

Centro Universitário de Lisboa

**MESTRADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS DE 3º CICLO do EB e
no ES**

Desenho como instrumento de Inclusão

**No âmbito do Relatório de Estágio apresentada a provas públicas para obtenção
do grau mestre em 23 de fevereiro de 2024, orientada pela Professora Doutora
Maria Odete Emygdio da Silva**

Catarina Margarida Marques Cardeira (a 22101642)

2023/2024

Desenho como instrumento de Inclusão
Versão final

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona - Centro Universitário de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, no dia 23/02/2024, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 645/2024 de 30 de janeiro de 2024 com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Inês Maria Andrade Marques

Arguente: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

Agradecimentos

Em primeiro lugar, um enorme agradecimento à minha orientadora, Doutora Maria Odete Emygdio da Silva, por se disponibilizar a orientar este trabalho.

A todos os professores do Curso deste Mestrado e em especial à Doutora Constança Vasconcelos.

A todos os colegas, que guardarei na memória com carinho.

Ao professor José Nobre pela sua colaboração e paciência.

À turma do 12º E pela forma como me acolheram.

À minha família pelo seu apoio.

Página de rosto	Erro! Marcador não definido.
Agradecimentos.....	3
Índice de Figuras	6
Resumo.....	7
Abstract	8
Introdução	9
Parte 1-ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	12
Capítulo 1- O Desenho: uma expressão das As Artes Visuais.....	12
1.1.O desenho na Arte	12
1.2. O Desenho Figurativo	31
1.2. O Desenho Abstrato	52
1.3. O Desenho como Instrumento.....	62
1.4. O Desenho como forma de pensamento.....	65
1.5. O ensino de Desenho no ensino secundário	68
Capítulo 2- A escola do século XXI.....	71
2. 1. Documentos Norteadores da Inclusão.....	74
2.1.1. Declaração de Salamanca.....	74
2.1.2. Declaração de Incheon	75
2.2. Enquadramento Jurídico da Educação em Portugal	76
2.2.1 DL 54/2018, de 6 de julho.....	76
2.2.2. DL 55/2018, de 6 de julho.....	77
2.2.3. Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória	77
Capítulo 3- O Desenho: um contributo para a Educação Inclusiva.....	78
Parte 2- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	85
Capítulo 1- Problemática, Questão de Investigação e Objetivos	85
1.1. Problemática.....	86
1.2. Questão de Investigação.....	86
1.3. Objetivos	87
Capítulo 2- Caraterização da Investigação	87
2. 1. A investigação Qualitativa.....	87
2.2. Investigação- ação	88
Capítulo 3- Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	89
3.1. Pesquisa documental	89
a) Projeto Educativo	89
b) Da Instituição de Pais e Amigos do Deficiente Mental	91
3.2. Observação.....	92
3.3. Notas de Campo	92

3.4. Entrevista.....	93
3.5. Inquérito por questionário	98
Capítulo 4- Tratamento de dados	112
4.1. Da pesquisa documental.....	112
4.2. Da Observação	114
4.3. Das notas de campo.....	115
4.4. Da entrevista.....	119
4.5. Do Inquérito por questionário	120
Capítulo 5- Caracterização do Contexto	121
5.1. Do Agrupamento/ Escola	121
5.2. Da Turma.....	122
5.3. Da Instituição	122
Capítulo 6- A Unidade Didática	124
6.1. Planificação, Intervenção e Avaliação.....	129
6.1.1. Planificação em contexto de sala de aula	129
6.1.2. Planificação da visita à Instituição para pessoas com deficiência.....	130
6.2. Intervenção	131
6.3. Avaliação.....	140
Considerações Finais.....	143
Referências Bibliográficas	147
Anexos.....	155
Apêndice	160

