexandre S. de Oliveira e Sidney Tamai (2013); Paula Tavares (2009); Andrea Faria Andrade, et. al (2007); Daniela Mendes Cidade (2007); Beatriz Regina Dorfman (2007).

² Denise Adriana Bandeira (2001) em sua pesquisa de mestrado estuda a construção de um saber em Arte, especificamente em Desenho artístico, e aborda a criação da Faculdade de Artes Plásticas (FAP). Ao analisar os conteúdos das disciplinas de Desenho de observação do curso de Educação Artística, da habilitação Artes Plásticas, destaca o livro “Desenho Artístico” (1978) de Camille Bellanger e o livro “Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora” (1986) de Rudolf Arnheim. Referências que trazem um saber a ser ensinado, no sentido de que existe um repertório técnico/artístico que envolve a disciplina de Desenho de observação, como os conteúdos de luz e sombra, perspetiva, estudo das proporções, etc.

³ Betty Edwards, doutorada na UCLA em Arte, Educação e Psicologia da Percepção, em 1976.

⁴ Como é o caso de Elizabeth Tilton (2000) e Lídia Peychaux (2003).

de informações conhecidas da estrutura do objeto o desenho é realizado pondo ênfase nas relações entre as partes, com base na geometria.

O método de Betty Edwards (2004) tem como base a pesquisa de Roger W. Sperry na área da psicologia considerando a diferença dos hemisférios Direito e Esquerdo do cérebro humano. Segundo Sperry, o cérebro tem dois modos diferentes de pensar: o Esquerdo (E) que é modo que verbaliza, analisa e pensa de forma sequencial; e o Direito (D) que é o modo que visualiza e percebe as coisas de forma simultânea, vê o todo. O lado esquerdo é dominante e tem preferência em realizar tarefas verbais e analíticas, e o lado direito é não verbal e intuitivo. Os dois estão interligados, e o lado E tende a interferir na função do lado D, atrapalhando o seu total desempenho. Isso possibilitou que Edwards (2004) fizesse uso desses estudos para explicar o funcionamento do lado direito do cérebro durante o processo de desenhar.

Ao utilizar o lado direito do cérebro, o mesmo permite que quem desenha analise as informações através da intuição como menciona a autora: “usamos a intuição e compreendemos aos pulos – há momentos em que tudo parece se encaixar sem que precisemos examinar as coisas pela lógica” (Edwards, 2004, p. 61).

Isso ocorre devido ao facto de o lado direito analisar o todo das coisas e procurar soluções novas pela intuição de forma criativa. Porém, como o lado esquerdo é dominante ele atrapalha o julgamento do lado direito e procura resolver a tarefa de forma analítica, pensando numa solução comum e rápida, de forma prática, usando símbolos que conhece para representar de maneira estereotipada o que está ser visualizado.

Sendo assim, a percepção dada através da utilização do lado direito do cérebro (modalidade D) permite ao aluno desbloquear as “noções pré-concebidas” como refere Edwards (2010, p. 60), podendo assim desenhar o que vê. Adotamos como principal referencial teórico o livro “Desenhando com o lado direito do cérebro”, de Edwards (2004), em que a autora propõe como método de alfabetização ao desenho cinco componentes básicos da habilidade de desenhar: 1) percepção dos limites, onde através dos desenhos de contornos se estimula a atenção necessária para usar a modalidade D e desenhar o que se vê; 2) percepção dos espaços, em que a atenção é voltada para os vazios. Considerando que a figura e o fundo compartilham das mesmas arestas, é possível desenhar o objeto através dos seus vazios, os quais inibem o lado E; 3) percepção dos espaços relacionados, por meio de instruções para captação de linhas horizontais e verticais, é ensinado o desenho em perspetiva informal,⁵ e as proporções das formas são capturadas; 4) percepção das luzes e sombras, assim como a

⁵ Adaptado do plano de imagem de Albrecht Dürer (1471-1528), que desenhava através de um plano quadriculado paralelo ao observador que possibilitava a captura escorçada do objeto a ser desenhado (EDWARDS, 2004, p. 163).

percepção dos vazios, a autora ensina que é necessário copiar as sombras e luzes como se fossem formas e representá-las conforme são visualizadas; 5) percepção do todo, ou Gestalt, a última habilidade que seria a soma das quatro anteriores resultando na capacidade de desenhar de forma realista por meio da percepção visual do conjunto. O termo Gestalt usado pela autora refere-se à aquisição das quatro habilidades da percepção visual, o que resulta na percepção do “todo” para o desenho. Estas dimensões são ensinadas em sequência e integradas num fluxo global. Edwards estimula o uso do lado direito do cérebro para a captura realista das propostas. À medida que o aluno aprende uma nova habilidade, utiliza-se do conhecimento obtido nas anteriores até que comece a desenhar de facto.

Ching (2010) no seu método, aborda o desenho como uma ferramenta de representação gráfica para expressar pensamentos e percepções visuais, e direciona o seu olhar para o desenvolvimento de projetos no sentido de uma linguagem técnica universal.

O autor considera que para aprender a desenhar é necessário adquirir algumas habilidades fundamentais, como: inscrever linhas, que no desenho são os contornos das formas representadas; reforçar as tonalidades, que indicam o volume e a profundidade dessas formas.

Ching (2010) afirma que por meio do tempo, prática e conhecimento sobre os princípios da percepção em que essas técnicas de representação gráfica estão fundamentadas, é possível aprender as habilidades necessárias para o desenho. A principal obra de Ching (2010), o livro “Representação Gráfica para Desenho e Projeto, no seu 4º capítulo divide o desenho em etapas, em que o aluno precisa: primeiro, estabelecer a composição e a estrutura do desenho, onde o desenhista se pode utilizar das informações que conhece do objeto e criar uma trama estrutural com o formato do objeto a ser desenhado nas três dimensões, escolhendo qual ilusão de perspectiva e escala será utilizada; em seguida, aplicar camadas de tonalidade e textura, utilizando tramas para dar volume ao desenho conforme a característica da superfície do objeto e a luminosidade desejada; e terceiro, finalizar o desenho através da adição de detalhes destacando as partes importantes. Comparando os dois métodos, de Edwards (2004) com Ching (2010), observam-se algumas semelhanças e diferenças quanto a metodologia de ensino. Considera-se que no método de Edwards (2004), o aluno precisa manter o contato visual com o que será desenhado para capturar as medidas e proporções do desenho a ser realizado. Nesse caso, todas as informações necessárias para execução do desenho são capturadas durante a sua própria realização, como enquadramento da composição, as dimensões e relações entre os objetos, a perspectiva. A ideia de perspectiva é explicada pelo plano da imagem que segundo Edwards (2004, p. 119) consiste num plano imaginário que fica paralelo à visão do observador, como uma janela transparente, esse plano permite transformar algo tridimensional em bidimensional “achatando sobre sua superfície” as

linhas que formam os elementos. Sendo assim, o desenho é realizado pela percepção e não em função das construções técnicas/mecânicas de perspetiva. Ching (2010), ao contrário de Edwards (2004), prioriza que o aluno já tenha conhecimento da forma do objeto a ser representado por meio da relação entre figura, formato e forma.

Nesse sentido, entendemos que para Ching (2010) o desenhista possui todas as informações necessárias para o desenho. Feita a análise da estrutura da forma de modo analítico o aluno captura o todo do objeto a ser representado por meio do desenho volumétrico. Nas palavras do autor: “o desenho pode descrever a configuração externa das superfícies de um objeto ou explicar a sua natureza estrutural interna e a maneira como as suas partes se combinam e se juntam no espaço” (Ching, 2010, p. 68). O método de Ching (2010) possibilita ao desenhista escolher a escala e a perspetiva do desenho, sem se preocupar se a imagem é real, no sentido de ser capturada ao vivo pelo desenhista, ou seja, a sua ênfase está no reconhecimento do formato e da forma e como representá-los adequadamente, transmitindo que a imagem pareça real para quem irá observá-la. Já Edwards (2004) prioriza o desenho da figura, a passagem da imagem real (ao vivo) por meio da representação dos contornos no suporte bidimensional, ou seja, no plano de imagem, sem que para isso o aluno disponha de uma imagem pronta ou se utilize de formas geométricas básicas para iniciar o desenho e estruturar a composição.

Em síntese, denomina-se “desenho perceptivo” o desenho feito através da percepção atenta, onde o mesmo é realizado pela captura de todas as informações por meio da visão enquanto se está a desenhar, Edwards (2004). De “desenho analítico”, denomina-se aquele que é realizado através da análise da estrutura da forma e representado conforme a necessidade do desenhista em destacar os pontos relevantes na composição como um todo, seguindo a proposta de Ching (2010).

3.1. A importância do desenho de observação no desenvolvimento das capacidades gráficas e criativa

Faz parte da infância, a capacidade de criar novos mundos através da expressão artística, a partir de desenhos ou de modelagem plástica. Segue-se a evolução natural e a criança passa pela adolescência e transforma-se em adulto. Nesse estágio, muita gente descobre que

perdeu a disposição para criar, que não é mais uma criança (note-se a semelhança das palavras criação e criança). Porém, ninguém observa que, se a disposição foi perdida, a capacidade de criar permanece! Muito se fala da necessidade de desenvolver a criatividade e de utilizar soluções criativas, mas poucos dizem como fazer este desenvolvimento.

Vejamos como o desenho pode contribuir no processo ensino aprendizagem de crianças, estimulando a criatividade e a liberdade de pensar. O desenho pode ser uma ferramenta muito importante neste processo, sendo ele um motivador na aprendizagem.

Segundo Poeiras (2006), o desenho pode influenciar na maneira de pensar, comunicar e produzir novos produtos: “Existe uma diferença imensa entre ver uma coisa sem o lápis na mão e vê-la desenhando-a. Ou melhor, são duas coisas muito distintas que nós vemos. Mesmo o objeto mais familiar aos nossos olhos torna-se outro se nos pomos a desenhá-lo: apercebemo-nos que o ignorávamos, que nunca o tínhamos verdadeiramente visto (Poeiras, 2006. p. 43).”

Na prática de ensino supervisionada, é apresentada uma experiência com alunos de 3º ciclo com o objetivo de ter acesso ao lado direito do cérebro, segundo Edwards (2004). É proposta uma atividade simples, utilizando o desenho de observação, levando-os a um momento de relaxamento e desbloqueio onde cada um pode manifestar-se livremente, de acordo com sua visão do mundo e imaginação.

“A educação artística deve ser, antes de tudo, a educação da espontaneidade estética e da capacidade de criação que a criança, desde pequena já manifesta. Ela não pode, menos ainda que qualquer outra forma de educação, se contentar com a transmissão e a aceitação passiva de um ideal completamente elaborado: a beleza, como a verdade, não vale senão quando recriada pela pessoa que a conquista” Piaget (1964).

O desenho é a primeira representação gráfica utilizada pelas crianças. Desenhando é um ato inteligente de representação que dá forma e sentido ao pensamento e ao conteúdo que foi assimilado.

O Professor e psicólogo, Alberto. B Sousa (2003), explica que o desenho é função, sobretudo, do desenvolvimento das capacidades neuro-motoras (os movimentos da ação de desenhar), e cognitivas (criatividade, raciocínio lógico) da criança, estando também bem patentes as dimensões emocionais-sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais utilizados e relação social).

Para melhor se compreender que o desenho da criança não é uma arte, mas uma atividade lúdico-expressiva-criativa que reflete o seu desenvolvimento ao mesmo tempo que o

estimula, vejamos a evolução cognitiva estudada por Piaget (1974), por ser a mais conhecida, embora em cada estágio, estejam incluídos também aspetos do desenvolvimento neuro-motor (Wallon, 1942; Fonseca, 1974, 1989), emocional-sentimental (Freud, 1928, 1953; A. Freud, 1951) e social (Erickson, 1963, 1976).

Estágio Sensório-Motor (0 - 2 anos)

O Estádio sensório-motor é caracterizado exatamente pelo facto de que a criança vai efetuando o seu desenvolvimento através de experimentações sensoriais (visão, audição, tato, paladar, olfato) e da sua motricidade (movimentos, ações, deslocações) com forte ligação emocional entre as ações sensoriais e motoras.

A expressão dos seus estados emocionais (paixões, medos, iras) traduz-se geralmente em movimentos "explosivos" (movimentações intensas, choros, gritos) envolvendo todo o corpo. A criatividade é ainda praticamente inexistente, produzindo a imitação, que é inata.

Quando uma criança deste estágio pega num lápis, a sua primeira ação reside na sua exploração sensorial: apalpa-o, aperta-o, agita-o, sente tatilmente se é frio ou quente, áspero ou macio, apercebe-se da sua forma, cores, cheira-o e, invariavelmente, mete-o na boca, por ser o seu principal centro de apreciação tátil nesta idade.

O modo como pega no lápis traduz o seu desenvolvimento neuro-motor. Inicialmente pega no lápis com a mão toda, num ato reflexo-palmar; pelos 5-6 meses de idade já efetua uma preensão segurando-o entre o polegar e a palma da mão; pelos 7 meses já o segura com o polegar e os outros quatro dedos; pelos 8 meses passa com facilidade o lápis de uma mão para a outra.

Por volta de 1 ano de idade, ao segurar um lápis na mão, a criança começa geralmente por bater com ele em tudo o que encontra ao seu alcance. Apercebe-se então que ao bater sobre uma folha de papel, o lápis deixa nela uma série de pontos e de traços. Tal constatação provoca-lhe uma emoção forte que a leva a repetir o movimento, não apenas pelo prazer hedonístico dessa repetição, mas porque há algo de novo, algo que ela produziu e que pode voltar a produzir com a sua vontade e querer.

A fase que alguns autores denominam de "pré-figurativa", por ser caracterizada pela predominância de riscos e gatafunhos e pela ausência de figuras, centrando-se na análise do desenho e não nas características do desenvolvimento da criança e é uma fase que

corresponde essencialmente ao desenvolvimento neuro-motor inicial dos movimentos do braço da criança.

Quando a criança de 1-2 anos efetua riscos sobre um papel, o que ela na realidade está a efetuar são movimentos de exercitação motora do seu braço. Nesta idade, o seu braço só executa ainda grandes movimentos a partir do ombro, pelo que os riscos que ficam no papel traduzem este tipo de movimentação, de "riscados em vai-e-vem" (repetição, exercício, prazer hedonístico), produzindo um riscado repetido, amplo, carregado, ligeiramente arqueado (arcos que têm o ombro como centro), ininterrupto, mudando abruptamente para a direção oposta com pontas agudas.

Com a evolução do seu desenvolvimento neurológico e mielínico, a criança começa a poder usar dois fulcros para os movimentos dos seus braços: o ombro e o cotovelo. Pode agora efetuar movimentos circulares, que lhe permitem desenhar os conhecidos "novelos", em que a criança traça, repetidamente e ininterruptamente, círculos sobre círculos, geralmente no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio.

Ao atingir a maturação que lhe permite acrescentar o pulso como terceiro fulcro da movimentação, a criança consegue passar a controlar os ímpetus da movimentação do seu braço. O controlo do pulso permite-lhe levantar a mão repetidamente, deixando o lápis de estar assente sobre a superfície do papel, o que lhe possibilita a interrupção de riscos, a execução de traços curtos, de cruzamentos, de laços, bem como de pequenos círculos e ovais.

Estágio Pré-Operatório (3 - 7 anos):

Este estágio caracteriza-se pela ação e pela imaginação. É através das atividades lúdicas de grande movimento, espontâneo e criativo, que a criança vai desenvolvendo as suas estruturas neuropsicológicas. A movimentação é tudo.

Possuidora de uma boa coordenação que lhe permite a realização dos traçados básicos do desenho (semi-retas, horizontais, verticais, oblíquas, círculos, elipses, ovais e "gotas"), pode agora começar a desenhar representações simbólicas da sua expressividade e do seu pensamento.

É o desenvolvimento da sua noção de corpo (esquema corporal, imagem corporal, somatognosia) que dirige a execução dos seus bonecos e não a sua capacidade de desenhar.

Por volta dos 5-6 anos, a criança já distingue bem o imaginário do real, mas verifica que o visual esconde o real. Ela sabe que sob as calças estão umas pernas e que estas são mais importantes que as calças. Ela sabe que as calças se vestem por cima das pernas. Logo, desenha primeiro as pernas e veste-lhe depois as calças.

O que Luquet (1974) designou por "transparências" sucede não só porque a criança desenha primeiro o que para si é mais importante e depois o que é secundário, como porque desenha também os acontecimentos pela ordem que sucedem. É o seu pensamento, a sequência do seu raciocínio, que dirige a forma de execução do seu desenho, produzindo o chamado "realismo intelectual".

Estágio das Operações Concretas (7 - 12 anos):

Neste estágio a criança tem mais consciência do meio em que vive, reproduzindo por isso as suas constatações com maior pormenor: os seus bonecos têm tronco, cintura, pescoço, cinto, botões, bolsos, atacadores; as casas têm telhas, chaminé, cortinas, etc.

O desenvolvimento das suas capacidades de observação do real aumenta e as suas árvores apresentam-se sem folhas no Inverno e com folhas e frutos no Verão.

No estágio anterior a criança não seguia senão as suas próprias regras. Neste estágio (Piaget, 1923), começa a tentar ultrapassar o seu egocentrismo e adaptar-se às regras que observa nos desenhos de outros, procurando representar o que vê.

Os seus desenhos tão depressa apresentam realidades visuais como mantém as transparências: um dia desenhou uma casa com janelas e vasos com flores numa fachada colorida; no dia seguinte desenha uma casa como se a parede fosse transparente, vendo-se o seu interior, as divisões, as pessoas e o mobiliário. Há uma representação "do que vê", em conformidade com as regras de representação visual e uma representação "do que sabe" existir para além do que se vê. Numa situação preocupa-se com a representação da casa e noutra com qualquer tensão ou acontecimento que se passaria no seu interior.

Esta forma de representação mais visual vem de certo modo ocultar um pouco a naturalidade expressiva, que cada vez é menos direta para ser mais simbólica. Não são tanto os traços, as suas direções e vigor, mas os objetos em si, as coisas e as pessoas que desenha, que passam a possuir cada vez maior conteúdo simbólico da sua expressividade.

A sua necessidade de estabilidade e de equilíbrio, por exemplo, é expressa desenhando sobre uma linha de terra ou na base do papel. Uma casa poderá simbolizar desejo de proteção e de segurança. A necessidade de fazer a catarse de pulsões agressivas levam-na a fazer desenhos de guerras (assaltos a castelos, aviões metralhando tanques de guerra, naves espaciais disparando contra um planeta, etc.).

Ao adquirir as noções de espaço (direção, sentido, distância) e da sua designação (longe, perto, à esquerda, à direita), o "chão" e o "céu" delimitam um espaço intermédio que a criança vai preencher com relva, plantas árvores, casas, pessoas, aviões, passarinhos e nuvens.

Piaget (1926) refere que o conceito de diagonal coincide com o aparecimento do raciocínio pré-operatório (3 anos). No entanto, a representação da casa (retângulo com duas diagonais opostas a fazer de telhado) só aparece mais tarde nos desenhos da criança. Tal como no desenho da figura humana, não se trata de falta de capacidades da criança em desenhar, mas da expressão das necessidades de segurança e proteção quando estas se tornam imperiosas e que são simbolicamente satisfeitas com o desenho de casas.

Um facto interessante é o do desenho da casa ser comum em crianças de várias culturas, tal como acontece com a figura humana. Apesar de viver em palhotas africanas, tendas do deserto, barracas de bairros de lata, vivendas de bairros residenciais ou edifícios citadinos gigantes, as primeiras casas que a criança desenha são normalmente constituídas pelo retângulo com as duas diagonais a fazer de telhado.

Aumentando a noção de espaço, ao adquirir a compreensão da tridimensionalidade, a casa constitui geralmente o ponto de partida para a criança se exercitar na representação desta noção. Começam a aparecer planos afastados, com duas linhas de terra a marcar duas ruas diferentes. As casas que estão ao longe são desenhadas mais pequenas (primeiras representações da perspetiva).