Índice de Figuras

Figura 1- Touro Negro	31
Figura 2- Héracles estrangulando o leão de Nemeia	32
Figura 3- Madonna	34
Figura 4- Capa dos Evangelhos de Lindau	36
Figura 5- Leonard da Vinci, Embrião no Útero	39
Figura 6- Caravaggio, a Vocação de s. Mateus	40
Figura 7- Claude Monet, o rio	43
Figura 8- Vincent Van Gogh, Seara de trigo com Ciprestes	46
Figura 9- Paul Cézanne, Fruteiro, copo e maçã	46
Figura 10- Henri Matisse, Harmonia em vermelho	47
Figura 11- Edward Hopper, Domingo de manhã cedo	50
Figura 12- Wassily Kandinsky, Esboço para a composição VII	60
Figura 13- Paineis de Primavera	119
Figura 14- Diapositivos	128
Figura 15- Retratos do Portefólio	136
Figura 16- Exposição	138
Figura 17- Retratos a Grafite	140
Figura 18- Visão Cubista	140

Resumo

Com o princípio de Desenho como instrumento de Inclusão, desenvolvemos uma pesquisa que se refere ao desenho como mediador dos tempos e produtor de representações essenciais ao longo da história. Uma ferramenta muito importante na comunicação e expressão que ao longo do tempo se interliga com a necessidade de inclusão. Um conceito que historicamente vai evoluindo e permite-nos hoje em dia ressaltar a educação como pilar estruturante na sua disseminação.

No presente trabalho pretende-se dar a conhecer o paradigma da inclusão através da Declaração de Salamanca e a Declaração de Incheon como documentos norteadores entrosados com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Sendo o desenho um dos motores do mundo que opera mudanças cada vez mais certas é na realidade o meio artístico mais envolvente em todas as áreas criativas necessitando de memória e imaginação na sua principal função. Um elemento ligado ao fenómeno, ao simbólico e ao analítico persiste no treino cognitivo que reserva a produção de retratos da sociedade comum.

Nesta simples experiência, a variável de inclusão descreve verdadeiramente um instrumento de diversas facetas; desde a sua qualidade de vida, ao questionamento da segregação, à escola do século XXI, entre outros pontos de enquadramento como a criatividade, o pensamento e a liberdade.

O direito de estar incluído implica a sua expressão individual que na sua diferença, tanto o ensino regular como o ensino especial, refletem a equidade necessária na educação e na formação onde todos são convidados a participar. A arte e o seu efeito terapêutico baseado no exercício da Figura Humana remetem-nos para a importância do desenho do rosto de um cidadão portador de deficiência como obra de longevidade e de conquista da autoimagem denotando-se o fato da identidade e do eu ser um foco de expressividade e reflexo artístico. Primeiramente a grafite resolve-se questões de proporção e depois uma visão moderna desse mesmo retrato aplicando a influência cubista a pastel de óleo. O que veio a resultar em trabalhos muito heterogêneos e de uma verdadeira expressão equitativa onde intercambio de aprendizagens se desenvolveu de uma forma equilibrada e harmoniosa.

Palavras-chave: Desenho, Inclusão, Criatividade, Necessidades Educativas Especiais e Educação

Abstract

With the principle of Drawing as an instrument of Inclusion, we developed research that refers to drawing as a mediator of times and producer of essential representations throughout history. A very important tool in communication and expression that throughout the text is interconnected with the need for inclusion. A concept that has historically evolved and allows us today to highlight education as a structuring pillar in its dissemination.

This work aims to raise awareness of the inclusion paradigm through the Salamanca Declaration and the Incheon Declaration as guiding documents linked to the Student Profile upon Exiting Compulsory Schooling. As drawing is one of the engines in the world that brings about increasingly certain changes, it is in reality the most engaging artistic medium in all creative areas, requiring memory and imagination in its main function. An element linked to the phenomenon, the symbolic and the analytical persists in the cognitive training that reserves the production of portraits of common society.

In this simple experiment, the inclusion variable truly describes a multifaceted instrument; from its quality of life to the questioning of segregation, to the 21st century school, among other framing points such as creativity, thought and freedom.

The right to be included implies your individual expression which, in its difference, both regular education and special education, reflect the necessary equity in education and training where everyone is invited to participate. Art and its therapeutic effect based on the exercise of the Human Figure take us to the importance of drawing the face of a citizen with a disability as a work of longevity and conquest of self-image, denoting the fact of identity and the self being a focus of expressiveness and artistic reflection. Firstly, graphite resolves issues of proportion and then a modern vision of that same portrait applying the cubist influence to oil pastels. This resulted in very heterogeneous work and a true equitable expression where the exchange of learning developed in a balanced and harmonious way.

Keywords: Design, Inclusion, Creativity, Special Educational Needs and Education

Introdução

No presente relatório de investigação é parte integrante a Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais do 3º ciclo e Secundário. Este documento apresenta como título “Desenho como instrumento de Inclusão”. A investigação realizou-se na Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, na Marinha Grande.

O mundo contemporâneo traz consigo profundas mudanças sociais, económicas, tecnológicas e culturais tendo em vista uma nova ordem mundial no qual se prevê a globalização da complexa e ambígua tecnologia da informação e comunicação.

A Escola, vista durante muito tempo como uma comunidade restrita e fechada, é hoje encarada como uma entidade que deve interagir com o meio envolvente e para isso temos o ensino artístico que envolve elementos de expressão individual para uma responsabilidade pela cidadania global. O desenho tem como princípio o estimular a preocupação com a arte, o estar inquieto com a ação criativa, com a inteligência plástica, com a experiência concreta de viver a vida, sobretudo que os estudantes possam encontrar os sentidos do mundo e da realidade através das ideias da cultura e na produção de imagens que sejam pertinentes ao homem e sua ação. Por esta via, orientamos para o contexto da inclusão que se faz caminhando e que implica uma mudança no paradigma educacional à semelhança como se faz um desenho na sua subtil psicomotricidade, alinhada com o intelecto na sua exteriorização que faz do gesto uma sensibilidade maior e de superação sobre o questionamento do eu e do outro, unindo-se na perceção do quotidiano e sua dificuldade de expressão.

Sanches (2005, p. 128),

“A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspetiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física.”

No desenvolvimento da pesquisa procuramos pontos de interseção entre uma educação inclusiva e simultaneamente um resultado de progresso cultural ligado ao desenho, assim sendo, a educação para todos é possível torná-la uma realidade, um caminho para incluir capacidades e diferenças de modo a garantir uma ação educativa coerente e flexível, como refere Ainscow (1995), no qual é necessário uma formação reflexiva de professores como é expresso por Alarcão(2000) porque é através de uma gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores que é possível explorar temas diferenciados. Numa escola contemporânea, o desenho funciona como material e ação prática, um elemento motivador consciente e responsável (Paulo Freire, s.d.) e como o desenho é uma ferramenta para o

crescimento interior onde a observação, reflexão e criatividade são princípios orientadores na promoção de equidade e democracia. O que reforça a necessidade de políticas formativas dos professores que vão além de promessas que nos fazem questionar sobre as incertezas de uma escola de hoje, perante os papéis de intervenção que ficam pouco claros e mais direcionados ao cumprimento de programas escolares e resultam no esquecimento do principal fundamento social, o de operar para a criação de cidadãos do mundo de uma forma sustentável e saudável. (Canário, 2008)

No entanto, a escola inclusiva está longe de ser uma utopia que acresce a totalidade de conhecimento nas diferenças e limitações da heterogeneidade dos estudantes, procurando cada vez mais uma mudança positiva de comportamentos e atitudes. (Peixoto, 2000)

Para isso, é fundamental a implicação de sistemas que perspetivem o estudo sobre a criatividade, sendo esta a base do desenvolvimento da psicomotricidade e do desenho. (Csikszentmihalyi, 1999)

Como Damásio (2004) diagnostica a importância do desenho na consciência de si e do corpo, como meio de emotividade evidenciada pelo poder do cérebro, acolhe momentos únicos de liberdade e de pensamento.