A evolução neuromotora que começa a desenvolver-se a partir dos grandes movimentos do braço, efetuados a partir do ombro, juntando-se-lhes depois os do cotovelo e os do pulso, estende-se agora aos movimentos da motricidade fina da pinça polegar-indicador-médio. que permitem os movimentos de manuseamento de uma caneta, com a mão assente sobre a folha de papel, permitindo-lhe desenhar com correção círculos, laços e segmentos tão pequenos como as letras.

Estádio da Operações Formais (12 anos em diante):

No estágio sensório-motor, a criança desenha porque isso lhe proporciona toda uma vasta série de experiências sensoriais e de exercitações motoras. No pré-operatório a criança desenha levada pelas suas grandes necessidades de expressão, usando a imaginação sem qualquer controle. No estágio das operações concretas, é inicialmente levada pela ação expressiva-criativa, mas já tem momentos posteriores de reflexão e de análise crítica.

No estágio das operações formais, a criança já possui capacidades para pensar antes de agir, pelo que frequentemente pensa primeiro no que vai desenhar, usando a sua imaginação com plena consciência, ponderando as diferentes possibilidades, alternativas e hipóteses, antes de iniciar um trabalho.

A sua expressão fica mais oculta do que nunca pelo conteúdo formal do desenho. O intenso desejo de representar o real liga-se agora a circunstâncias de comunicação, submetendo-se às regras de desenhar e procurando uma perfeição que permita aos outros uma compreensão imediata e clara do que pretende comunicar com o seu desenho. Desenha mais para os outros do que para si.

O perfil aparece nesta idade como consequência de querer representar aspetos laterais das figuras que desenha. Procura conferir aos bonecos a sensação de movimento através do desenho das pernas e braços, dobrados ou estendidos, em alternância, para parecer que andam ou correm.

A representação da noção da tridimensionalidade é uma grande preocupação desta idade, experimentando a criança várias estratégias para desenhar perspectivas: caminhos que se afunilam, figuras longínquas pequenas, rebatimentos, etc. *"Às vezes desenhavam vistas aéreas dos locais em que as casas e as pessoas aparecem desenhadas de frente e o terreno aparece visto de cima; outras vezes representam uma rua em que as casas e as pessoas de*

um dos lados aparecem de frente e as do outro lado da rua estão de "pernas para o ar" (Telmo, 1994).

A sua falta de habilidade técnica para desenhar o que deseja, com a perfeição igual ao que vê, coloca alguns problemas nesta idade. Algumas crianças, muito críticas em relação ao seu trabalho, perdem, frequentemente, a criatividade, a não ser que sejam motivadas por intensa necessidade expressiva e desejo de criar.

"A ênfase exagerada atribuída pela criança à representação realística é indicação de que fez uma nova descoberta e que tomou consciência do seu ambiente. A necessidade de experiência visual supera, frequentemente, as suas qualidades criativas. É grande o perigo, porém, de que sendo as suas habilidades técnicas inadequadas para reproduzir exatamente o que vê, se sinta frustrada" (Lowenfeld, 1977).

Como já foi referido, o desenho é ferramenta essencial do processo de desenvolvimento da criança e não deve ser entendido como uma atividade complementar, ou de divertimento, mas como uma atividade funcional. Ou seja, consiste em usar o desenho como procedimento para sistematização dos conteúdos nas áreas do conhecimento. Ao desenhar recorre-se ao lado direito, que processa informações de uma forma diferente e é quase sempre obscuro e pouco utilizado. O desenho leva ao raciocínio criativo e intuitivo. A maneira tradicional pela qual a escola trabalha não estimula suficientemente a visão espacial dos alunos, pois tem privilegiado o desenvolvimento dos atributos do hemisfério esquerdo: a lógica, a racionalidade, a abstração, o simbolismo, implicam dificuldades na aprendizagem de determinados conteúdos que necessitem das habilidades do hemisfério direito. A linguagem verbal é um sistema simbólico fundamental, mas não é o único. Se a escola valoriza apenas o sistema de linguagem oral ou escrita, não dá a oportunidade para a realização de experiências que podem ampliar a competência simbólica. O método desenvolvido por Betty Edwards, artista plástica, doutora em artes e professora de desenho da Universidade Estadual da Califórnia, utiliza técnicas que estimulam a utilização do hemisfério direito, normalmente adormecido na maioria das pessoas, provocando um desbloqueio da "veia artística", abrindo um campo de amplas possibilidades.

De acordo com Edwards (2005): "... Quase ninguém percebe que muitos adultos desenhavam como crianças e que muitas crianças desistem de desenhar aos nove ou dez anos de idade. Ao crescerem, essas crianças tornam-se os adultos que dizem que jamais souberam desenhar e que são incapazes de traçar uma linha reta." Isto porque, é por volta dos dez anos de idade que se completa a laterização, que é a consolidação de funções específicas num

hemisfério ou no outro, que se processa gradualmente durante a infância, paralela à aquisição de aptidões linguísticas e com o período do conflito infantil (quando o sistema de símbolos parecem sobrepor-se às percepções e interferir com desenhos exatos deles).

4. PROCESSO CRIATIVO

De acordo com Montenegro (2004), a criatividade pode ser definida como o somatório da imaginação, realização, expressão e construção.

Segundo a etimologia da palavra, criatividade deriva das palavras “criar” e “criação”, que têm raiz nas palavras latinas “creare” e “creatione”, que significa dar existência a ...; inventar; originar; gerar; instituir; educar; procriar; cultivar; formar; sustentar; etc., estabelecer relações até então não estabelecidas.

A origem da palavra dá-nos a ideia de que a criatividade nos incentiva a realizar, agir e fazer. Sousa (2003) refere que se deve considerar diferentemente criação e criatividade. Criação refere-se ao aparecimento real de uma coisa, de uma obra que não existia antes, por ação deliberada e consciente de um ser. Criatividade será uma capacidade, uma aptidão. No entanto ela é inútil se não conduzir à criação.

A criatividade define-se pelas obras que cria e só por meio delas existirá. Pode-se ter uma excelente ideia ou imaginar-se um belo poema, mas se não se explica essa ideia ou não se escreve o poema, esse potencial criativo ficará infrutífero.

A criatividade tem sido objeto de estudo, ao longo do tempo e muitos autores têm procurado definir, através das mais diversas correntes teóricas, o que é a criatividade e quais são as suas características, indicando a natureza dialética e interdisciplinar que este conceito engloba. Nessas constantes tentativas em caracterizar e definir o que é ser criativo, surgem múltiplas definições sobre criatividade, ora versando aspetos sociais, ora aspetos psicológicos, ora aspetos cognitivos.

Para exemplificar essa diversidade, vejamos algumas das definições encontradas.

Kneller (1978) define criatividade como:

“... a descoberta e a expressão de algo que é tanto uma novidade para o criador quanto uma realização por si mesma” (p. 31).

Para Alencar (1996) a criatividade é:

“... um fenómeno complexo e multifacetado, que envolve uma interação dinâmica entre elementos relativos à pessoa, como características de personalidade e habilidades de

pensamento, e ao ambiente, como o clima psicológico, os valores e normas da cultura e as oportunidades para expressão de novas ideias” (p. 3).

Segundo Torrance *apud* Alencar (1995), criatividade é o:

“...processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas no conhecimento, desarmonia; identificar a dificuldade, buscar soluções, formulando hipóteses a respeito das deficiências; e, finalmente comunicar resultados” (p.13).

Ainda, autores como Vasconcellos (1990), Mirshawaka (1992), referem que a criatividade é um potencial humano que consiste em processos cognitivos, intuitivos e que não possui um procedimento estruturado. O indivíduo manipula os seus conhecimentos na busca de novas soluções, para encontrar novos e melhores modos de fazer as coisas.

Citando Vygotsky (2012) “existe criatividade não só quando se criam grandiosas obras históricas, mas sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo de novo, mesmo que possa parecer insignificante quando comparado com as realizações dos génios” (p.26). Embora não possamos esquecer que a criatividade está associada a grandes obras artísticas, a seres que realizam grandes descobertas e invenções, toda a invenção que se produz de facto e que se fortalece, é concebida pela imaginação, como uma estrutura elaborada pela mente através das combinações ou conexões (Ribot, citado por Vygotsky, 2012). Para melhor compreendermos estas conexões, no mesmo estudo Vygotsky aponta que existem dois tipos de atividade criativa. A primeira atividade pode intitular-se de reprodutiva ou reprodutora, esta associa-se de modo intrínseco à memória de cada indivíduo, consistindo no facto de o homem repetir modos de comportamento já anteriormente elaborados ou reproduzidos. Por exemplo, quando nos lembramos de locais que visitámos na nossa infância, estamos a reproduzir os traços daquelas impressões absorvidas. Além desta atividade, Vygotsky explica que é com alguma clareza que se verifica outro tipo de atividade criativa, pois está associada à imaginação. Por exemplo, quando se desenha um quadro sobre o futuro da sociedade não estamos a desenhar impressões por nós vividas. Esta atividade não se confina à reprodução das experiências vividas, mas sim cria novas imagens e ações. Para além destes dois modelos apresentados, Silva (2011, p.18) cita Sousa (2003), que se apoia em Taylor (1995), caracterizando ainda cinco tipos de criatividade:

1. «Criatividade expressiva», que se baseia na inteira liberdade para as crianças expressarem os seus sentimentos, de modo criativo e emocional. Neste caso, interessa mais o aspeto emocional do que propriamente o ato de criação. “O desenho livre, a expressão verbal, a improvisação dramática e outras atividades semelhantes, situam-se neste âmbito”;

2. «Criatividade produtiva», em que a criação se restringe a determinadas opções metodológicas, de tempo e de economia. “Interessa mais a produção da obra do que as suas características artísticas. A investigação científica é um exemplo deste tipo”;
3. «Criatividade inventiva», neste campo unem-se as características expressivas e produtivas para obterem resultados totalmente únicos, na maior parte das vezes completamente imprevistos. “As grandes invenções, como por exemplo a lâmpada elétrica, o telefone, a TV e outras, situam-se neste âmbito”;
4. «Criatividade inovadora», é uma modificação inovadora num determinado campo específico de estudo, das ciências ou das artes, abrindo novos horizontes. “Mais do que a criação de obras, trata-se da transformação criativa de teorias e conceções. Einstein é um exemplo deste tipo de criatividade” :
5. «Criatividade emergente», só alcançada pelos génios, que conseguem fazer da criatividade um hábito quotidiano, natural e instintivo. Como exemplos o autor sugere nomes como: Leonardo Da Vinci, Camões e Mozart.

Lowenfeld e Brittain (1970) referem que as idades entre 9 e 12 anos se caracterizam como um período no qual os alunos desenvolvem mais fortemente a consciência do seu mundo real, um mundo repleto de emoções, amigos e recordações.

É a idade das descobertas, onde se desenvolve uma grande sensibilidade. Algumas crianças começam a esconder os seus desenhos e a fazer comentários depreciativos sobre o seu próprio trabalho. Ocorre nessa fase a descoberta da independência social da criança que percebe ter conceitos diferenciados, principalmente dos conceitos dos adultos.

Os conflitos que surgem com o início das mudanças fisiológicas da puberdade interferem na criatividade que é referida pelos autores, como correspondendo a um declínio (*Ibidem*).

Freud (1994) defende que a criatividade resulta dos conflitos do inconsciente que, mais cedo ou mais tarde, encontrarão através dos mecanismos de compreensão do Ego uma “solução de compromisso” no sentido de ultrapassar a conflitualidade latente. Freud realça o papel do inconsciente, impelindo à criação.

Em face dos conceitos referidos, pode-se concluir que a criatividade está presente em todas as pessoas e, pensando na criatividade no âmbito escolar, torna-se evidente o quão importante é a escola e o corpo docente terem um conhecimento claro do trabalho a ser desenvolvido com os alunos para que ao longo do seu crescimento e percurso escolar, sejam sempre estimulados a fim de desenvolver a criatividade.

4.1. A influência e contributos da escola no processo criativo

O homem cria, não apenas porque quer ou porque gosta, mas também porque precisa; quando o ambiente cultural, naturalmente, não propõe meios para o desenvolvimento, a escola deve assumir esse papel, pois o processo de educar, sobretudo na arte, deve cuidar do desenvolvimento da sensibilidade, por meio dos órgãos dos sentidos.

Atualmente as crianças passam grande parte do seu dia no estabelecimento de ensino. Deste modo, torna-se importante perceber como a escola atua no ensino das expressões e a importância que dá à criatividade.

Na educação, a criatividade aparece relacionada com a produção de conhecimento, cabendo, portanto, à escola garantir as necessidades fundamentais para que o aluno possa ter condições de criar, a partir do que já foi aprendido, originando novos conhecimentos.

A arte na escola tem como papel proporcionar aos alunos a possibilidade de se reverem como construtores de cultura - rompendo com um ensino voltado unicamente para uma perspectiva racionalista - onde o “imaginar”, o “criar”, o “sentir”, aspetos mais ligados à subjetividade humana, possam ser validados como fatores importantes para a formação de um ser humano crítico, sensível e consciente da sua cidadania.

No meio escolar, o aluno que estiver inserido num ambiente acolhedor, adequado às suas necessidades e que o estimule positivamente, terá grandes possibilidades de se tornar um indivíduo criativo nos mais variados aspetos.

O papel do professor torna-se, assim, fundamental nesse processo, pois é ele que orienta todos os trabalhos realizados pelos alunos. Precisa de os conhecer, e de ter consciência das características de cada faixa etária com quem trabalha para que possa estimular adequadamente, auxiliando assim no processo de formação de indivíduos criativos. Precisa ainda de ter um conhecimento aprofundado sobre os temas que aborda, pois assim terá mais condições de desenvolver atividades ricas e interessantes e que levem os seus alunos a produzir novos conhecimentos de forma criativa.

A educação era o despertar do conhecimento humano, na conceção de Sócrates e Platão. Segundo Spinelli (1998), para Sócrates, ninguém adquire a capacidade de conduzir-se, e muito menos aos demais, se não tiver autodomínio. Ocorre uma reestruturação da educação, que se orienta pela conscientização do professor em relação às transformações sociais, económicas e culturais, como também pela participação colaborativa no processo. Isto é, o

professor deverá participar do processo, desde a elaboração do projeto até à sua avaliação, além de pesquisar e interagir com os novos meios de comunicação. Esse dinamismo, em geral, fica longe da maioria das salas de aula. Segundo Demo (2000, p. 89), “aprender vai-se tornando direito humano fundamental, quase no mesmo nível que o direito à vida”. Esta afirmação leva em consideração o reconhecimento de que a aprendizagem das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia (Vygotsky, 1998, p. 110).

Quando o professor é capaz de motivar o aluno para seguir os seus interesses e se envolver no processo de construção do seu conhecimento, faz com que ele consiga valorizar as suas ações tornando-se assim um ser incentivado a criar constantemente.

Neste encadeamento Kraft (2004) refere que no pensamento criativo, a motivação é essencial e se não existe motivação, não existe criatividade.

Acredito que o professor pode influenciar a criatividade do aluno, e para que ele se torne criativo é necessário que lhe seja dada a oportunidade de se focar naquilo que deseja criar.

É papel do professor contribuir para a formação integral do aluno estimulando a sensibilidade, a criatividade e a curiosidade, provocando no aluno as transformações necessárias. Como já foi referido anteriormente, potencialidades criativas existem em todos os seres humanos. Porém, para desenvolver estas potencialidades não é suficiente dizer aos alunos que precisam de dominar os conhecimentos, ser criativos e não desistir no meio do caminho; é necessário dizer como fazê-lo, motivando, estimulando e incentivando a capacidade de procurar respostas.

Tal como refere Osborn, citado por Stenberg (1999), *“a criatividade é uma flor tão delicada que o elogio tende a fazê-la florir, enquanto a falta de encorajamento frequentemente cortá-la-á à nascença”* (p. 41).

Kneller (1971) já afirmava que o professor deve estimular os alunos a examinar novas ideias quanto ao mérito, em vez de descartá-las como simples fantasias.

Atualmente existem diversos documentos no ensino português que fazem referência à criatividade e que lhe conferem relevância como sendo uma dimensão essencial no desenvolvimento infantil. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), no artigo 5º, refere como objetivos da educação pré-escolar “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa e estimular a atividade lúdica”. No artigo 7º, a Lei aponta como um dos objetivos do Ensino Básico “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio,

memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética”. Neste sentido, verificamos que o educador/professor deve ter capacidade de proporcionar às crianças momentos em que estas possam executar as suas próprias criações, uma vez que este ponto está integrado no desenvolvimento global dos alunos. Esses momentos de liberdade criativa devem ser inseridos em contexto de aula, podendo também beneficiar a aquisição de conhecimentos em outras áreas curriculares.

4.2. As barreiras no processo criativo

Há fatores que contribuem para a expressão criativa e outros que a bloqueiam no trabalho pedagógico. Esses fatores condicionam a organização do trabalho pedagógico, interferindo diretamente na atuação docente. Segundo Mariani e Alencar (2005), ainda que fatores favoráveis ao desenvolvimento do potencial criativo sejam reconhecidos como necessários por parte dos professores, o cotidiano escolar é permeado por limitações e dificuldades que corroem o processo de construção de um ambiente favorável à criatividade. As autoras sustentam esta afirmação recorrendo a Perrenoud (1995), quando aponta para aspetos do trabalho pedagógico pouco favoráveis à criatividade, tais como as rotinas impregnadas por uma relação utilitarista do trabalho. As notas, competições e punições, tornam-se condicionantes do trabalho escolar e são impeditivas de manifestação da criatividade de professores e alunos.

É importante referir que as escolas, para além de repassar um corpo comum de valores e conhecimento, são espaços que constituem formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões específicas da cultura mais ampla (Giroux, 1997). Servem para veicular e legitimar formas particulares de convívio e, se houver esforço coletivo, estas podem ser pautadas pela liberdade, autonomia e criatividade.

Como elementos que limitam a expressão criativa dos professores, Mariani e Alencar (2005), em estudo realizado com professores de História, detetaram os seguintes:

- número expressivo de horas-aula ministradas, necessidade de atuar em diferentes escolas tendo de concentrar as suas aulas em um único dia em cada instituição;
- acúmulo de funções (docência e coordenação pedagógica);
- excesso de alunos em sala de aula; burocratização da escola, sendo ressaltado o tempo gasto com o preenchimento de diários e fichas;
- insuficiência do tempo de intervalo entre os turnos de trabalho, o que exige do professor esforço, resistência física e emocional.

Como vimos, o limite do tempo foi apontado como um reflexo da sobrecarga de trabalho, sendo enfatizada a falta de tempo para estudo, planeamento de aulas, troca de experiências com os colegas, diálogo com os alunos. A intensificação ou sobrecarga de trabalho com a qual o docente se depara, pauta-se na racionalização que, segundo Apple (1995), é um processo que provoca a erosão das condições de trabalho. A docência pode ser entendida como passível de renovação constante, isto é, sempre pode ser desenvolvida de uma maneira mais abrangente e distinta a despeito, muitas vezes, das condições materiais disponíveis para sua execução. Diante disso, os professores trabalham arduamente imbuídos do compromisso com a qualidade, sintonizados com altos níveis de exigência, e o seu papel passa a ser redefinido de modo cada vez mais amplo. Deparam-se com demandas contínuas de trabalho, e os seus planos de atividades têm que ser capazes de comportar programas, projetos diferenciados e problemas a serem solucionados que surgem de maneira extraordinária e se incorporam no seu dia-a-dia, sobrepondo-se àquelas responsabilidades assumidas anteriormente, implicando, conseqüentemente, mais tarefas. Não existe mais o tempo linear, previsível, e as condições da nova economia fomentam a experiência com a deriva no tempo (Sennet, 2005). Ao dedicar-se a uma atividade, outras solicitam atenção porque envolvem prazos. Assim, são seccionadas a atenção, o raciocínio, a iniciativa e também as interações. A concentração numa tarefa específica, já não existe. Esse processo compromete a expressão criativa do professor e sua prática pedagógica. A estrutura organizacional passa a ser um obstáculo à criatividade, quando engessa o trabalho do professor com regras e procedimentos rígidos, comportamentos padronizados, inibindo a iniciativa pessoal, as inovações e a circulação de novas ideias. As possibilidades de produção criativa dos alunos serão ampliadas se o ambiente da escola for favorável à livre expressão.

Os alunos, tal como já foi referido, devem ser encorajados a usar a imaginação e a fantasia para criar produtos artísticos expressivos, exteriorizando assim, através de formas visuais, os seus sentimentos e ideias.

O professor deve encaminhar os seus alunos para que possam gerar novas ideias e inovar diante da aprendizagem. Estimular as potencialidades criativas do aluno a partir de técnicas específicas e estimular a motivação, são estratégias que devem ser utilizadas pelos professores para que consigam reduzir as barreiras ao pensamento criativo, permitindo assim o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Olhar para um objeto de estudo e procurar outras funções para ele ou ainda transgredir o seu uso habitual, seriam atitudes de plena criatividade, onde os alunos teriam a oportunidade de construir novos conhecimentos.

No entanto, como refere Adams (1986), esta construção, na maior parte das vezes, está limitada pelos bloqueios / barreiras que influenciam o desenvolvimento criativo, a saber: barreiras emocionais e intelectuais e os bloqueios culturais.

As barreiras emocionais, segundo Adams (1986), aparecem quando o indivíduo não consegue comunicar as suas ideias, criações, por medo ou receio de uma possível rejeição. Esse medo de criar para não correr o risco de se expor, impede a criatividade, pois o julgamento do outro é mais forte que a coragem de se mostrar através das suas produções.

É na escola que devem ser oferecidas oportunidades infundáveis de criação que contemplem sucesso e realização profissional (Ibidem).

No que se refere às barreiras intelectuais, Adams (1986) salienta que estas barreiras bloqueiam a criatividade em momentos onde a escolha de uma linguagem ou de estratégias adequadas para solucionar problemas acaba por ser prejudicada, pois o indivíduo não é capaz de buscar criativamente alternativas para transpor os problemas apresentados. Essa busca sem sucesso também se dá devido à dificuldade de se estabelecer boas relações com os membros do grupo de trabalho, provocando assim, sérios problemas de comunicação dentro do ambiente de trabalho e originando escolhas inadequadas às soluções de problemas.

O professor, tendo um papel fundamental no processo criativo de ensino aprendizagem, deve ter como foco, intermediar ações onde os seus alunos possam estabelecer relações de confiança entre os membros do grupo, visando um convívio harmónico e produtivo.

Ao olhar para essa convivência, o professor estará a propiciar uma grande oportunidade para que os seus alunos possam realizar trocas de informações, podendo assim reconhecer problemas, buscar novas soluções de forma flexível, criativa e motivadora.

O pensamento criativo é extremamente relevante para a resolução de problemas, pois ele promove a busca de soluções inovadoras e originais, associando as ideias e ultrapassando limites.

Os bloqueios culturais também são apontados por Adams (1986) como fatores determinantes da criatividade. São barreiras impostas por nós e que são geradas por pressões sociais, culturais ou de um determinado grupo a que pertencemos.

Na escola, o professor que tem um papel de orientador deve estar atento a essas situações, pois o ambiente escolar é composto por pessoas multiculturais, daí que criar barreiras à criatividade se torna muito fácil. De acordo com Cerqueira (1988), citando Sternberg as barreiras de natureza cultural iniciam-se no ambiente familiar, juntando-se a outras ao longo da vida escolar e, posteriormente, na vida profissional.

4.3. A prática supervisionada, como estímulo ao desenvolvimento da criatividade

O professor que pesquisa é capaz de dar novos sentidos às suas práticas rumo ao avanço da criatividade, na medida em que insere nelas a atitude científica, de modo a identificar e valorizar as potencialidades do aluno, respeitando suas concepções e proposições; é, também, capaz de criar situações provocativas que estimulem a criação e o raciocínio; desenvolver a expressão da originalidade, o apreço pela leitura, a busca do conhecimento por meio da investigação, da solução de problemas; estímulo ao trabalho do aluno livre de ameaças de nota ou julgamento de valor. Além do envolvimento com a pesquisa, é importante que o professor busque estratégias de ensino para desenvolver o potencial criativo dos alunos. Vejamos o que Fleith (2001, p. 57) sugere a respeito:

- dar ao aluno feedback informativo;
- relacionar os objetivos do conteúdo às experiências dos alunos;
- variar as tarefas propostas aos alunos e formas de avaliação;
- criar um espaço para divulgação dos trabalhos dos alunos;
- oferecer aos alunos informações que sejam importantes, interessantes, significativas e conectadas entre si;
- compartilhar, com os alunos, experiências pessoais relacionadas ao tópico estudado; - orientar o aluno a buscar informações adicionais sobre tópicos de seu interesse;
- dispor os móveis em sala de aula de acordo com as atividades desenvolvidas.

As atividades a serem encaminhadas, segundo a mesma autora, devem:

- envolver análise crítica de um acontecimento;
- estimular o aluno a levantar questões e gerar múltiplas hipóteses;
- desenvolver, no aluno, a habilidade de explorar consequências para acontecimentos que poderão ocorrer no futuro.

Sobre aspetos do comportamento do docente em sala de aula, importantes para o favorecimento da criatividade, Fleith (2001, p. 56) considera necessário:

- dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver as suas ideias;
- valorizar produtos e ideias criativas;
- considerar o erro como uma etapa do processo de aprendizagem;
- estimular o aluno a imaginar outros pontos de vista;
- dar ao aluno oportunidade de escolha, levando em consideração os seus interesses e habilidades;
- promover oportunidades para que os alunos se conscientizem de seu potencial criativo, favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento de um auto conceito positivo;

- cultivar o senso de humor em sala de aula;
- ter expectativas positivas em relação ao desempenho do aluno;
- demonstrar entusiasmo pela atividade docente e conteúdo que ministra;
- criar um clima, em sala de aula, no qual a experiência de aprendizagem seja prazerosa; - não se deixar vencer pelas limitações do contexto em que se encontra.

Para Fleith (2001) o professor comprometido com o desenvolvimento da criatividade dos seus alunos é mais flexível, estabelece uma relação positiva com os seus alunos, estimula o questionamento em sala de aula, apresenta senso de humor, passa mais tempo com os alunos do que o necessário, interage com o aluno fora de sala de aula, compartilha experiências pessoais relacionadas ao conteúdo ministrado e apresenta informações significativas, atualizadas e conectadas entre si. É imprescindível que o professor também manifeste perante os seus alunos, o seu potencial criativo, pois assim poderá motivá-los. A manifestação da espontaneidade, da descontração e do bom humor auxiliam a romper com a rigidez e com tensões, pois, segundo Wechsler (1993) são atributos associados à criatividade por propiciarem a instauração de um clima de liberdade que faz com que as ideias fluam mais facilmente. No artigo intitulado *Escritores Criativos e Devaneios*, Freud ao tratar das manifestações da criação artística enfatiza a intersecção existente entre esta e a brincadeira. Será que deveríamos procurar já na infância os primeiros traços de atividade imaginativa? A ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo ou os jogos. Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrada? [...] O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade. (Freud, 1976, p. 149-150). Ao planejar as atividades, o professor precisa considerar a importância desse clima de brincadeira discutido por Freud e incluir objetivos com ele relacionados. A organização dos ambientes e das situações de aprendizagem deve colaborar para que os alunos possam sentir o prazer de se descobrirem criativos

Como já foi referido anteriormente o desenvolvimento da criatividade faz parte dos quatro eixos da literacia em artes.

Assim, de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais (2001) é necessário “valorizar a expressão espontânea, procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas, seleccionar a informação em função do problema, escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva, participar em momentos de improvisação no processo de criação artística” (p.154).

Frequentemente os alunos não são suficientemente estimulados a pensar, a refletir, a conceber projetos (simples ou mais complexos). O debate de ideias sobre temas diversificados é essencial para se desenvolverem novas ideias e desenvolver a criatividade. É, portanto, importante que nas escolas se fomente o debate de ideias, como forma, não só de esclarecer assuntos, mas também para desenvolver a capacidade imaginativa - a criatividade.

Em relação aos alunos, é fundamental que se transmita a ideia de que todos são criativos, uns mais outros menos, e que só têm que procurar pensar sobre os assuntos, desenvolver os temas, concretizar ideias. Com trabalho e perseverança, melhorarão certamente as suas capacidades criativas.

Poder-se-á ser criativo em Língua Portuguesa, em Matemática, em Ciências, em Filosofia, nas áreas técnicas, etc., mas, evidentemente que cabe ao professor estimular o aluno nesse sentido, proporcionando situações de aprendizagem que o estimulem a desenvolver essas capacidades escondidas, seja através de debates, seja através de projetos, seja através da leitura de determinados temas, ou através de pesquisas na internet, em bibliotecas, entre outros.

5. EDUCAÇÃO VISUAL NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Educação Visual desempenha um papel singular na formação do indivíduo, introduzindo-o à cultura da humanidade ao longo dos tempos, e explorando faculdades e sensibilidades essenciais na pessoa humana, pouco ou nada trabalhados em outras disciplinas.

Através do ensino artístico e da expressão plástica, a Educação Visual desenvolve a sensibilidade do aluno às formas, cores, espaços e texturas do mundo, e a sua capacidade de expressão.

Vivemos na era da tecnologia, da informação e da imagem. Atualmente os nossos sentidos são continuamente convocados. O imediatismo da comunicação visual é amplamente usado no seio da sociedade consumista para divulgar produtos ou ideias. A quantidade de ofertas,

a qualidade comunicativa e a capacidade de persuasão são grandes. Deste modo, hoje a visão tem um papel muito importante na relação do indivíduo com o mundo.

À disciplina de Educação Visual cabe a tarefa de instruir acerca dos mecanismos de perceção e literacia visual, de modo a educar o aluno na forma como ele usa a visão.

É necessário hoje que o indivíduo tenha uma visão alargada do mundo, das pessoas e das suas diferentes manifestações, uma visão atenta aos pormenores, uma visão global capaz de estabelecer relações entre as partes, uma visão crítica capaz de questionar a realidade envolvente e inferir sentido, e um olhar estético, capaz de valorizar o que o rodeia. Deste modo, a Educação Visual colabora no desenvolvimento integral da pessoa.

A reestruturação do Currículo Nacional para o Ensino Básico originou uma série de alterações importantes que obriga a um reajustamento do programa de Educação Visual (EV).

É importante considerar a redução da carga horária semanal e a frequência do 9º ano que, de acordo com a nova organização curricular, não é comum a todos os alunos que terminam o Ensino Básico (Departamento de Educação Básica, Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual, s. d.).

O Currículo Nacional está associado à definição de competências gerais, transversais e específicas da disciplina, que todos os alunos devem ter oportunidade de desenvolver ao longo do seu percurso.

No documento Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual – 3º Ciclo (s. d.) está referido que “A integração da disciplina de Educação Visual numa área de Educação Artística situa-a nos domínios concretos da expressão plástica e do desenho, entendido este como uma escrita visual de uma linguagem específica das artes plásticas. A Educação Visual é uma disciplina fundamental para a educação global do cidadão” (p. 2).

Assim, os conteúdos devem ser selecionados numa proposta de abordagem sequencial, baseada no perfil das competências a desenvolver, na experiência da prática letiva e tendo presente o desenvolvimento cognitivo dos alunos (*Ibidem*).

É importante salientar, tal como está referido no Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (s. d.), que a disciplina de EV propõe três finalidades educativas fundamentais:

- Desenvolver, no aluno, a perceção visual através da criação e implementação de hábitos de observação, análise e síntese;
- Desenvolver e amadurecer as capacidades expressivas, comunicativas e interpretativas que se realizem através das linguagens da figuração;
- Favorecer a ação didática coordenada pelo Conselho de Turma para uma formação cultural global baseada também na consciência dos valores ambientais e dos valores artísticos.

Destas três finalidades educativas derivam algumas preocupações igualmente fundamentais para a EV, a saber:

- Levar o aluno a ultrapassar os lugares comuns e os estereótipos na representação, na avaliação e na conceção do belo e da arte;
- Dar ao aluno a consciência do seu processo formativo, verificando com ele os momentos da sua evolução na utilização da imagem como linguagem e como meio de expressão;
- Proporcionar ao aluno as ferramentas, as técnicas e os elementos linguísticos necessários;
- Desenvolver a consciência relativa ao respeito, à valorização dos bens culturais e do território na sua globalidade.

A EV é fundamental para o desenvolvimento da perceção visual, da sensibilidade estética e da capacidade de comunicação. É ela que permitirá ao aluno intervir expressiva, criativa e criticamente na melhoria da sua qualidade de vida e da vida da comunidade envolvente.

O desenvolvimento da perceção visual e a utilização de materiais e técnicas em áreas de expressão variadas vão permitir ao aluno comunicar visualmente de uma forma cada vez mais consciente.

O estudo das formas e dos objetos, do espaço que ocupam ou em que se inserem, vai ajudar o aluno a compreender melhor a intervenção do Homem como ser criativo, ao longo dos tempos. Na sua busca incessante pela perfeição, o Homem foi introduzindo alterações nos objetos que utiliza, de modo a torná-los mais atrativos, mais fáceis de usar e mais duradouros. A evolução tecnológica e o gosto do consumidor apelam à criatividade.

Ser criativo, ou tão-somente apreciador de formas artísticas, exige conhecimentos que tornam possível ao aluno selecionar e optar com consciência, tanto na compra de objetos pessoais como mais tarde, quem sabe, na criação de formas e de espaços.

Ao aluno que inicia o 3º Ciclo, o desenho, a experimentação plástica, a aprendizagem de códigos visuais, o conhecimento do mundo das formas e das cores e ainda o exercício da imaginação e da criatividade são fundamentais para desenvolver a perceção e a sensibilidade, principais objetivos da Educação Visual.

Desta maneira, incentiva-se a compreensão e a fruição da Arte e da Cultura, ao mesmo tempo que se introduz, no currículo dos alunos, um espaço de liberdade e sentido lúdico.

Capítulo 2- Prática Pedagógica

1. PROBLEMÁTICA

Por “problema” entende-se aqui a consciência, por parte do investigador, de que algo que o intriga, pode ser melhorado na área de ensino, ou o reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspeto do programa de ensino. Esta consciência pode ser resultado de um período anterior de observação e reflexão. Situações problemáticas em sala de aula poderiam ser, por exemplo, as seguintes: falta de interesse ou motivação dos alunos; desempenho médio insuficiente por parte dos discentes; passividade dos discentes em sala de aula; alto grau de absentismo; número demasiadamente elevado de alunos por sala de aula. Após a identificação de um conjunto de situações problemáticas que podem ser objeto de pesquisa, cada uma delas deve ser submetida a uma análise prévia para verificação do seu grau de relevância prática ou viabilidade. Questões que estão fora da esfera de influência do professor devem ser eliminadas.

A pesquisa que apresento seguiu os seguintes passos: inicialmente, um levantamento bibliográfico a partir do qual construí o referencial teórico; após organizar as ideias desenvolvi o presente estudo durante a prática do ensino supervisionada, na disciplina de Educação Visual, do 3º Ciclo do Ensino Básico, e, a partir da observação direta, fiz a análise dos dados a fim de elaborar um texto reflexivo e descritivo.

Esta dissertação procura investigar as possibilidades induzidas pelo que é potencialmente gerado pelos processos no desenho, assumindo-os como meio principal do pensamento e conceção no desenho. Procura-se investigar como estes processos desenvolvem a criatividade dos alunos.

Ao longo da minha atividade docente e perante as experiências que fui adquirindo, verifiquei que a maioria dos alunos, principalmente a partir do 2º Ciclo do Ensino Básico, não

demonstram muita criatividade e a maioria deles, limitam-se a dizer que não sabem desenhar, pintar, bem como realizar alguma atividade relacionada com o processo criativo.

Neste contexto e sendo o desenvolvimento da criatividade um dos 4 eixos pertencentes à Literacia das Artes surgiu a seguinte questão: O que fazer para ajudar os alunos a colmatar as suas dificuldades gráficas e criativas? Desdobradas nas seguintes sub-questões: De que modo é que o desenho contribui para o desenvolvimento da capacidade gráfica e criativa dos alunos? Como pode o desenho auxiliar os alunos no desenvolvimento da criatividade? Que papel tem o desenho de observação neste processo? Que metodologias usar no desenho de observação e quais as dimensões do desenho essenciais?

Foram implementadas unidades de trabalho que visaram a aquisição/aplicação de estratégias de ensino – aprendizagem que melhorassem a expressão e representação gráfica.

O trabalho desenvolvido por Edwards (1979), com o seu método de ensino – “aprendizagem de desenho de observação que permite aprender a representar o que vê à sua frente de maneira rápida e eficaz”, foi a base das unidades de trabalho expostas.

Existem definições variadas relativas à arte e às funções que desempenha na sociedade. Pode ser considerada como um modo pessoal de expressão, como uma linguagem fundamental da experiência humana, como um meio de comunicação que dá resposta aos desafios do envolvimento, ou como uma forma de identificar e transmitir valores culturais. A importância que cada um destes fatores assume na educação é variável, conforme as concepções e as ideias de cada professor, o que pode implicar diferentes prioridades e originar modos de ensinar igualmente variados.

Partindo-se do pressuposto que os professores ensinam o que acreditam ser importante e que existe uma influência das suas concepções na forma como organizam o ensino / aprendizagem, pretendo analisar em que medida os professores poderão incentivar e motivar os alunos para a prática do desenho e desenvolvimento da criatividade.

Com este trabalho pretendeu-se analisar e compreender o ato de aprendizagem do desenho, bem como analisar e compreender a importância de desenvolver capacidades de perceção, memória visual e memória implícita na representação do real para que através desta prática, os alunos consigam criar e representar as suas ideias num desenho figurativo ou abstrato.

Com base na finalidade definida, foi esboçado um conjunto de objetivos, de modo a organizar, metodologicamente, o propósito traçado.

A saber:

- Desenvolver estratégias de apoio aos alunos para desenvolverem a perceção visual e a representação do real.
- Compreender o papel da imagem mental e da dificuldade da representação do real;
- Identificar os modelos de representação gráfica do desenho de memória de um objeto;
- Desenvolver o processo criativo, após a aquisição dos conteúdos anteriores.

Os dados recolhidos basearam-se essencialmente na observação participante e sistemática das aulas, registada em notas de campo e no diário de bordo, no diálogo constante com os alunos e nos resultados dos seus trabalhos (portefólios) e autoavaliações. Foi também proposto à turma um questionário para uma reflexão prospetiva, com base na reflexão e apreciação do trabalho realizado.

2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A investigação preliminar subdivide-se em três etapas: revisão bibliográfica, observação em sala de aula e levantamento das necessidades. Este estudo, relativamente à sua natureza, caracteriza-se como uma investigação qualitativa, utilizando a metodologia de investigação-ação. A ideia da presente investigação surgiu, durante a prática do ensino supervisionada, depois de ter analisado os resultados obtidos nos trabalhos realizados pela turma, onde se verificou uma grande dificuldade no processo criativo por parte dos alunos.

A revisão bibliográfica da literatura relacionada com a problemática definida é feita com o fim de verificar o que pode ser aprendido de pesquisas semelhantes realizadas anteriormente. A observação em sala de aula é feita com o fim preliminar de perceber o que realmente está a acontecer em sala de aula em relação à situação problemática. Numa primeira fase, procurei observar as dificuldades dos alunos ao desenharem objetos que fazem parte da sua rotina diária como o material escolar, sem introduzir conceitos que poderiam ajudar na representação dos mesmos. Logo concluí que um dos problemas estava na desmotivação ou a apatia dos alunos em sala de aula e que tinham como base, as dificuldades que estes sentiam em desenhar. Numa segunda fase, fui introduzindo conceitos, relacionados com as principais dimensões do desenho com a tónica posta na perceção visual e fui dando apoio individualizado a cada aluno, refletindo nos resultados obtidos.

Através da conceção dos “ciclos de ação reflexiva”, em que cada ciclo se compõe de três fases nucleares – planificação, ação e avaliação da ação – Kurt Lewin defende que uma

investigação parte sempre de uma “ideia geral” a propósito de um tema ou problema relevante sobre o qual é traçado um plano de ação, devendo proceder-se a um reconhecimento e avaliação do seu potencial e das suas limitações para se partir para a ação, seguida de uma primeira aferição dos resultados dessa ação.