Desde tenra idade o desenvolvimento do grafismo infantil revelou ser uma das formas de sistematizar acordos e harmonias de leituras diversas sobre o modo como o indivíduo desenha (Derdyk, 2004).

Por sua vez, Eisner (2002) acrescenta que existe um ambiente propício ao ato criativo e que não se deve descuidar do lado pluralista dessa fase. Precisamos dos outros para aprender e reformular os nossos significados que mesmo sendo intensos necessitamos de cooperação para fazerem algum sentido. É através destas linhas orientadoras que, como Fleck (2008) refere, é prioritário a questão da inclusão na qualidade de vida do cidadão pois tendo este princípio basilar definimos um meio facilitador para nos sentirmos incluídos nestes tempos que trazem desafios importantes para a humanidade.

De acordo, com Freedman (2003) o ensino artístico e estético pode levar a descobertas quanto a estereótipos sociais e criativos devido ao alargamento cultural do indivíduo que advém do questionamento que este tem perante a sociedade. Trazendo novas referências para a abertura da mente e de todo o espaço de diálogo em relação ao tipo de currículo que se apresenta nas escolas. Olhar para a inclusão, segundo Paulo Freire (2008) é um olhar para si mesmo, no desenvolvimento da sua capacidade criadora que traz consigo o gesto inclusivo de uma visão interior para o exterior de uma maneira igualitária e genuína.

Também é importante ressaltar a importância das parcerias entre as escolas e as entidades da comunidade que como menciona Monteiro (2011) são pilares para relacionar o meio escolar com o meio comunitário através de atividades fundamentais para o desenvolvimento de estratégias comuns no campo da experimentação. Afinal, trata-se do capital humano, um recurso tão precioso para a evolução do cidadão global. (Schultz, 1973)

Nos objetivos desta investigação, os denominadores comuns correlacionam-se com o desenvolvimento da expressão individual e a aquisição de um conhecimento mais profundo e alargado da natureza inclusiva, através de uma abordagem que se considera estruturante de um espírito cívico que deseja a mudança do mundo, simultaneamente explorando a linguagem visual, o retrato.

Nesta investigação qualitativa que se organiza em 2 partes, a primeira o enquadramento teórico contém 3 capítulos, no capítulo 1 encontra-se o Desenho como expressão das Artes Visuais, onde há uma definição de conceitos e saberes no que respeita às artes visuais, mais especificamente ao desenho, e à importância que tem como elemento aglutinador no ensino. No capítulo 2, a escola do século XXI consta uma breve contextualização sobre os documentos indispensáveis na Inclusão e como esta tem enquadramento jurídico em Portugal, e no capítulo 3 apresenta-se o Desenho como um contributo para a Educação Inclusiva.

Na segunda parte do trabalho temos o enquadramento metodológico onde constam 6 capítulos. No capítulo 1 encontra-se a problemática, questão de investigação e objetivos, de seguida no capítulo 2, a caracterização da investigação. No capítulo 3, temos as técnicas e instrumentos de recolha de dados, no capítulo 4, o tratamento de dados. No capítulo 5, a caracterização do contexto e por fim no capítulo 6, tudo o que diz respeito à unidade didática.

E por último, as considerações finais tratam de uma breve síntese da informação refletida no processo de investigação e na sua progressão.

Parte 1-ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1- O Desenho: uma expressão das As Artes Visuais

Para Porfírio (2004, p. 19),

“a arte visual, como forma de apreender o mundo, permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade estética, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como uma expressão de cada cultura.”

1.1.O desenho na Arte

A palavra desenho tem vários significados e inscreve-se num sistema de diferentes oposições o que determina o seu sentido e modifica o seu campo de aplicação.