A investigação apresentada foi realizada durante a prática do ensino supervisionada no passado ano letivo, na disciplina de Educação Visual do 9º ano, no Colégio Sra. da Boa Nova.

A carga horária desta turma equivalia a um bloco de noventa minutos mais uma aula de quarenta e cinco minutos por semana. No entanto, devido a uma incompatibilidade de horários, ficou definido que só assistiria e lecionaria nas aulas de noventa minutos. A turma era composta por dezanove alunos, dos quais nove eram rapazes e dez raparigas, com idades compreendidas entre os catorze e quinze anos. O Conselho de Turma considerou o aproveitamento desta turma bom. Tratava-se de uma turma bastante agitada, sem, no entanto, perder a capacidade de escutar no meio da agitação e realizar as tarefas pretendidas, revelando-se, assim, uma turma particularmente participativa e interessada, que possibilitava uma fluidez do discurso, abrindo espaço ao diálogo no decorrer das aulas. Apesar do bom comportamento, inicialmente os alunos mostraram-se pouco ativos ou interessados e revelaram alguma imaturidade para a idade. A turma acabou por reagir particularmente bem quando aplicada a teoria do reforço positivo e, à medida que o ano foi decorrendo, foram despertando interesses, ganhando confiança para participar de forma mais ativa nas aulas.

3. PRÁTICA SUPERVISIONADA OU ESTÁGIO PEDAGÓGICO

A Prática Pedagógica é uma parte do currículo muito importante na formação dos futuros professores porque permite a experiência e aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer da formação académica.

A importância da Prática na Formação Inicial de Professores é realçada no documento de trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas sobre a Formação de Professores no Portugal de hoje: *“A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que a formação inicial não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), pois tem de integrar uma componente prática e reflexiva”* (Alarcão, i.; Freitas, c. v.; Ponte, j. p.; Alarcão, j.; & Tavares, m. j. f., 1997, p. 8).

Apesar da existência de vários modelos de formação nas instituições de Ensino Superior que formam professores, o Estágio Pedagógico ou a Prática Supervisionada parece ser, também na perspetiva dos formandos, uma das componentes mais valorizadas na sua formação. Esta componente curricular representa a oportunidade de alunos, futuros professores, exercerem, com supervisão pedagógica, a sua atividade profissional.

O estágio é o momento de superação da separação entre teoria e prática, é a aproximação entre a realidade e a atividade teórica. Esta aproximação deverá acontecer no coletivo entre alunos e professores orientadores, criando bases para análises críticas. *“O estágio é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”*, conforme aponta Pimenta e Lima (2004, p. 45).

3.1. Experiências de ensino – aprendizagens realizadas ao longo da prática do ensino supervisionada

A comunicação através da manipulação de cores e de formas é uma realidade que existe desde os primórdios da vida humana. Desta forma o homem que não conhecia a linguagem textual transmitia as suas ideias e pensamentos. Vestígios destes atos de comunicação existem ainda hoje em cavernas, em templos, em pinturas, esculturas representando várias épocas e culturas.

A compreensão destas mensagens, na escola de hoje, torna-se possível com o conhecimento dos códigos que constituem este tipo de linguagem (que se aprende na escola do mesmo modo que a linguagem das palavras), e cuja aprendizagem é feita através do trabalho desenvolvido pelos professores nas disciplinas das Artes Visuais. O professor tem de ser um aprendiz permanente, um construtor de sentidos e saberes, para o enriquecimento das suas aulas.

Deste modo, a frequência do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, proporcionou-me momentos de reflexão, aquisição de novos conhecimentos, experiências diversificadas e enriquecedoras e vivências gratificantes.

Na prática do ensino supervisionada houve uma preocupação redobrada no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades que estimulassem e motivassem os alunos, apesar de saber que o senso comum, quase sempre, considera as manifestações artísticas como um “dom”.

No entanto, com alguma experiência profissional, verifico que a arte tem mais relação com a oportunidade, motivação para criar e dedicação.

Ainda assim, o conhecimento prévio dos alunos (temperamento, interesses, desempenho académico), do seu percurso de aprendizagem na disciplina de Educação Visual, e a perspetiva de Betty Edwards (2008), Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (1977) sobre a aprendizagem do Desenho, foram essenciais para definir as estratégias de ensino-aprendizagem a implementar. Optou-se pelo modelo da aprendizagem por descoberta, de modo a que, por meio da investigação, verificação, análise e aplicação, o aluno realizasse uma aprendizagem significativa. O conhecimento da planificação anual da disciplina, do espaço do colégio e do meio circundante, orientaram a escolha do tema, dos conteúdos, dos materiais e dos procedimentos. Procurou-se promover a variedade para favorecer a motivação dos alunos.

Consciente desta responsabilidade, nas unidades de trabalho aqui relatadas, o âmbito do Desenho foi escolhido como principal instrumento de ensino-aprendizagem – concretamente, o desenho de representação por observação direta, bem como o desenho criativo.

4. CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO E DO SEU ENTORNO

Por forma a compreender melhor o contexto em que decorreu a Prática Supervisionada, justifica-se efetuar uma breve caracterização do Colégio, na qual se desenvolve o seu Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola.

O Colégio está integrado no Centro Paroquial do Estoril (CPE), situado na nova freguesia de Cascais e Estoril. As antigas Freguesias de Cascais e Estoril uniram-se após o ato eleitoral para a eleição dos órgãos autárquicos, conforme a Lei da Reorganização Administrativa do Território das Freguesias. Esta freguesia está agora distribuída por uma área total de 29,16 Km² onde se encontram os seus 61 808 habitantes, segundo o recenseamento de 2011. Fazem parte da freguesia de Cascais e Estoril várias povoações, constituindo uma população muito heterogénea, com diferentes etnias e multiculturalismo, proveniente de classes sociais distintas e trabalhando em sectores económicos diversificados, o que dificulta a especificação de um “padrão” dos seus habitantes. O público utente do CPE, em geral, é morador nas Freguesias do Estoril, e nas localidades de S. João do Estoril, do Monte Estoril, do Alto dos Gaios, da Galiza e da Amoreira.

O CPE é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) nascida em 1982, na qual se integra o Centro Comunitário da Boa Nova, que possui Creche (berçário, salas de 1 e 2 anos - com capacidade para 60 crianças), o Centro de dia, que acolhe cerca de cem idosos diariamente e, por fim, inaugurado em 2009, o Colégio Sra. da Boa Nova (1.º, 2.º e 3.º Ciclos)

que, embora se encontre no mesmo espaço físico e seja dirigido pela mesma direção do CPE, não beneficia de apoios da segurança social, tratando-se de uma valência privada que financia as demais valências de carácter social em que se integra. Importa explicar que, inicialmente, o Colégio Sra. da Boa Nova foi concebido apenas para dar oferta a alunos do 1.º e 2.º ciclo. Pelo desejo e procura que se verificaram em dar continuidade a este projeto, em 2010 abriu-se a primeira turma de 7.º ano, em 2011 de 8.º ano e, finalmente, em 2012 a primeira turma de 9.º ano.

Envolvendo as diferentes vertentes sobre as quais atua o CPE, o Projeto Educativo do Colégio propõe implementar a entreajuda e o intercâmbio entre os mais velhos e os mais novos, na convicção do enriquecimento que advém para todos, da convivência entre diferentes gerações, pelo que são incentivadas diariamente atividades que os alunos do Colégio preparam para os idosos do Centro de Dia ou para os mais pequenos da Creche e/ou vice-versa. Este Centro Comunitário dispõe ainda de um auditório com uma capacidade para 612 lugares, onde são realizadas as habituais Assembleias de Escola (uma por cada período) e a Festa de Natal organizada pelos alunos do Colégio, mas na qual participam todos os membros do CPE, bem como outros eventos organizados pontualmente pelo Colégio.

5. A ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL

A Professora orientadora revelou-se, desde o início, sempre muito presente e disponível. Numa primeira fase da PES, foi essencial o trabalho de aprendizagem com a Professora relativamente à preparação do ano letivo e de todo o processo de planificação do ano que, então, tinha início. Todas as planificações foram realizadas em conjunto, sendo que neste momento aprendemos, na prática, a articular documentos oficiais como o *Programa de Educação Visual do Ensino Básico*, as *Metas Curriculares*, o *Projeto Educativo do Colégio* e ainda o *Projeto Curricular de Escola*.

Para além dos conteúdos de carácter obrigatório constituintes do Programa de Português, o Colégio Sra. da Boa Nova desenvolveu ao longo do ano um projeto denominado *Dias da Cultura*, em que um dos objetivos era envolver os alunos na decoração de vários espaços do colégio. Para além deste projeto, propus também à Professora orientadora que o Colégio Sra. da Boa Nova participasse na *5ª Edição do Prémio Rei D. Carlos*, com todas as turmas do 3.º Ciclo. Sempre receptiva às mais diversas atividades, a Professora orientadora motivou-nos e

orientou-nos na concretização deste projeto. Muitas outras foram as atividades desenvolvidas no decorrer de todo o ano letivo.

5.1. Diário de bordo- a observação de aulas

Também os momentos de observação das aulas de Educação Visual da Professora orientadora foram essenciais ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. S. Reis (2011) afirma que:

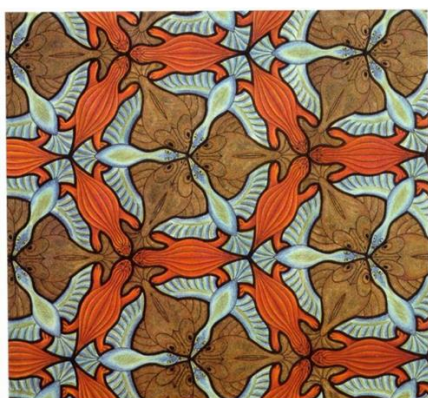
“O sucesso da observação de aulas depende de uma preparação cuidadosa, nomeadamente no que respeita à definição da sua frequência e duração, à identificação e negociação de focos específicos a observar, à seleção de metodologias a utilizar e à conceção de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática de dados considerados relevantes”.

Neste caso, foi definido a assistência às aulas de Educação Visual ao longo do 1º período. Observei aspetos como a organização da sala, o discurso da Professora orientadora, a sua relação e interação com a turma e as atividades educativas realizadas. A observação das aulas de Educação Visual ao longo da Prática de Ensino Supervisionada originou diálogos muito enriquecedores com a Professora orientadora, levando-nos a refletir sobre os objetivos de cada aula, as diferentes abordagens dos conteúdos lecionados, as estratégias educativas e, entre outros, a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis.

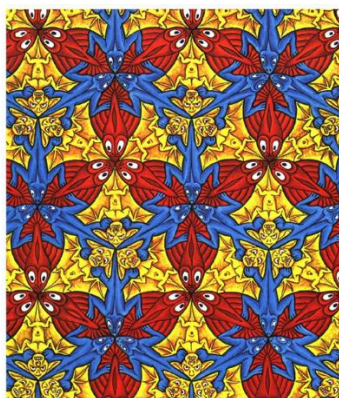
A Unidade didática a que assisti no 1º período, “Escher: Módulo, Padrão”, surgiu no encadeamento de uma visita de estudo que a turma fez no final do ano letivo 2017/18 ao museu de Arte Popular. O museu recebe uma grande retrospectiva de Maurits Cornelis Escher, artista gráfico holandês conhecido pelas suas xilogravuras, litografias e meios-tons. A mostra, que contava com 200 obras do artista e com um rico conjunto de equipamentos didáticos e de experiências científicas, apresentava o percurso criativo completo deste génio visionário, cujas criações exercem um grande fascínio nas mentes científicas e influenciam o mundo da arte. Entre os trabalhos apresentados na exposição, encontram-se obras como *Mão com Esfera Refletora*, *Relatividade*, *Vínculo da União* e *Belvedere*.

Tendo como ponto de partida a exposição de Escher, e as obras apresentadas na figura 1., onde se destacam a representação de construções impossíveis, explorações do infinito e metamorfoses, foi proposto aos alunos que criassem, padrões geométricos entrecruzados que se transformassem gradualmente em formas completamente diferentes, sendo essa uma das características das obras de Escher. Sempre tendo como base a exploração da relação figura-fundo/desenho e simetrias.

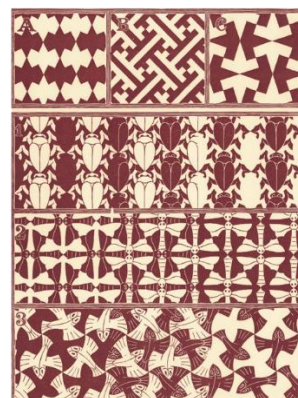
Figura 1, 2 e 3.



Divisão regular do plano II
Xilogravura, 1957



Lagarto / Peixe / Morcego (N.º 85)
Tinta, lápis, aguarela, 1952



Divisão regular do plano II
Xilogravura, 1957

A atividade tinha como objetivo a possibilidade de aprofundar os conhecimentos sobre o artista M. C. Escher, pesquisar sobre a sua obra e o estudo da geometria plana e espacial. Aplicar os diversos conceitos plásticos na composição (estrutura, forma, linha, espaço, volume, cor e ritmo), articulando-os com expressividade e harmonia.

Nestas aulas, ocupei dois lugares: o de observador, nos momentos em que a Professora orientadora expunha os conteúdos e em que surgiam dúvidas e debates, e o de colaboradora quando os alunos iniciaram o trabalho prático.

Como reflexão global final das aulas assistidas da Unidade Trabalho, posso concluir que o balanço foi positivo. As estratégias e métodos utilizados pela Professora revelaram-se os mais adequados ao perfil da turma e à disciplina a lecionar.

Penso que todos os conteúdos foram bem assimilados pelos alunos o que se refletiu na progressão das aprendizagens e qualidade dos trabalhos executados. Todos os alunos, sem exceção, realizaram os trabalhos propostos, inseridos na Unidade de Trabalho. Obviamente, havia alunos mais autónomos do que outros, mas todos concretizaram atempadamente as suas tarefas. Conseguimos em sala de aula, como resultado de um trabalho conjunto de professoras e alunos, superar dificuldades, incentivar e motivar para o sucesso e envolvimento escolar. Sempre que necessário foi prestado apoio individualizado aos alunos

que demonstravam menos facilidades na concretização dos trabalhos. Na maioria das vezes, dentro da sala de aula gerou-se um ambiente agradável, com os alunos interessados em aprender e em fazer cada vez mais e melhor, caracterizado pelo respeito mútuo, e por padrões de atitude positivos, fazendo prevalecer valores como a educação, a amizade e a compreensão. Uma das minhas principais preocupações foi a relação que mantive com os alunos, tratando-os com equidade, no respeito pelas especificidades de cada um. Em conjunto com a Professora, tentamos estimular a motivação e o entusiasmo dos alunos, elevando a sua autoestima, estando atentas para os ouvir e aconselhar, principalmente porque, ao nível comportamental, o relacionamento dos alunos da turma por vezes revelou-se conflituoso. No entanto, em sala de aula o comportamento e as atitudes dos alunos da turma estiveram sempre controlados. Promovemos a inclusão de todos os alunos alertando-os para as suas responsabilidades tanto dentro como fora da sala de aula.

No final do período, que correspondeu ao final da Unidade de Trabalho assistida, a Professora procedeu à entrega de uma ficha individual de autoavaliação, para avaliar o nível de consciência dos alunos sobre os resultados atingidos na disciplina. De uma forma geral todos os alunos souberam adequar as suas expectativas ao trabalho que tinham realizado.

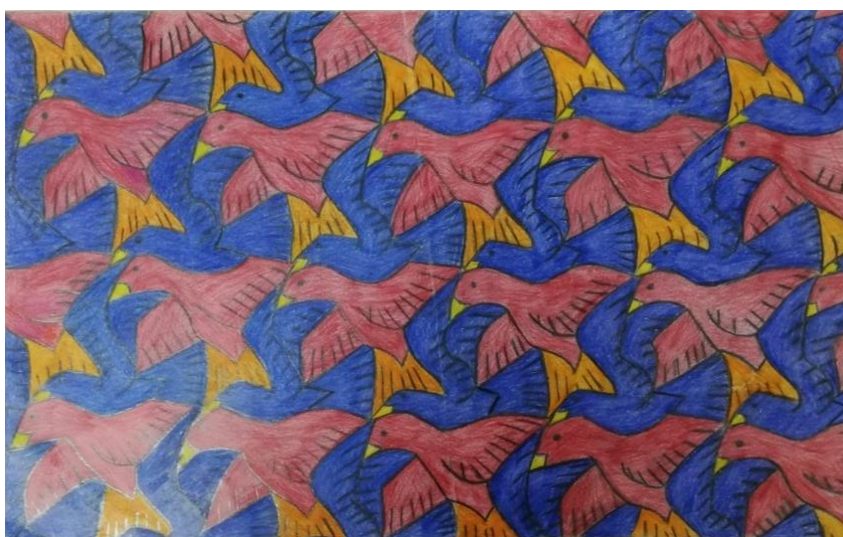
Penso que assistir e colaborar com a Professora nesta Unidade de Trabalho constituiu uma forte componente no meu enriquecimento pessoal e profissional.

Nestas aulas pude observar outros métodos de trabalho, distintas abordagens dos conteúdos, formas de ensino diversificadas e diferentes estratégias de relacionamento com os alunos, o que contribuiu para uma reflexão do meu desempenho como docente.

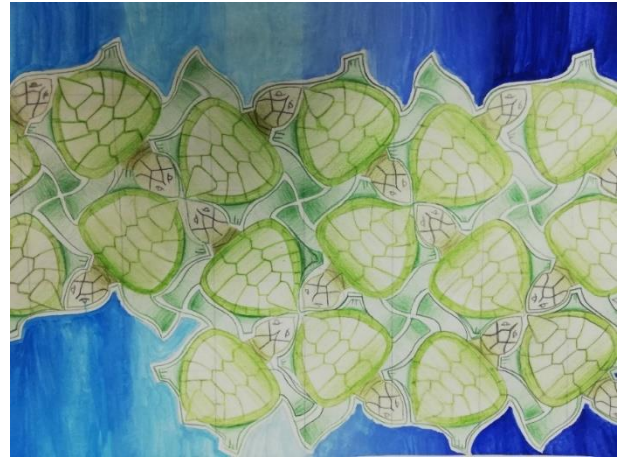
Assim sendo, considero que a minha presença foi positiva, sob todos os pontos de vista, pois permitiu partilhar experiências, estratégias de atuação e atitudes em contexto sala de aula. A Professora orientadora, esteve sempre disponível para me aconselhar e orientar, sobre os métodos de ensino utilizados e sobre eventuais estratégias alternativas.

Abaixo, seguem imagens de alguns dos trabalhos realizados pelos alunos (Figura 4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18 e 19).

Marta Leitão Belmar da Costa- Desenho de observação: um contributo para o desenvolvimento da capacidade gráfica e criativa dos alunos







5.2 Concretização do projeto: aulas lecionadas

A prática de ensino supervisionada, na sua componente de lecionação, refere-se a uma proposta de trabalho realizada na disciplina de Educação Visual do 9º ano, com a finalidade de desenvolver duas atividades criativas, que têm como ponto de partida o desenho de observação.

Neste capítulo são apresentadas a planificação do trabalho com os alunos e a metodologia de ensino utilizada para a lecionação das Unidades de Trabalho na disciplina de Educação Visual de 9º ano. Para cada Unidade de Trabalho, explicitam-se as atividades e sua calendarização, os objetivos, as competências a desenvolver e as estratégias de ensino, os conteúdos/temas, os recursos didáticos e os critérios de avaliação

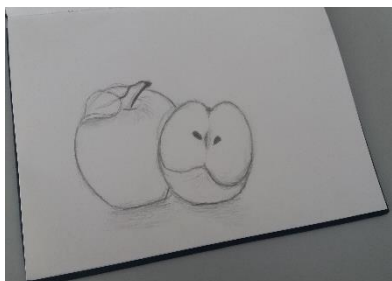
É feita também uma breve descrição e reflexão sobre as aulas lecionadas em cada módulo, tal como uma reflexão sobre a participação dos alunos e sobre os resultados dos trabalhos realizados.

Unidade de trabalho 1- Desenho de observação da mão/ Unidade de Trabalho 2- Desenho criativo da mão

No início do 2º período, dia 8 de janeiro, começou por ser apresentado à turma, sinteticamente, cada módulo de trabalho. Foram divulgados os objetivos pretendidos e as estratégias de ação. Os alunos ficaram bastante entusiasmados, tiraram dúvidas e manifestaram curiosidade pessoal sobre o projeto. De seguida, foi explicado que seria interessante os alunos realizarem nos seus diários gráficos desenhos de observação e desenhos de transformação, com os processos, os materiais e técnicas à escolha dos alunos. Este facto permitiu a autonomia para que os mesmos desenvolvessem os processos e as técnicas e materiais que mais despertavam os seus interesses, assim como a sua capacidade gráfica. Ao longo da minha prática supervisionada, os alunos foram trazendo para as aulas os desenhos que faziam de forma autónoma nos seus diários gráficos e foi notória a evolução dos mesmos. Os primeiros desenhos que os alunos fizeram eram normalmente de frutos (figura 20), numa segunda fase já depois de terem aprendido alguns conteúdos nas aulas como luz e sombra, figura/fundo e proporções, ganharam confiança e começaram a aparecer desenhos mais expressivos. (figuras 21 e 22).

Os temas deveriam relacionar-se com a observação do quotidiano.

Figuras. 20, 21 e 22



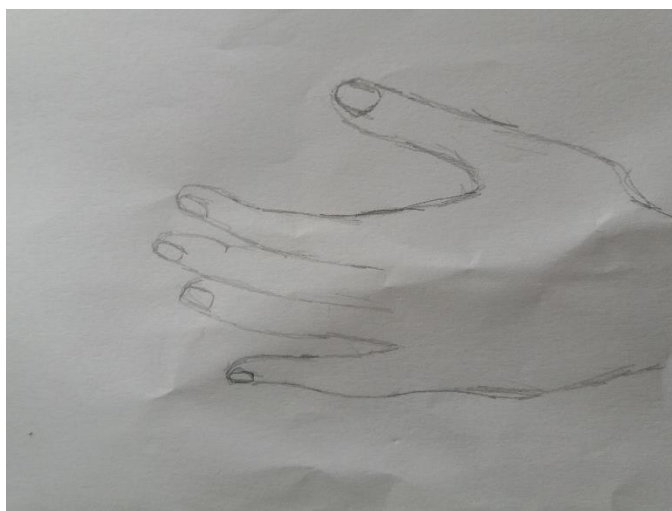
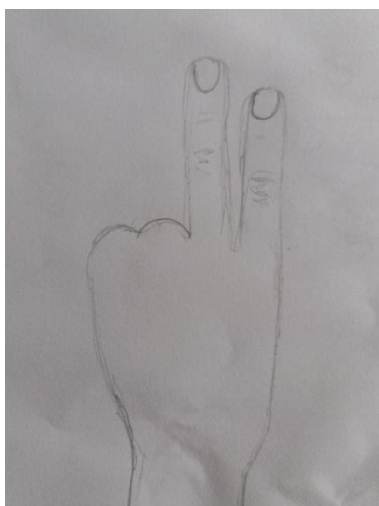
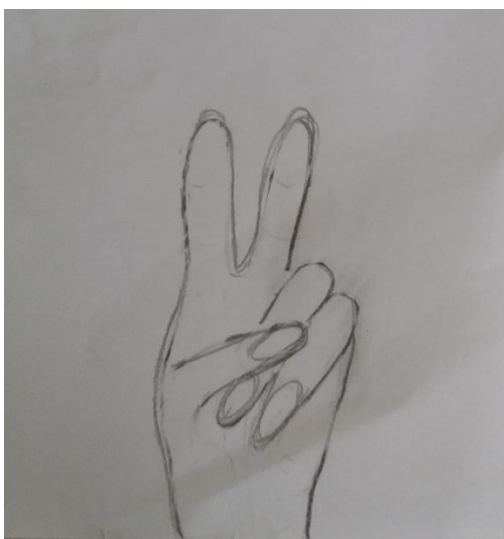
De seguida as aulas correspondentes a este módulo decorreram conforme a organização da tabela do plano de aula 1, 1.1. e 1.2.

A primeira proposta foi desenhar a mão através da observação real. Para isso foi apresentado aos alunos o mecanismo do suporte do visor transparente, conforme a Figura 23, onde o aluno posiciona sua mão para iniciar o desenho. Através do uso do visor foi explicado aos alunos o conceito do plano de imagem, pois ao visualizarmos o suporte transparente paralelo aos olhos podemos transformar a imagem tridimensional em bidimensional.

Após alguma resistência por parte dos alunos em desenhar, começaram a surgir alguns esboços ainda pouco expressivos, sem luz e sombra e com as proporções pouco realistas (figuras 24, 25, 26 e 27)

Figuras. 23, 24, 25, 26 e 27





Numa segunda fase, depois de algumas tentativas, os alunos foram ganhando confiança e logo elaboraram desenhos expressivos e realistas, revelando já possuírem uma noção das proporções e das sombras (figuras 28, 29, 30, 31, 32, 33 e 34).

De acordo com o plano de aula 1.3, os alunos foram desafiados a utilizar as aguarelas e a desenvolver a sua criatividade. Os alunos tiveram alguma dificuldade em se desprenderem da realidade e inserirem um elemento criativo ao seu desenho (figuras 35, 36, 37 e 38).

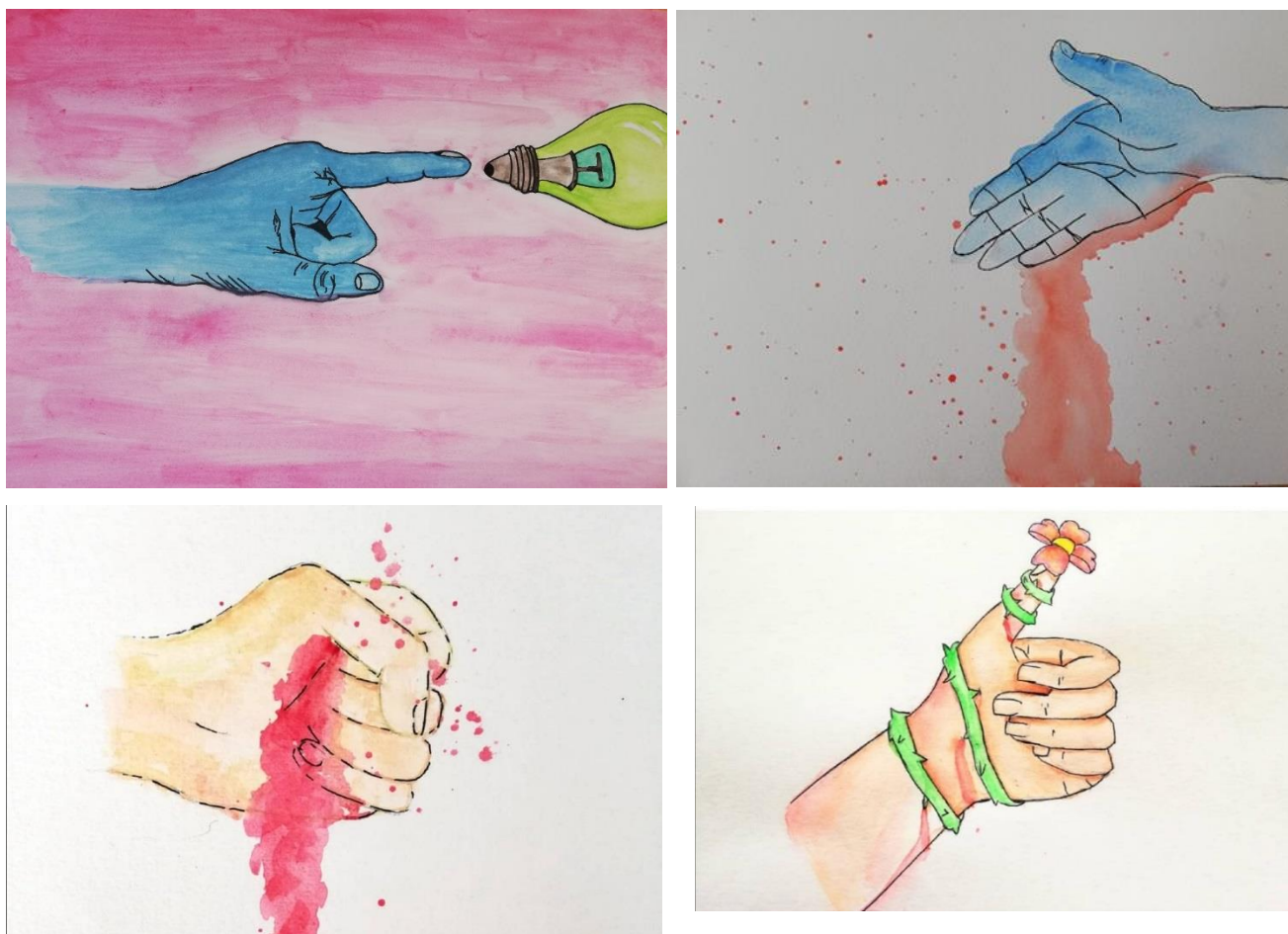
Analisando os resultados, conclui-se que tal aconteceu porque os alunos preocuparam-se demasiado com a perfeição do traçado e ficaram presos ao rigor e à contenção do mesmo, não o conseguindo transformar num movimento mais fluído e expressivo (típico da pintura a aguarela). Percebeu-se nesta altura que os alunos poderiam necessitar de mais tempo para

fortalecer o seu pensamento criativo, pois as lacunas diagnosticadas anteriormente estavam a fazer-se sentir. Relembrando Manuela Romo, “a habilidade de encontrar relações insuspeitas entre as coisas é a mais importante para a realização criativa”, e essa habilidade estabelece-se através da analogia e da metáfora (2008: 88).

Figuras. 28, 29, 30, 31, 32, 33 e 34



Figuras. 35, 36, 37 e 38



Unidade de Trabalho 2- Arte Moderna

Este módulo consistiu na realização de uma pesquisa sobre Arte Moderna e contemporânea. A partir de uma breve apresentação aos alunos das principais correntes artísticas, das vanguardas, dos artistas e suas obras, surgiu um debate de ideias e opiniões acerca do tema. Após esta aula, os alunos tiveram a oportunidade de ir ao Centro de Arte Moderna, fazer uma visita guiada à coleção moderna do museu, de forma a consolidar os conteúdos dados na aula anterior. A visita à exposição tinha como objetivo escolherem um artista do modernismo português e desenvolverem uma pesquisa fora do horário letivo para posteriormente apresentarem à turma.

Os alunos estiveram bastante interessados durante a visita e foram questionando o guia conforme as suas dúvidas e inquietações. Foi uma experiência bastante motivadora para eles, pois aprofundaram conhecimentos sobre artistas com um percurso sólido nas suas carreiras.

Analisando o resultado das pesquisas feitas pelos alunos, o objetivo primordial da visita, de incrementar nos alunos novos conhecimentos que despoletassem ideias para os seus projetos, foi cumprido. Foi um dia em que os alunos ganharam novas ideias e uma dimensão diferente sobre o que é de facto a Arte Moderna e Contemporânea, deixando-os bastante motivados e desejosos de iniciar os seus projetos.

Nas aulas seguintes seguiram-se as apresentações orais do trabalho de pesquisa. Os alunos dispunham de aproximadamente 15 minutos e recorreram à apresentação multimédia, no formato de PowerPoint. À medida que as apresentações decorriam, foram acrescentados vários aspetos para complementar a informação fornecida e retificados outros que não estavam corretos.

O facto de terem sido os próprios alunos a dar uma aula, implicou a compreensão exata do que estudaram e uma melhor preparação sobre os temas, pois tiveram que comunicar esses conhecimentos à turma. Para além disso, como foram os colegas a transmitir a matéria, os alunos ficaram mais atentos e empenhados. Para além de possibilitar o conhecimento do trabalho uns dos outros, também originou um nível de debate diferente na sala de aula. Com o decorrer das apresentações e com os diferentes tipos de arte apresentados, através de algumas imagens polémicas, gerou-se um debate saudável em torno de uma questão sempre controversa – “O que é a Arte?”. Abriu-se assim caminho para a discussão de ideias e de pontos de vista diferentes, sempre num domínio reflexivo, relativamente ao trabalho dos artistas contemporâneos e ao trabalho dos próprios alunos, aspirantes a artistas. Sternberg e Williams salientam que o desenvolvimento cognitivo e criativo é “profundamente influenciado pelo diálogo em grupo sobre questões de conteúdo, à medida que cada aluno absorve e beneficia das discussões de grupo e experiencia uma aprendizagem substancial do processo” (2003:49).

Os resultados das apresentações foram satisfatórios. A maioria dos alunos apresentou bem o trabalho e comunicou bem as suas ideias. As apresentações em PowerPoint, tirando algumas exceções, poderiam estar melhor estruturadas, ter mais imagens e informação mais relevante. Tal aconteceu, porque foi um trabalho elaborado fora do horário letivo, sem o constante acompanhamento do professor. Com o conjunto das apresentações realizadas, considera-se que os alunos ganharam uma boa contextualização sobre os movimentos artísticos das vanguardas. Muniram-se de conhecimentos para possibilitar a geração de novas ideias, tal como fortaleceram o seu espírito crítico através dos debates gerados. Relembrando Wallas em Sousa (2003), a fase de preparação, como sendo aquela em que se procura uma grande quantidade de informação e se explora outros pontos de vista para a resolução do problema proposto, constitui uma das fases fundamentais para o processo criativo.

Esta Unidade de Trabalho decorreu segundo os planos de aula apresentados nas tabelas 2, 2.1 e 2.2.

Unidade de Trabalho 3 – Retrato Realista/ Unidade de trabalho 4- Desconstrução do Retrato

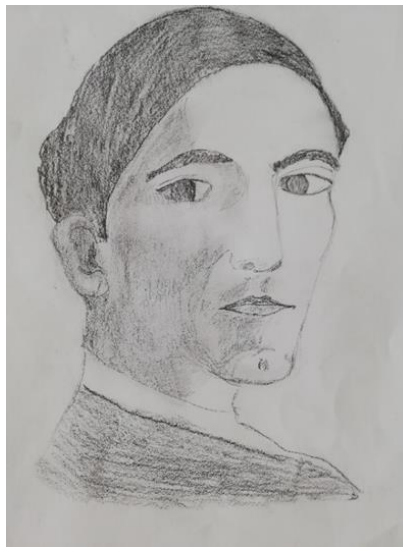
Partindo da Unidade de Trabalho da aula anterior, cada aluno escolheu uma imagem do artista selecionado, para desenhar a grafite, tais como Amadeo de Souza Cardoso, Maria Helena Vieira da Silva, Santa Rita, José Malhoa, Almada Negreiros, Eduardo Viana, entre outros (figuras 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46 e 47). A maioria não teve qualquer dificuldade e conseguiu captar bem as formas, as proporções e o claro-escuro. Os resultados deste último exercício foram bons. Pode-se concluir que, para tal, favoreceu a realização dos exercícios preparatórios anteriores, em que os alunos libertaram o traço e perderam o medo face ao desenho. Outro aspeto importante foi o facto dos alunos com menos capacidades à disciplina conseguirem realizar melhor este exercício e alcançar bons resultados, comparando com outros desenhos de observação analítica efetuados pelos mesmos, o que foi bastante importante para os próprios, pois sentiram-se motivados e capazes de atingir bons resultados, tal como os restantes alunos.

Antes de iniciar o exercício, foi explicado o modo de construção do desenho: desde o enquadramento na folha, ao desenho de apontamento inicial da estrutura e proporção, até chegar ao estudo do claro-escuro.

Ao longo do exercício, foram corrigidos os aspetos essenciais da construção do desenho, mas foi deixado espaço para que o aluno descobrisse por si o que está errado, aprendendo assim pela descoberta e por experiência própria. Para além disso foi sugerido aos alunos que perguntassem aos colegas opiniões e dúvidas face aos seus desenhos. Lembrando os ideais da autoeducação de Rogers, “a única coisa que se aprende de modo a influenciar significativamente o comportamento é resultante de um trabalho pessoal de descoberta, de algo que é captado pelo indivíduo” (Ap. Sousa, 2003: 143).

Figuras. 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46 e 47





Foi interessante perceber que os alunos já conseguiram criticar e indicar os aspetos que necessitavam de melhoramento no desenho dos colegas, mas por vezes relativamente ao seu próprio desenho sentiam mais dificuldade, por não terem o devido distanciamento. Foi igualmente solicitado aos alunos mais capacitados o auxílio aos colegas com mais dificuldade. Os mesmos foram tecendo comentários e deram uma preciosa ajuda, ao nível da expressividade do trabalho e da utilização das técnicas, o que veio comprovar a boa aprendizagem destes alunos, pois conseguiram transmitir aos colegas os seus próprios conhecimentos.

Foram precisos mais dois blocos para concluir este módulo, para além dos que se tinham estipulado na planificação. Tal deveu-se ao facto de se pretender uma exposição temporária

dos trabalhos na sala de aula e de se proceder à discussão de comentários em grupo, quer pelo professor, quer pelos próprios alunos. A ocasião contribuiu para que os alunos observassem o trabalho dos colegas, comentassem os mesmos e realizassem a sua própria autoavaliação. De acordo com Sternberg e Williams (2003), é importante que os alunos saibam criticar o que realizaram e é essencial que percebam os aspetos positivos e negativos do seu trabalho, pois só assim vão aprender e evoluir nos trabalhos futuros.

Na Unidade de trabalho 4- Desconstrução do retrato, os alunos revelaram mais dificuldade na concretização da atividade, tal como na Unidade de trabalho 2. Foi proposto que cada aluno desconstruísse o seu retrato, utilizando uma tela formato A3 como suporte e a tinta acrílica como material expressivo. Apesar de demonstrarem alguma dificuldade na desconstrução do desenho, notou-se alguma evolução em relação à capacidade criativa dos alunos desde o início do ano. Como referem Sternberg e Williams, “para desenvolver a criatividade, a introdução de perfis de pessoas criativas e suas experiências dá aos alunos uma informação poderosa que existe independentemente e completa previamente a informação armazenada” (2003: 48). O processo feito pelos alunos ao longo do ano foi bastante importante porque permitiu o desbloqueio do pensamento e o alcance de soluções mais criativas. Prado-Diez salienta que “a chave da expressão e da obra criativa é a estimulação do pensamento alternativo, imaginativo e inventivo através do uso de técnicas de analogia” (Ap. Bahia, 2007: 47). Houve a necessidade de estender este módulo por mais quatro blocos letivos. Tal deveu-se ao facto de os alunos não estarem habituados a responder prontamente à complexidade do processo criativo. Os mesmos precisaram de mais tempo para conseguir obter ideias que resolvessem o problema proposto, demonstrando assim as dificuldades relacionadas com a criatividade. Compreendeu-se então a importância que tem o facto de dar tempo ao aluno para desenvolver o seu pensamento criativo, lembrando Sternberg e Williams, pois “faz com que as tarefas sejam mais produtivas e se tornem experiências de aprendizagem envolventes” (2003: 28). Relativamente aos resultados, alguns alunos conseguiram ultrapassar as dificuldades iniciais e conceptualizaram projetos interessantes. Outros ainda ficaram presos a ideias simples. Considerou-se que os esboços realizados não foram completamente satisfatórios. Ficaram um pouco inexpressivos e com pouca qualidade gráfica. No entanto, de certa maneira, a maioria dos alunos conseguiu transmitir as suas ideias através dos mesmos, desenharam a partir da sua própria imaginação e conseguiram captar exatamente o que pretendiam. Este aspeto foi importante para constatar o nível de capacidades relativas ao desenho que a turma já estava a alcançar.

Após os esboços feitos pelos alunos, foi realizada uma demonstração de técnicas de pintura, com a exemplificação de vários materiais, tais como as tintas acrílicas e as tintas de óleo e o

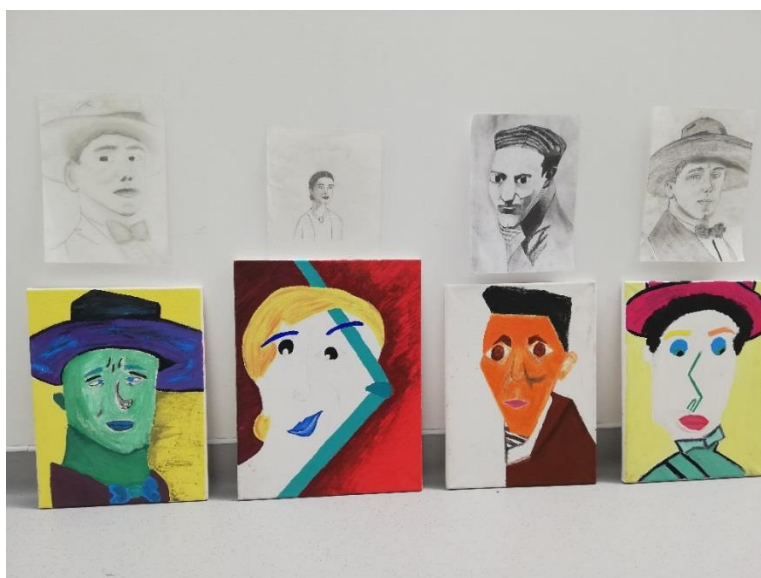
guache para os alunos melhor compreenderem as diferenças entre os materiais, bem como a plasticidade dos mesmos. Para acompanhar a demonstração, apresentaram-se livros de ilustradores e de artistas que utilizam estas técnicas nos seus trabalhos. Os alunos no fim da apresentação tiraram dúvidas e procederam à experimentação dos materiais e das técnicas exemplificadas. Depois dos alunos estarem mais familiarizados com os vários materiais, iniciaram o trabalho final sobre a tela, obedecendo aos esboços na fase anterior, mas por vezes houve necessidade de alteração de certos aspetos dos mesmos, devido à experimentação de novas situações no decorrer do processo.

Antes dos alunos terminarem os trabalhos de desconstrução do retrato, foram expostos na parede, para discussão numa fase intermédia dos mesmos. Foram os próprios alunos que transmitiram aos colegas o que faltava e o que teria de ser melhorado em cada um dos trabalhos, o que permitiu o desenvolvimento do seu espírito crítico. A entrega final do trabalho deste módulo aconteceu na última semana de aulas.

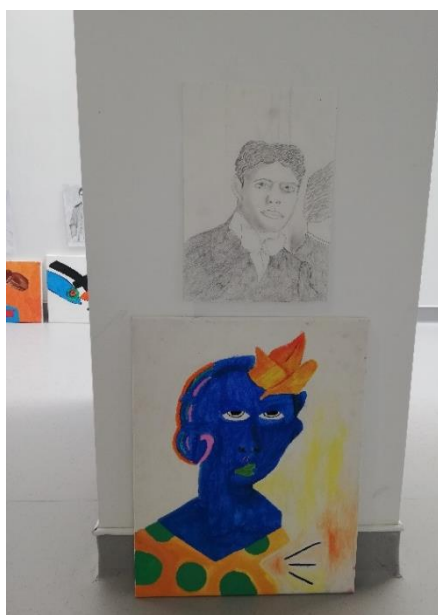
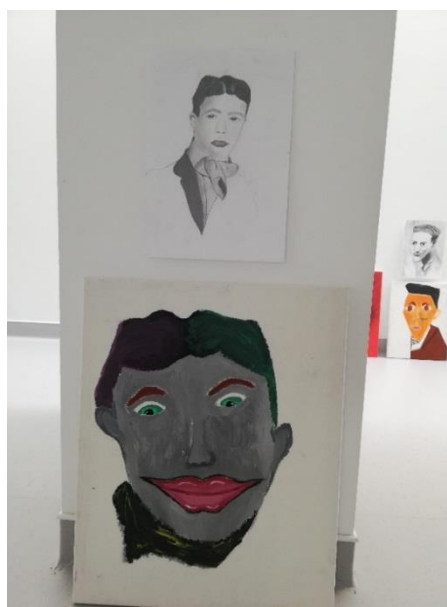
Os trabalhos foram expostos no corredor do colégio, para que todos os alunos do colégio pudessem ver e procederam-se aos comentários individuais e em grupo, quer por parte do professor, quer por parte dos alunos. Os resultados dos trabalhos foram positivos (figuras 48, 49, 50, 51, 52, 53 e 54).

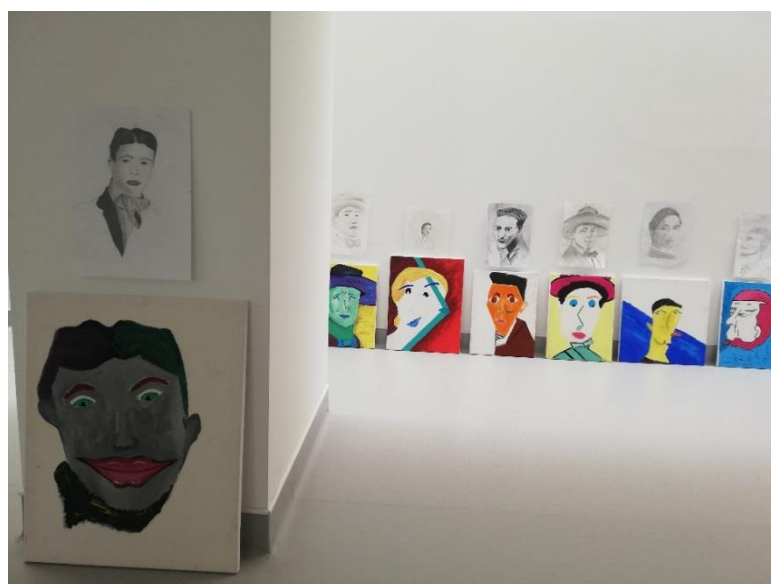
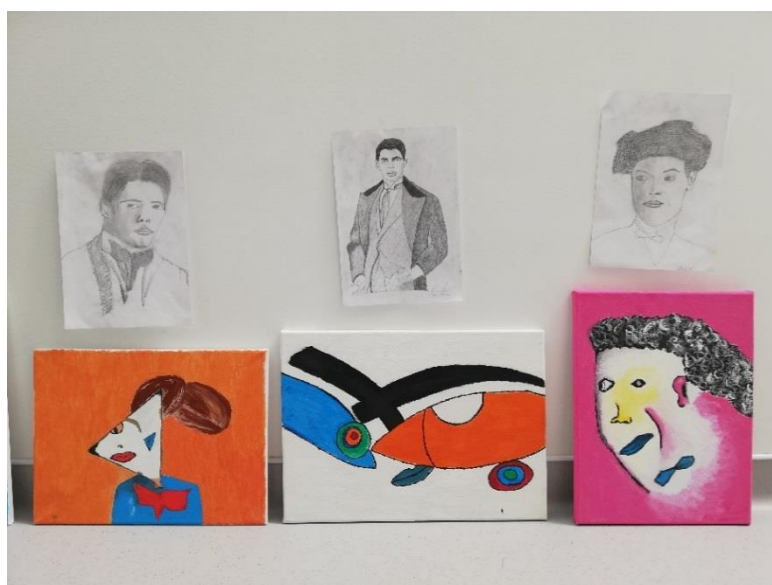
Os alunos puderam desenvolver o seu próprio modo de expressão, tornando-se bastante motivador e enriquecedor para os próprios.

Figuras.48, 49, 50, 51, 52, 53 e 54



Marta Leitão Belmar da Costa- Desenho de observação: um contributo para o desenvolvimento da capacidade gráfica e criativa dos alunos





Através da execução das Unidades de Trabalho acima apresentadas na PES desenvolvida no 3º Ciclo, na disciplina de Educação Visual, como principal objetivo propus aos alunos descobrirem e aprenderem a “ver” o mundo de formas, espaços e movimentos que os rodeiam, na Natureza e na Arte, e ainda experimentarem, imaginarem e criarem, utilizando materiais e técnicas variadas.

Para o cumprimento do objetivo referido, promovi um conjunto de atividades nas quais os alunos tiveram a oportunidade de utilizar os materiais e técnicas de uma forma simples, interessante e criativa.

Aprender através da obra de arte apresenta por vezes ao aluno perspetivas de “aventura” que muito o motivam.

É aqui que o papel do professor é fundamental. O modo como as ideias e os conceitos são apresentados, o nosso entusiasmo e o planeamento de propostas sequenciais para explorar e alargar conceitos e dominar progressivamente materiais e técnicas de expressão conduzem muitas vezes à participação empenhada e até entusiasta dos nossos alunos, contribuindo para que o ambiente das aulas seja agradável, mas também de trabalho, responsabilidade, cooperação e reflexão.

É fundamental em todo este processo termos em consideração o período de desenvolvimento dos alunos deste nível etário, que ronda os 14 anos, para que as propostas apresentadas e as expectativas que geram sejam adequadas e não resultem frustrantes para alunos e professor.

Não podemos esquecer que esta é uma fase de grande mutação física e psicológica que torna os alunos, muitas vezes, vulneráveis, inseguros e instáveis. Começam a libertar-se do real e do concreto acedendo ao mundo do possível e do abstrato, mas têm por vezes dificuldade em aceitar os resultados do seu trabalho.

Desta forma, considero ter abordado os conteúdos fundamentais para os alunos deste grau de ensino, utilizando uma linguagem acessível, motivando-os através da imagem e de propostas de trabalho o mais diversificadas possível, abrindo assim caminho à curiosidade pelos fenómenos artísticos e à sensibilidade estética associada ao trabalho de experimentação e pesquisa, ao rigor e à criatividade.

Para conseguir um bom ambiente e motivação, procurei alargar o espaço das experiências visuais e tácteis, despertando visualmente os alunos para os elementos da linguagem visual que lhes permitiram comunicar de uma forma mais eficaz. É muitas vezes no “nosso” espaço de aula que o aluno redescobre o seu gosto pela matéria e pela expressão.

6. REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DESENVOLVIDO

Penso que o sucesso dos resultados alcançados, se deve ao facto de os alunos terem ultrapassado a fase inicial em que diziam “Eu não sei desenhar”, “Eu não tenho jeito” para passarem a sentir-se capazes de desenhar com precisão aquilo que observam ao seu redor. A maioria das respostas dos alunos ao questionário realizado no final da Prática Supervisionada demonstram a evolução que sentiram na sua capacidade de observação, bem como o desenvolvimento da criatividade. Vejamos algumas respostas às questões colocadas aos alunos:

“Os trabalhos realizados ajudaram-me a desenvolver a capacidade de observação e inteligência visual, pois ensinaram-me a olhar para os mínimos detalhes”.

“ Considero que este projeto ajudou-me a desenvolver a minha criatividade porque ao fazer os trabalhos propostos, fui sempre criando e imaginando coisas novas.”

“Este projeto puxou pela minha criatividade tornando-a mais rica.”

“Este projeto desenvolveu a minha criatividade na medida em que aprendi formas diferentes de desenhar e a ver novas perspetivas das coisas.”

“As aprendizagens artísticas são essenciais para promover as nossas capacidades gráficas, pois ajuda-nos a desenvolver a nossa capacidade de desenhar e de ter novas ideias.”

“No âmbito da disciplina de Educação Visual, considero importante investigar artistas portugueses, pois podemos ver estilos e formas diferentes de desenhar.”

“Todos os trabalhos que desenvolvi ajudaram-me bastante a desenvolver a minha criatividade.”

“As aprendizagens artísticas são essenciais para promover as capacidades gráficas porque sem as mesmas não teríamos qualquer tipo de formação em relação às capacidades gráficas.”

“As aprendizagens artísticas são essenciais para promover as nossas capacidades gráficas, pois cada vez mais, melhoramos o nosso traço, com trabalho e empenho”.

As aprendizagens artísticas são essenciais para promover as nossas capacidades gráficas, pois ajuda-nos a desenvolver a nossa capacidade de desenhar e a ter novas ideias.”

Penso que a proposta que foi feita aos alunos na primeira aula, de desenharem no diário gráfico, sempre que possível a vida do quotidiano, também ajudou a desbloquear esta ideia acerca do desenho. Os resultados gerais dos desenhos do bloco diário foram bons e excederam as expectativas. É de salientar o facto de ser um trabalho realizado fora da sala aula, portanto sem a ajuda do professor. Perante tal, pode-se concluir que os alunos começaram a ganhar autonomia na realização dos registos gráficos e confirmou-se que

estavam de facto a captar os conteúdos abordados nas aulas e as indicações fornecidas. Salienta-se a interligação entre os temas e conteúdos abordados nas aulas e os abordados no diário gráfico, como sendo um aspeto que contribuiu para a obtenção dos bons resultados. Os alunos puderam experienciar conteúdos que já tinham sido apresentados, mas de um modo mais livre e pessoal. Também facilitou o trabalho o facto de ser uma turma de alunos extremamente curiosos e interessados, com bastante vontade de aprender coisas novas. Por terem acabado por revelar boas capacidades relativas ao desenho de representação e por precisarem de estímulos novos e diferentes, propôs-se um projeto desafiador que envolveu o seu potencial criativo, de modo a caminharem ao encontro de uma identidade própria. Considero que os mesmos corresponderam bem às expectativas, tornando-se visível através do empenho e das atitudes demonstradas ao longo das aulas, assim como dos resultados dos trabalhos.

Relativamente à relação pessoal com os alunos, esforcei-me sempre por manter uma relação de proximidade, sinceridade e de respeito perante as suas opiniões e os seus interesses. Saliento a disponibilidade para ajudar quer ao nível de questões pedagógicas, quer ao nível de questões pessoais, contribuindo deste modo para o ambiente na sala de aula e para o fortalecimento dos laços afetivos. O facto de ser uma turma pequena e homogénea, constituída por apenas dezanove alunos, possibilitou um maior acompanhamento a todos eles durante as aulas. Tal atenção personalizada poderia ficar comprometida caso se tratasse de uma turma com excesso de alunos.

As dificuldades sentidas relacionam-se com o facto de não conseguir, por vezes, cumprir os blocos letivos estipulados na planificação realizada. Tal aconteceu porque tive a preocupação em responder aos diferentes processos de aprendizagem dos alunos ao longo de todas as Unidades de Trabalho.

As aulas lecionadas e a reflexão sobre esta experiência pedagógica proporcionaram-me uma importante reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo de grande forma para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Saliento a importância da autonomia pedagógica dada pelo Colégio Sra. da Boa Nova, permitindo a conceção e gestão de um currículo adequado às necessidades dos alunos da turma. Saliento igualmente a boa cooperação que existiu com a professora orientadora, através da discussão dos assuntos em conjunto e da partilha de experiências e de opiniões, como aspetos que ajudaram ao bom desenvolvimento dos vários trabalhos.

Estas unidades didáticas, visaram o desenvolvimento de um currículo centrado nas necessidades, nos interesses e no contexto do aluno, lembrando Dewey (Ap. Machado, 1991) e Roldão (1999 b). Um currículo que promovesse a aprendizagem significativa, de modo a que não se baseasse apenas na transmissão de conteúdos, mas sim na valorização de competências essenciais, de experiências individuais e dos processos de ensino-aprendizagem. Ou seja, um currículo com características pós-modernas, rico em possibilidades e desafios perturbadores para o aluno, aberto a novas relações e construído na base do diálogo, da crítica e da formação do julgamento (Doll, 1997). O objetivo foi proporcionar a formação de alunos críticos, reflexivos e inovadores, capazes de se adaptarem a novas situações, com um papel ativo na sua aprendizagem (Perrenoud, 1999; Lowenfeld & Brittain, 1977). Em todas as fases dos trabalhos, os alunos demonstraram empenho e uma excelente atitude. Foi visível o esforço e o nível de dedicação na execução das atividades propostas ao longo de cada Unidade didática.

Este nível de motivação foi o resultado da estratégia de adequação dos temas e conteúdos da disciplina em função dos interesses e necessidades dos alunos. Foi dada a oportunidade de estes serem os gestores da sua aprendizagem, ao terem o poder de decisão perante alguns conceitos e temas de pesquisa. Este aspeto prendeu-se com a ideia de promover a autoeducação dos alunos, presente na pedagogia não diretiva de Rogers (Ap. Bertrand, 2001; Sousa, 2003). Tal, contribuiu para que os mesmos fortalecessem a descoberta dos conhecimentos por experiência própria; desenvolvessem o seu próprio modo de pensar, o gosto e o bom julgamento, tal como desenvolvessem a capacidade de escolha e de tomada de decisões. Foram assim adquirindo uma maior autonomia e, por sua vez, uma maior confiança nas suas capacidades.

Ao longo do projeto, relembrando as pedagogias da conscientização defendidas por Paulo Freire, os debates realizados, as reflexões críticas de ideias em grupo, os comentários individuais e coletivos aos trabalhos e o diálogo permanente, foram estratégias que permitiram aos alunos estimular a estruturação e organização do pensamento e desenvolver o espírito crítico e a capacidade de formular juízos. Assim promoveu-se a partilha de ideias, a tolerância, a parceria e a interajuda, em que os mais capacitados ajudaram os menos capacitados, podendo estes beneficiar da motivação e da visão criativa dos colegas (Sternberg e Williams, 2003) e adquirir métodos metacognitivos de aprendizagem, relembrando a teoria cooperativa de ensino-aprendizagem, avançada por Freinet (Ap. Bertrand, 2001).

A promoção de atividades que envolveram a resolução de problemas (Perrenoud, 1999); o encorajamento da experimentação de novas ideias (Bonnie Cramond, 2008); a estimulação do pensamento alternativo e imaginativo através de técnicas de analogia e de invenção, lembrando Prado-Diez (Ap. Bahia, 2007); o constante *feedback* sobre os pontos fortes e

fracos, segundo Alencar (Ap. Fleith, 2007); o incentivar do diálogo em grupo e da colocação de questões, a estimulação da colaboração criativa e a utilização de perfis de pessoas criativas (Sternberg & Williams, 2003), foram algumas das estratégias que contribuíram para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Para além destas, salienta-se a ampliação do seu campo de conhecimentos como uma estratégia bastante importante que possibilitou o estabelecer de uma base sólida para se proporem novas ideias (Miranda e Almeida, 2008; Munari, 1997). Através dos trabalhos de pesquisa realizados, das apresentações orais, dos debates e da visita de estudo, foi possível uma contextualização importante sobre a Arte Moderna, que facilitou de boa maneira o processo criativo dos alunos e a obtenção de uma cultura visual mais alargada.

É de referir que este terá de ser um trabalho gradual, que deve ter continuidade nos vários anos letivos da disciplina, de modo a se poderem aferir conclusões mais abrangentes.

Considera-se que os alunos se sentiram livres para expressar as suas ideias, utilizaram os materiais de uma forma flexível, e propuseram soluções originais para o problema proposto. Embora seja uma tarefa um pouco complicada, estes são aspetos que, segundo Lowenfeld e Brittain (1977), oferecem indicações que possibilitam avaliar a criatividade dos alunos.

Existem também inúmeras técnicas interessantes de estimulação do pensamento criativo. Estas técnicas constituem uma boa proposta para desenvolvimentos futuros e são as seguintes:

- Mapa Mental - Abordada por Tony Bazan e Barry Buzam (1996), consiste na associação de ideias ordenadas, através de um esquema de palavras ou imagens;
- Lista de Atributos - Avançada por Crawford (1954), Davis, Manske e Trais (1967), consiste na identificação e alteração das características de um objeto ou produto, conduzindo a muitas oportunidades de modificação ou recombinação;
- *Scander* - Uma mnemónica usada para organizar uma lista de palavras e perguntas que estimulam o pensamento, de modo a encontrar uma solução para o problema;
- Identificação de Relações Visuais - Consiste na utilização de estímulos visuais, de imagens, para levar ao distanciamento do tópico em abordagem. Estimula conexões invulgares, para que possam produzir perspetivas novas em relação à tarefa em causa.

Através dos inquéritos realizados no final das aulas lecionadas, foi possível compreender o significado para os alunos da experiência vivida e adquirir alguma informação sobre o modo como os processos e os resultados foram conseguidos (Anexo A).

Mas mais que os resultados quantitativos, salientam-se os resultados qualitativos decorrentes de toda a experiência, relacionados com o incremento de vários aspetos essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. Pode-se concluir que a educação não diretiva, centrada no aluno, mais especificamente, nos seus interesses, motivações e necessidades, em

detrimento de um ensino voltado para a simples transmissão de conteúdos, (Bertrand, 2001; Perrenoud, 1999; Roldão, 1999 b; Sousa, 2003) demonstrou ser uma medida fundamental para se desenvolver o espírito crítico e reflexivo dos alunos, as suas capacidades criativas e para se poder contribuir para o desenvolvimento da sua personalidade. Com esta prática de ensino supervisionada tomei consciência que a maioria dos alunos, nas atividades de carácter mais prático e experimental, se envolve de forma entusiástica, revelando imaginação, criatividade, empenho, deixando transparecer o seu gosto e a sua sensibilidade para a educação artística e o respeito pela arte como fator de criação.

Apesar de lecionar a disciplina de EV há já alguns anos, nesta prática do ensino supervisionada, ganhei mais entusiasmo para motivar e incentivar os alunos para a criatividade sem descurar os conteúdos que são próprios da disciplina.

Acredito que a sala de aula é um cenário propício à investigação e à criatividade onde o aluno deve ser estimulado e motivado a criar constantemente.

Como se pode constatar no descrito até aqui, na primeira parte deste relatório final faço uma reflexão crítica sobre as experiências de ensino.

A Prática Pedagógica permitiu-me a reflexão sobre algumas práticas, o aprofundar de alguns conhecimentos, a aquisição de novas aprendizagens no domínio da técnica, bem como o desenvolvimento de novas metodologias de abordagem dos conteúdos. Tudo isto contribuiu para uma nova consciencialização tendente à análise e evolução de situações concretas no âmbito do processo de ensino – aprendizagem.

Estou convicta que ao longo das práticas do ensino supervisionadas proporcionei aos alunos momentos de criatividade, de satisfação, descontração e realização pessoal de cada um.

Conclusão

De acordo com Faligatter (2000), observa-se que, com a leitura de imagens, o desenho do aluno passa a ser menos estereotipado, como consequência de um conhecimento adquirido sobre as várias formas de representação de um mesmo sentimento, objeto ou ideia. Naturalmente o desenho modifica-se, e o aluno adquire maior segurança frente à realização do seu trabalho. Esta ideia ficou muito presente no trabalho realizado. Ao longo de toda a prática supervisionada, pretendi alargar o pensamento criativo dos alunos.

Penso que aprender a desenhar é algo mais que aprender a habilidade em si mesma, ou apenas representar o que se vê, mas da forma com que se vê e os sentimentos que podem ser expressos. Isto é um ato de liberdade, que é preciso incentivar nas crianças, para que cresçam a desenhar, e não percam este incentivo à criatividade.

Cabe, então, ao professor, encontrar as habilidades de cada um dos seus alunos, estimulando-os a desenvolver as mesmas.

Ser professor de arte é atuar, aproximando os alunos do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo o conhecimento dos aspetos mais significativos da cultura nas suas diversas manifestações.

Em termos gerais, os resultados e o processo dos trabalhos que observei nas aulas, bem como as respostas dos alunos ao questionário realizado permite constatar que as artes visuais, neste caso específico o desenho de observação, é um contributo muito importante no desenvolvimento da criatividade de cada um. É possível através dos resultados verificar que a criatividade e a imaginação são transmitidas através da arte e que esta não deve ser limitada, pelo contrário deve ser estimulada a todos os níveis. No que concerne às aprendizagens artísticas e ao contributo que estas têm para o desenvolvimento das capacidades gráficas, verifica-se que os alunos sublinham a sua importância, no sentido da promoção e estimulação do seu desenvolvimento global. Pode-se concluir através das informações fornecidas por cada um dos autores apresentados que a arte é fundamental no processo do desenvolvimento infantil, sendo a prática do desenho uma área essencial no desenvolvimento da criatividade. Ao nível pessoal, este estudo fez-me crescer mentalmente e conhecer várias perspetivas relacionadas com as aprendizagens artísticas. Profissionalmente foi

bastante esclarecedor, pois através dos trabalhos desenvolvidos consegui perceber a dimensão da importância deste tema e como é que este contribui para o processo global da criança.

Hoje, para educar, os professores devem cada vez mais utilizar competências e criatividade que são as ferramentas do conhecimento, as únicas de que efetivamente o profissional de educação dispõe, para dar sentido às práticas pedagógicas. É importante, pois, que se criem cada vez mais espaços e momentos de comunicação, se promova o espírito de grupo e a tolerância, educando para uma cidadania mais consciente, pacífica e solidária.

A interação professor - aluno deve ser frequente e comprometida entre as partes, de modo a que o ensinar – pesquisando, seja tão evidente quanto o aprender - fazendo, a partir de uma dada situação e possa ser trabalhada em processos interativos entre professor, alunos, colegas e materiais informativos diversos, incluindo audiovisuais e informáticos.

As atividades desenvolvidas foram bastante proveitosas e alcançaram os seus objetivos de busca de criatividade e desenvolvimento da imaginação. O acesso ao lado direito do cérebro que segundo Betty Edwards é “a modalidade desprezada, fraca, canhota, que na nossa cultura não recebe a atenção que merece”, pode ser estimulado de formas simples como foi verificado com as atividades propostas, porém com resultados satisfatórios.

De acordo com Eisenhart (2000), o uso de música apropriada diminui o ritmo cerebral proporcionando um estado alfa, no qual nos encontramos em estado de relaxamento físico e mental, embora conscientes do que ocorre à nossa volta, trouxe um clima extremamente favorável à realização das atividades e muito contribuiu para o sucesso das mesmas. Praticamente não foram observadas conversas paralelas, cada aluno “viajou no seu mundo” e concentrou-se em fazer o melhor que pode. Os alunos ficaram surpresos com os resultados dos seus trabalhos, realmente quando o hemisfério direito é estimulado percebe-se que se é capaz de fazer/ver bem mais do que se imagina.

Durante uma aula, o aluno recebe informações através dos seus sentidos, principalmente o visual e o auditivo. Essas informações transformam-se em estímulos para o cérebro, circulando pelo córtex cerebral, antes de serem arquivadas ou rejeitadas. Esse novo conhecimento transita pelos neurónios, células nervosas, criando um emaranhado de caminhos que se orientam em diversas direções. Quando mais conexões houver, maior é a nossa memória. No exercício de criação, é necessário realizar o cruzamento entre estas memórias, de modo a que esta carregue os conhecimentos práticos e teóricos. A memória serve para aprender, logo devemos ter em conta o conceito de aprendizagem, já que “a aprendizagem e a memória estão intimamente relacionadas.” (Rosário, 2004).

Posso concluir que ao longo das aulas, a partir dos exercícios de desenho propostos, os alunos foram desenvolvendo a sua memória visual o que lhes deu uma segurança e uma

bagagem maior para criarem e conseguirem representar as suas ideias nos exercícios mais abstratos.

É devido à capacidade para aprender, que o ser humano consegue uma melhor adaptação ao meio que o rodeia. A maior parte da aprendizagem que o homem adquire é consequência da imitação. A memória intervém decisivamente no processo de imitação, já que ela permite a retenção daquilo que se observa para posterior reprodução. Assim o desenho de observação torna-se fundamental para um processo criativo mais fluido.

Bibliografia

- Almeida, A. B. (1967). *Ensaio para uma Didática do Desenho*, Lisboa: Livraria escolar editora.
- Apple, M. W. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bahia, S. (2008). *Promoção de Ethos criativos* In Morais, F. & Bahía, S. (Org.), *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*, Braga: Psiquilibrios Edições.
- Bahia, S. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Manual de Apoio para a disciplina de Psicologia da Criatividade. Mestrado em Teatro e Comunidade. Lisboa: ESTC/IPL
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação* (2º ed.), Lisboa: Instituto Piaget.
- Chauí, M. S. (1994). *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. v. 1. São Paulo: Brasiliense.
- Ching, F. D. K. (2010) *Representação gráfica para desenho e projeto*. Portugal: Editora Gustavo Gili.
- Demo, P. (2004). *Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis: Vozes,
- Doll, W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- Edwards, B. (2005). *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Fleith, D.S. (2001). *Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação*. *Cadernos de Educação Especial*. Santa Maria: Lapedoc.
- Fleith, D. (2007). *A promoção da criatividade no contexto escolar*. Santa Maria: Lapedoc.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Henriques, C. (2001). “Contributos para a história do ensino do desenho em Portugal no Sé. XIX e princípios do Sé. XX”, in *Os Desenhos do Desenho, na Novas Perspetivas sobre Ensino Artístico*. Edição da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Universidade do Porto.
- Loos, S. (1982), *Prefácio*, in *Ver pelo Desenho, aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos*, *Manfredo Massironi*. Edições 70: Lisboa.
- Lowenfeld, V.(1977). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Lowenfeld, V. B. W. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

- Machado, F. (Org.) (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular: Problemas e perspectivas*. Rio Tinto: Asa.
- Miranda, L. A. L. (2008). *Estimular a criatividade: O programa de enriquecimento escolar "Odisséia"* In Moraes, F. B. S. (Org.). *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*, Braga: Psiquilibrios Edições.
- Mirshawka, V. (1992). *Qualidade da Criatividade*. São Paulo: Makron Books.
- Montenegro, G. A. (2004). *A Invenção do Projeto: a criatividade aplicada ao desenho industrial, arquitetura, comunicação visual*. São Paulo: Edgard Blücher.
- Munari, B. (1981). *Das coisas nascem coisas*, Lisboa: Edições 70.
- Munari, B. (1997). *Fantasia*, Lisboa: Edições 70.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*, Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da Escola?* Criap, Porto: Asa.
- Piaget, J. A. (1964) *Formação do símbolo na criança. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC.
- Roldão, M. C. (1999 a). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (1999 b). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Ed. Presença
- Romo, M. (2008). *Criatividade en los dominios artístico y científico y sus correlatos educativos* In Moraes, F. Bahia, S. (Org.). *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*, Braga: Psiquilibrios Edições.
- Sennett, R. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: 9. ed, Record, 2005.
- Serra, R. (1992), entrevistado por Nicholas Serota e David Silvester. In *Richard Serra: Weight and Measure*. London, Tate Galery.
- Silva, A. (2006) *Carrancho da Escola com arte: multicaminhos para a transformação*. Porto Alegre: Mediação, 2006. 119p.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 1º Volume: Bases Psicopedagógicas. Portugal: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- Sousa, J. M. R. (1995). *Didática da Educação Visual*. Portugal: Universidade Aberta.
- Spinelli, M. (1998). *Filósofos PréSocráticos: primeiros mestres da filosofia e da ciência grega*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Sternberg, R. J. & Williams, W. M. (2003). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Porto: Coleção Cadernos do Criap, Asa Editores.
- Vasconcellos, T. (1990). *Imaginar o Currículo*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância.

Marta Leitão Belmar da Costa- Desenho de observação: um contributo para o desenvolvimento da capacidade gráfica e criativa dos alunos

Vieira, J. (1995). *O Desenho e o Projecto São o Mesmo?*, Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Apêndice I – Planos de Aula

PLANO DE AULA 1

Colégio Sra. da Boa Nova		
Disciplina / Turma: Educação Visual 9º A	Horário: Terça- feira: 14h e 40m às 16H e 10m	Estagiária: Marta Costa
Público-alvo: Alunos do 9º ano de escolaridade		
Unidade de Trabalho: Desenho de observação da mão	Duração: Dois blocos: 08/01/19 15/01/19	
Conteúdos	Áreas de Exploração	Competências
<u>Comunicação Visual</u> <u>Elementos da forma</u>	☒ <u>Desenho</u> ☐ <u>Pintura</u>	• Entende o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas; • Concebe formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada; • Concebe e organiza com equilíbrio os espaços bidimensionais.
Objetivos		

O objetivo deste módulo inicial está relacionado com a desconstrução das ideias preconcebidas relativas ao desenho e com o abandono de vícios inerentes à sua construção. Muitas vezes os alunos ganham certos tiques, que condicionam a construção do desenho, devido aos receios que têm em desenhar e ao medo de errar. O resultado é um desenho preso, enrolado e com um tipo de traço intermitente. Esta fase pretende exatamente que os alunos se desprendam desses estereótipos, que soltem o traçado e aceitem o erro como um processo de construção do desenho. Os exercícios planeados permitem trabalhar a postura, a gestualidade e o domínio da motricidade, ou seja, desenhar não só com a mão, mas com a articulação do braço e sucessivamente com a força de todo o corpo, de modo a soltar o movimento e obter um traço mais solto, rápido e bastante mais expressivo. É igualmente trabalhada a velocidade de execução, através de tempo contado para a realização dos exercícios, visando o desprendimento face ao desenho.

Estratégias Metodológicas Implementadas

A aula começará por um diálogo com os alunos abordando a área de exploração. Far-se-á uma abordagem às técnicas a desenvolver (desenho e pintura) e estabelecer-se-á o número de sessões a realizar. Posteriormente a turma será convidada a visualizar exemplos ou situações similares de trabalhos já realizados. Seguidamente haverá um diálogo sobre o trabalho a realizar (desenho de observação da mão). Prevê-se que esta primeira fase tenha a duração aproximada de 15 minutos.

Depois, numa folha A3, os alunos iniciam o exercício proposto, que consiste em observar a sua mão e preencher a folha A3 com representações da mão em várias posições e tamanhos.

A Professora dará seguimento a todos os trabalhos, dando apoio individualizado a cada um.

Bibliografia empregue:

- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (s.d.) – “*Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*”. Ministério da Educação. Lisboa.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (s.d.) – “*Educação Visual, 3º Ciclo do Ensino Básico. Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual – 3º Ciclo*”.

PLANO DE AULA 1.1

Colégio Sra. da Boa Nova		
Disciplina / Turma: Educação Visual 9º A Público-alvo: Alunos do 9º ano de escolaridade	Horário: Terça- feira: 14h e 40m às 16H e 10m	Estagiária: Marta Costa
Unidade de Trabalho: Desenho de observação da mão	Duração: 1 bloco: 22/01/19	
Conteúdos	Áreas de Exploração	Competências
<u>Comunicação Visual</u> <u>Elementos da forma</u>	☒ <u>Desenho</u> ☐ <u>Pintura</u>	• Entende o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas; • Concebe formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada; • Concebe e organiza com equilíbrio os espaços bidimensionais;

Objetivos
A transmissão de conhecimentos e a estimulação nos alunos de competências essenciais à sua aprendizagem, tais como a capacidade de pesquisa, de recolha de informação, de organização e de comunicação oral. Deste modo, os alunos deixam de ser meros recetores passivos do conhecimento e têm um papel ativo na sua aprendizagem. Exige dos mesmos “uma implicação na tarefa muito mais forte. Não só uma presença física e mental efetiva, solicitada tanto pelos outros alunos como pelo docente, mas também um investimento que implique imaginação, engenhosidade, perseverança” (Perrenoud, 1999: 69).
Estratégias Metodológicas Implementadas
Na segunda aula planificada, os alunos ao fim dos primeiros 45 minutos de aula terminarão o exercício iniciado na aula anterior. De seguida a Professora inicia o tema luz- sombra que será fundamental para o próximo exercício. Explica como se produz o efeito de volume, abordando a luz, a meia sombra, a sombra própria, a sombra projetada, o reflexo e etc. Os alunos visualizarão exemplos de como a luz-sombra pode ser aplicada nos desenhos e expõem as suas dúvidas. Posteriormente será solicitado aos alunos da turma que apliquem os conhecimentos adquiridos sobre a luz e a sombra. Irão escolher uma posição da mão já desenhada no exercício anterior, fazem uma ampliação numa folha A4 e de seguida criam o efeito de volume com objetivo de fazerem um desenho realista e criar uma ilusão tridimensional. Este exercício irá preencher os últimos 20 minutos de aula e os primeiros 30 minutos da aula seguinte. Bibliografia empregue: • DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (s.d.) – “<i>Curriculum Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais</i>”. Ministério da Educação. Lisboa. • DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (s.d.) – “<i>Educação Visual, 3º Ciclo do Ensino Básico. Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual – 3º Ciclo</i>”.

PLANO DE AULA 1.2

Colégio Sra. da Boa Nova		
Disciplina / Turma: Educação Visual 9º A Público-alvo: Alunos do 9º ano de escolaridade	Horário: Terça- feira: 14h e 40m às 16H e 10m	Estagiária: Marta Costa
Unidade de Trabalho: Desenho criativo da mão	Duração: 1 bloco: 29/01/19	
Conteúdos	Áreas de Exploração	Competências
<u>Comunicação Visual</u> <u>Elementos da forma</u>	☒ <u>Desenho</u> ☐ <u>Pintura</u>	• Compreende que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem; • Concebe organizações espaciais dominando regras elementares da composição; • Entende o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas; • Concebe formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada; • Concebe e organiza com equilíbrio os espaços bidimensionais;

		• Compreende que a perceção visual das formas envolve a interação da luz - cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície, etc; • Compreende os efeitos da cor na perceção do mundo envolvente; • Utiliza os efeitos da cor na melhoria da qualidade do ambiente; • Aplica os conhecimentos adquiridos sobre a cor – Sensação e a influência da cor no comportamento; • Compreende a cor dos objetos como resultado da absorção e reflexão seletivas das ondas luminosas pela matéria; • Procura soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas.
--	--	--

Objetivos

Desenvolver a observação e imaginação, conhecer as transformações provocadas pelas misturas de materiais; Experienciar situações que possibilitem a ampliação da criatividade, da imaginação e do senso estético; vivenciar situações de livre criação; Construir progressivamente o domínio da expressão artística.

Estratégias Metodológicas Implementadas

Na terceira e última aula programada para este plano de unidade, os alunos serão convidados a desenvolver a criatividade. Numa pintura aguarela, terão de representar a mão escolhida no último exercício, e acrescentar um elemento figurativo ao desenho com o objetivo de fazer um desenho expressivo e não realista.

Bibliografia empregue:

- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (s.d.) – “*Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*”. Ministério da Educação. Lisboa.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (s.d.) – “*Educação Visual, 3º Ciclo do Ensino Básico. Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual – 3º Ciclo*”.

Avaliação

A avaliação destas Unidades de Trabalho é dividida em dois aspetos: uma avaliação global dos exercícios expressivos e do seu processo, e uma avaliação dos resultados do exercício de interpretação expressiva das formas. Os critérios de avaliação são os apresentados de seguida. Desenho de memória / Desenho de contorno / Exercícios de traçado expressivo:

- Processo de trabalho e envolvimento nos exercícios;
- Enquadramento na folha;
- Exploração dos recursos expressivos da grafite;
- Exploração das intensidades do traço e da mancha e respetivo claro-escuro;
- Domínio dos materiais e suportes empregues;
- Estrutura e proporção.

PLANO DE AULA 2

Colégio Sra. da Boa Nova		
Disciplina / Turma: Educação Visual 9º A Público-alvo: Alunos do 9º ano de escolaridade	Horário: Terça- feira: 14h e 40m às 16H e 10m	Estagiária: Marta Costa
Unidade de Trabalho: Arte Moderna	Duração: 1 bloco: 05/02/19	
Conteúdos	Áreas de Exploração	Competências
<u>Comunicação Visual</u> <u>Elementos da forma</u>	☒ <u>Desenho</u> ☒ <u>Pintura</u> ☒ <u>Escultura</u>	• Compreende que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem; • Concebe organizações espaciais dominando regras elementares da composição; • Entende o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas; • Concebe formas obedecendo a alguns princípios de representação normalizada;

		• Concebe e organiza com equilíbrio os espaços bidimensionais; • Identifica conceitos em obras artísticas e aplica os conhecimentos em novas situações; • Procura soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas; • Identifica conceitos em obras artísticas e aplica os conhecimentos em novas situações.
Objetivos		
A transmissão de conhecimentos e a estimulação nos alunos de competências essenciais à sua aprendizagem, tais como a capacidade de pesquisa, de recolha de informação, de organização e de comunicação oral. Deste modo, os alunos deixam de ser meros recetores passivos do conhecimento e têm um papel ativo na sua aprendizagem. Exige dos mesmos “uma implicação na tarefa muito mais forte. Não só uma presença física e mental efetiva, solicitada tanto pelos outros alunos como pelo docente, mas também um investimento que implique imaginação, engenhosidade, perseverança” (Perrenoud, 1999: 69).		

Estratégias Metodológicas Implementadas

Segundo a metodologia projetual (Munari, 1981), é importante que os alunos tenham conhecimento do trabalho que outros artistas realizaram anteriormente, para se inspirarem e obterem as suas próprias ideias. Há, portanto, uma recolha de dados que se torna indispensável antes de se pensar em qualquer possível solução. Assim, como preparação para a visita de estudo que terão na próxima aula, são apresentados aos alunos vários artistas contemporâneos, tal como as várias correntes artísticas que surgiram nesse período. Só depois de terem o conhecimento de várias perspetivas de artistas, analisarem os temas abordados nos seus trabalhos, os seus métodos, as técnicas e os materiais utilizadas nas suas obras, os alunos estarão preparados para criarem o seu próprio projeto.

Bibliografia empregue:

- JANSON, H. W. (2005) – “*História da Arte*”. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- PEREIRA, José Fernandes, (1995) – “*História da Arte – 12º ano*”. Texto Editora. Lisboa.
- PINTO, Ana Lúcia; MEIRELES, Fernanda; CAMBOTAS, Manuela Cernadas, (2008) – “*História da Cultura e das Artes*”. Ensino Profissional – nível 3. Porto Editora. Porto.

PLANO DE AULA 2.1

Colégio Sra. da Boa Nova		
Disciplina / Turma: Educação Visual 9º A Público-alvo: Alunos do 9º ano de escolaridade	Horário: Terça- feira: 14h e 40m às 16H e 10m	Estagiária: Marta Costa
Unidade de Trabalho: Arte Moderna	Duração: 2 blocos: 12/02/19 16/02/19	
Conteúdos	Áreas de Exploração	Competências
<u>Comunicação Visual</u> <u>Elementos da forma</u>	☒ <u>Desenho</u> ☒ <u>Pintura</u> ☒ <u>Escultura</u>	• Compreende que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem; • Concebe organizações espaciais dominando regras elementares da composição; • Entende o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas; • Concebe formas obedecendo a alguns princípios de representação o normalizada;

		• Concebe e organiza com equilíbrio os espaços bidimensionais; • Identifica conceitos em obras artísticas e aplica os conhecimentos em novas situações; • Procura soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas; • Identifica conceitos em obras artísticas e aplica os conhecimentos em novas situações.
Objetivos		
Fomentar nos alunos o gosto pela arte e pelo património histórico e sua valorização, bem como o gosto pelo estudo/investigação do passado. Os alunos puderam também aprofundar os conteúdos programáticos abordados em sala de aula sobre a temática do Modernismo e das Vanguardas. Desenvolver e despertar a sensibilidade artística por meio de diferentes obras artísticas.		

Estratégias Metodológicas Implementadas

Os alunos terão a possibilidade de saírem do contexto sala de aula e irem à Gulbenkian- Centro de Arte Moderna, em Lisboa, para visualizarem a Coleção Moderna exposta no museu, considerada a mais completa coleção de arte moderna portuguesa. A visita em questão tem como objetivos contactar com novas técnicas, observar, interpretar e descrever soluções técnicas, reconhecer a importância das Artes Visuais, visualizar diferentes meios expressivos de representação, compreender mensagens visuais expressas em diversos códigos e reconhecer a necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes. Ainda no espaço da exposição os alunos terão a oportunidade de falar sobre o que estão a visualizar, bem como de sugerir diferentes soluções técnicas para além das que observaram. Até ao final da visita, cada aluno terá de escolher um artista moderno português para a realização dos próximos trabalhos em sala de aula.

Bibliografia empregue:

- JANSON, H. W. (2005) – “*História da Arte*”. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- PEREIRA, José Fernandes, (1995) – “*História da Arte – 12º ano*”. Texto Editora. Lisboa.
- PINTO, Ana Lúcia; MEIRELES, Fernanda; CAMBOTAS, Manuela Cernadas, (2008) – “*História da Cultura e das Artes*”. Ensino Profissional – nível 3. Porto Editora. Porto.

PLANO DE AULA 2.2.

Colégio Sra. da Boa Nova		
Disciplina / Turma: Educação Visual 9º A Público-alvo: Alunos do 9º ano de escolaridade	Horário: Terça- feira: 14h e 40m às 16H e 10m	Estagiária: Marta Costa
Unidade de Trabalho: Arte Moderna	Duração: 2 blocos: 23/04/19 30/04/19	
Conteúdos	Áreas de Exploração	Competências
<u>Comunicação Visual</u> <u>Elementos da forma</u>	<u>Desenho</u> ☒ <u>Pintura</u> ☒ <u>Escultura</u>	• Compreende que as formas têm diferentes significados de acordo com os sistemas simbólicos a que pertencem; • Entende o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas; • Identifica conceitos em obras artísticas e aplica os conhecimentos em novas situações; • Identifica conceitos em obras artísticas e aplica os conhecimentos em novas situações.

Objetivos
Promover os métodos de trabalho individual e colaborativo, pretende-se desenvolver a consciência histórica e cultural, a sensibilidade estética e o espírito crítico dos alunos. O objetivo deste acesso ao património cultural e artístico é o de ajudar a desconstruir estereótipos e preconceitos típicos da adolescência, tal como encaminhar a formação do gosto e desenvolver uma consciência estética, que mantenha o espírito aberto e estimule a inteligência estético-visual de cada um.
Estratégias Metodológicas Implementadas
Sugerem-se alguns artistas mais significativos, que os alunos escolhem segundo os seus interesses. A pesquisa é realizada fora do horário letivo e resulta numa apresentação oral ao professor e à turma, com o recurso a um PowerPoint, devidamente elaborado através de imagem e texto com interesse informativo. Pretende-se a realização de um trabalho de pesquisa individual sobre Arte Moderna e Contemporânea, nomeadamente sobre diversos movimentos e artistas das áreas do desenho, pintura, escultura e da instalação. Através das apresentações orais das pesquisas, há a possibilidade de se gerarem debates, intervenções críticas e confrontos de ideias. Bibliografia empregue: • DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (s.d.) – “<i>Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais</i>”. Ministério da Educação. Lisboa. • DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (s.d.) – “<i>Educação Visual, 3º Ciclo do Ensino Básico. Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual – 3º Ciclo</i>”.

Avaliação

Os critérios estabelecidos para esta Unidade de Trabalho são os seguintes:

Conteúdo teórico (PowerPoint):

- Informação com conteúdo relevante
- Apresentação gráfica e estruturação do PowerPoint
- Apresentação oral:
- Capacidade de comunicação
- Conhecimentos adquiridos sobre a informação transmitida

PLANO DE AULA 3

Colégio Sra. da Boa Nova		
Disciplina / Turma: Educação Visual 9º A Público-alvo: Alunos do 9º ano de escolaridade	Horário: Terça- feira: 14h e 40m às 16H e 10m	Estagiária: Marta Costa
Unidade de Trabalho: Retrato Realista	Duração: Dois blocos: 07/05/19 14/05/19	
Conteúdos	Áreas de Exploração	Competências
<u>Comunicação Visual</u> <u>Elementos da forma</u>	☒ <u>Desenho</u> ☐ <u>Pintura</u>	• Entende o desenho como um meio para a representação expressiva e rigorosa de formas; • Capacidade de comunicar através da imagem; • Ser capaz de aplicar meios, materiais e técnicas de um modo intencional e expressivo; • Observar e analisar.

Objetivos
Utilizar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação. Conhecer as articulações entre perceção e representação do mundo visível. Pretende-se que cada aluno desenvolva modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.
Estratégias Metodológicas Implementadas
Esta unidade de trabalho está ligada ao trabalho de pesquisa realizado anteriormente, sendo que para iniciar o desenho do retrato, é pedido aos alunos que tragam para a aula algumas imagens de retratos e auto-retratos dos artistas anteriormente selecionados por cada um. É feito um processo de análise relativamente às imagens apresentadas em aula pelos vários alunos, tendo em conta as proporções do rosto e as diferentes abordagens do desenho de rosto. Na segunda metade do primeiro bloco, os alunos iniciam o desenho de rosto a partir da imagem selecionada numa folha A4. No segundo bloco atribuído a esta Unidade de Trabalho, os alunos finalizarão o desenho de rosto, dando expressão ao desenho através de sombras. A Professora dará seguimento a todos os trabalhos, dando apoio individualizado a cada um. Bibliografia empregue: • DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (s.d.) – “<i>Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais</i>”. Ministério da Educação. Lisboa. • DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (s.d.) – “<i>Educação Visual, 3º Ciclo do Ensino Básico. Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual – 3º Ciclo</i>”.

PLANO DE AULA 3.1

Colégio Sra. da Boa Nova		
Disciplina / Turma: Educação Visual 9º A Público-alvo: Alunos do 9º ano de escolaridade	Horário: Terça- feira: 14h e 40m às 16H e 10m	Estagiária: Marta Costa
Unidade de Trabalho: Desconstrução do Retrato	Duração: dois blocos: 11/06/19 18/06/19	
Conteúdos	Áreas de Exploração	Competências
<u>Comunicação Visual</u> <u>Elementos da forma</u>	☒ <u>Desenho</u> ☒ <u>Pintura</u>	• Capacidade de comunicar através da imagem; • Ser capaz de aplicar meios, materiais e técnicas de um modo intencional e expressivo; • Observar e analisar; • Manipular e sintetizar; • Interpretar e comunicar.
Objetivos		
Utilizar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação. Conhecer as articulações entre perceção e representação do mundo visível. Pretende-se que cada aluno desenvolva modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho e pintura. É a explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, que se adquira o gosto pela sua experimentação e manipulação, dando abertura a novos desafios e ideias.		

Estratégias Metodológicas Implementadas

Como ponto de partida e motivação para iniciar o trabalho da desconstrução do retrato, iniciou-se a aula com uma apresentação aos alunos de vários exemplos de desconstruções de obras de arte de artistas conhecidos internacionalmente. Após uma análise feita em conjunto das várias obras apresentadas, cada aluno iniciou o seu processo de desconstrução do desenho do rosto realizado na aula anterior. O processo envolve vários esboços e experimentação de cores até chegar ao desenho final que será posteriormente pintado numa tela.

No segundo bloco desta unidade de trabalho, os alunos fazem uma recriação dos esboços realizados numa tela com um formato A3, utilizando tinta acrílica.

Bibliografia empregue:

- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (s.d.) – “*Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*”. Ministério da Educação. Lisboa.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (s.d.) – “*Educação Visual, 3º Ciclo do Ensino Básico. Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual – 3º Ciclo*”.

Avaliação

Os critérios estabelecidos para esta Unidade de Trabalho são os seguintes:

- Capacidade de comunicação e de observação;
- Domínio dos materiais;
- Fase de desenvolvimento da representação;
- Noção de cor;
- Medidas e proporções;

- Rigor e exigência na realização das atividades;
- Criatividade;
- Autonomia no trabalho individual;
- Sentido crítico;
- Sentido estético;
- Organização do espaço.

Apêndice II- Questionário feito aos alunos

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Professora Orientadora| Dr^a Maria Constança Vasconcelos Professor

Cooperante | Carla Duarte

Estagiária | Marta Belmar da Costa

Questionário | Do desenho de observação ao desenho criativo

EDUCAÇÃO VISUAL | 9º ANO Ano Letivo: 2018 /2019

O objetivo principal, dos trabalhos desenvolvidos foi ampliar as perceções visuais e desenvolver a criatividade, bem como a capacidade de aprender a observar. Pensar sobre proporções, formas e cores.

De forma a compreender qual a tua opinião sobre os trabalhos que desenvolveste, assim como, as aprendizagens que realizaste, responde às seguintes questões:

1. Os trabalhos realizados ao longo do 2º e 3º período ajudaram-te a desenvolver a capacidade de observação e inteligência visual? Porquê?

2. No âmbito da disciplina de Educação Visual, consideraste importante investigar e apresentar um artista português moderno? Porquê?

3. Achas interessante aprender assuntos relacionados com a Arte moderna?

4. Consideras que este projeto ajudou a desenvolver a tua criatividade?

5. Qual a unidade de trabalho que mais gostaste de desenvolver?

6. Sentiste alguma dificuldade na elaboração dos trabalhos?

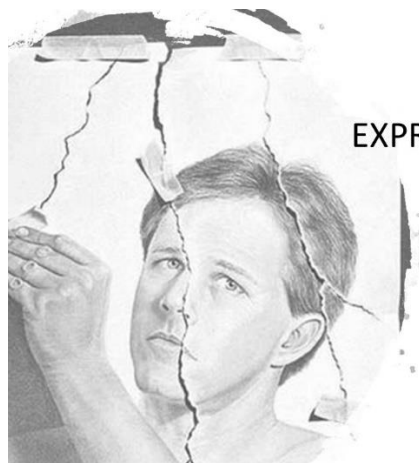
7. De um modo geral, o que aprendeste com o desenvolvimento dos diferentes trabalhos que realizaste no âmbito deste tema?

8. As aprendizagens artísticas são essenciais para promover as nossas capacidades gráficas?

9. Consideras a disciplina de Educação Visual, assim como os temas que trata, importantes para a tua formação? Porquê?

OBRIGADA! 😊

APENDICE III- MATERIAL DIDÁTICO



EXPRESSÃO?

- Fala-se de **desenho expressivo** quando o desenho apresenta **MAIS** as emoções do que a representação das coisas.

- O desenho da figura humana, resulta numa autentica manifestação artística quando é fundamentalmente expressivo. Assim concebido, ele capta a realidade como se fosse um instante gráfico. O Homem Acorrentado: da escultora e gravadora Alemã Käthe KollWitz (1867-1945) é um magnifico exemplo da força expressiva que se pode conseguir através de um desenho.



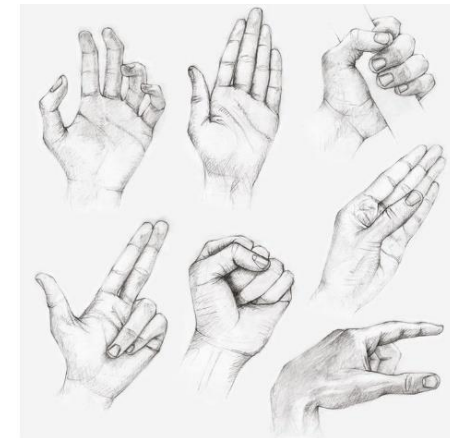
Júlio Pomar, retrato de Fernando Pessoa

- O desenho expressivo, é desenhar mais para além do que se vê

Desenho de representação

1º exercício:

- Folha A3, lápis de grafite
- Preenche a folha A3 com representações da tua mão em várias posições e tamanhos. Tenta preencher a folha ao máximo.



Desenho de representação

2º exercício:

- Folha A4, lápis de grafite HB e lápis grafite 2H
- Desenha a tua mão numa posição à tua escolha.
- Dá as sombras que observas com o lápis 2H
- Enquadramento, forma, sombra, qualidade gráfica



Desenho expressivo

3º Exercício

- Representa a mão numa posição à tua escolha usando a caneta preta de ponta fina e aguarela (uma cor)





Após a sua criação, em 1956, a Fundação Calouste Gulbenkian começou a apoiar, de diferentes modos, artistas e atividades culturais, sobretudo em Portugal mas também no estrangeiro, em países como o Reino Unido ou o Iraque. Esta internacionalização precoce relacionava-se com o facto de Calouste Gulbenkian ter sido cidadão britânico cuja fortuna provinha da emergente indústria petrolífera na região do Golfo.

Após a inauguração deste edifício, em 1983, a Fundação começou a reunir uma Coleção Moderna no verdadeiro sentido da palavra, e é essa coleção que é aqui apresentada, ao longo dos três principais pisos do edifício. Inevitavelmente, a coleção é mais representativa na segunda metade do século XX, sobretudo após 1983. A arte portuguesa está, no entanto, representada desde o início do século XX, e é esta amplitude temporal que aqui mostramos, reforçada por alguns empréstimos de outras coleções.

A Coleção Moderna data da criação da Fundação Calouste Gulbenkian, em 1956, e encontra-se reunida no edifício que se localiza na parte sul do jardim, projeto do arquiteto Sir Leslie Martin (1983), sendo considerada a mais completa coleção de arte moderna portuguesa. Este acervo reúne ainda um importante núcleo de arte britânica do século XX. De Amadeo de Souza-Cardoso a Paula Rego ou Vieira da Silva, a Coleção Moderna mostra alguns dos artistas portugueses mais conceituados internacionalmente e continua a aumentar a sua coleção de obras de arte contemporânea através de doações e aquisições.



Amadeo de Souza-Cardoso
Vida dos Instrumentos

Amadeo de Souza-Cardoso partiu para Paris em 1906. Tinha 19 anos e pretendia continuar os estudos de arquitetura que iniciara em Lisboa. A efervescência do meio artístico parisiense afetou radicalmente o seu destino, abrindo-lhe o caminho da pintura. Em 1907, entusiasmado com os desenhos que recebia de Paris, o escritor Manuel Laranjeira (1877-1912) reconhecia já o seu jovem amigo como "um artista no significado absoluto do termo".



Paula Rego
Mãe

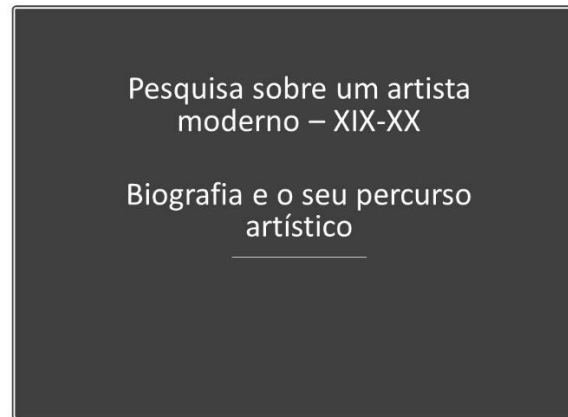
Paula Rego é um dos nomes de maior destaque na arte europeia. Nascida em Portugal em 1935, estudou na Slade School of Fine Art, em Londres. Foi a primeira Artista Associada da National Gallery e recebeu o título de Doutora honoris causa pelas universidades de St. Andrews, East Anglia, Rhode Island School of Design, The London Institute, Oxford, Roehampton e Cambridge. Foi condecorada com a Grã-Cruz da Ordem de Santiago da Espada pelo Presidente da República em 2005 e nomeada Dame Commander of the Order of the British Empire pela Rainha do Reino Unido em 2010, logo após a abertura da Casa das Histórias Paula Rego, em Cascais, um novo museu projetado por Eduardo Souto de Moura.

Uma pintora de "histórias", os personagens de Paula Rego desempenham uma variedade de papéis e retratam tensões inquietantes por baixo da superfície. O seu trabalho, grandes pinturas em pastel, lápis-cores, nitidamente desenhadas e litografias elaboradas, expressa uma diversidade extraordinária de emoções e experiências.



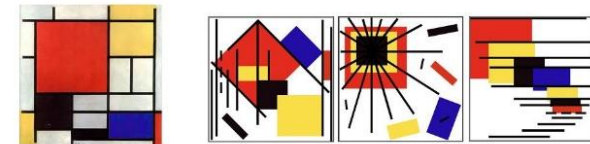
Maria Helena Vieira da Silva
Les Degrés

Estabeleceu-se como pintora em Paris, onde conheceu o marido Arpad Szenes, e tornou-se uma das artistas abstratas mais celebradas na Europa do pós-guerra, com as suas originais composições geometrizadas. Após um período de exílio no Brasil durante a II Guerra Mundial, foi-lhe concedida a naturalidade francesa, país que a acolheu para o resto da vida e onde obteve os maiores galardões artísticos nacionais. O seu percurso ficaria ainda associado a encomendas importantes de arte pública, a trabalhos de cenografia, tapeçaria, vitral e ilustração. O conjunto da obra foi objeto de repetidas retrospectivas e encontra-se exposto pelo mundo inteiro.



Desconstrução da obra de Arte

Desconstruir (des+construir) - Desfazer a construção de; destruir; desmontar.



PIET MONDRIAN
Composition with red, yellow, blue and black (1921)



PABLO PICASSO
Mulher com flor (1932)



Este trabalho pertence a um artista suíço, Ursus Wehrli. Transformou a pintura de Keith Haring ordenando as formas por cores e tamanhos.