O desenho é essencialmente uma obra sobre papel e tem como médium de trabalho as seguintes ferramentas; o lápis, a caneta, o carvão, etc. Na pintura as suas ferramentas são o pincel ou a espátula. Mas, muitas vezes os pintores desenhavam com um pincel como se apresenta nos desenhos prévios de Rubens feitos a óleo. O que vem demonstrar que o que separa o desenho da pintura é uma linha ténue porque o desenho é o meio organizador e estrutural da pintura. Como o desenho se identifica com uma obra a preto e branco e a pintura com o sentido de cor, retomemos o desenho na ideia de traço ou contorno onde se conta a história de Plínio sobre a filha de *Dibutades* que era artesão, no qual ele conta que ela traçou sob o sol o contorno da sombra de seu amante que cada vez mais longe, até desaparecer no horizonte, conservava a sua imagem. Esta história é vista como um dos mitos da origem da pintura e foi utilizada numa das salas da casa de Vasari, situada em Arezzo, onde Vasari representa esta história ligeiramente modificada, porque ele coloca um homem traçando um desenho sobre a parede, cujo significado do termo desenho não é considerado independente pois pode designar uma parte da pintura ou poderá também designar um lado da atividade da pintura ou simplesmente o fundamento dessa atividade devido ao seu teor polissémico, a pintura é definida por Vasari, como a arte do desenho.

Uma definição parecida com a palavra desenho, mas de significado maior está relacionada com a reflexão sobre a arte que se desenvolve no Renascimento até ao que se chamou de Idade Clássica, como na utilização do termo desenho ao longo do século XVIII.

“A palavra francesa para desenho, *dessein* deriva do italiano “*disegno*” que culmina em muitos significados. No seu início, o sentido corrente de desenho visto por Benvenuto Cellini no seu “*Discorso sopra l’arte del*

disegno” distingue os vários tipos de *disegni*, correspondendo ao modo *di disegnare*, porque “*disegnare*”, significa simultaneamente desenhar e projetar um plano e “*disegno*” inscreve-se no desenho uma configuração particular constituída de uma “dupla rede de significados que se entrecruzam” Lichtenstein (2004, p.21).

Para a definição do desenho como linha ou contorno, os teóricos da época usavam o termo *circonscrizione* como se encontra em 1436, no exemplo em Della pittura d’Alberti.

O “*disegno*” não é a *circonscrizione* nem a *linea* como no termo do inglês “*drawing*”, ele define-se como uma representação mental que, como refere Vasari, se expressa como forma ou ideia total dos objetos da natureza, que naturalmente apresenta as suas medidas quer elas sejam humanas ou animais, escultura ou pintura, prédios ou plantas, o desenho é como um todo e é a compreensão desse todo que se forma o conceito (*concetto*), uma razão da qual exige a sua expressão manual que se chama de desenho (*disegno*).

Como aborda Giorgio Vasari (1568, p. 56) em “*Les Vies des meilleurs peintres, sculpteurs et architectes*”: “Essa é, portanto, a expressão sensível, a formulação explícita de uma noção interior na mente ou mentalmente imaginada por outros e elaborada em uma ideia”.

Então, *disegno* está intimamente ligado à forma e ao conceito, mas a expressão sensível da ideia, ou seja, ao puro pensamento que abrange no seu resultado visível a necessidade do trabalho manual que pressupõe uma aprendizagem técnica. Vasari, escreve que o *disegno* obteve do ato de pensar a sua invenção de alguma coisa que precisa de uma mão treinada para que possa executar com rigor o que a natureza criou, com as devidas ferramentas, designamos o *disegno* material que também denominamos de desenho, isto é, uma realização de um *disegno* mental.

Algumas décadas mais tarde, é Frederico Zuccaro que faz a distinção entre *disegno* interno e *disegno* externo, na sua obra de 1607, “*Ideia dos pintores, escultores e arquitetos*” onde o *disegno* interno ultrapassa a fronteira do campo da arte porque se trata de um conceito ou ideia que se forma em quem esteja a conhecer e agir. Neste enquadramento, Zuccaro faz a analogia entre a criação artística e a criação divina:

“(…) para agir externamente (Deus) observa e contempla, necessariamente o *disegno interior*, no qual conhece todas as coisas que ele criou, que cria e que criará ou que poderá criar apenas com um olhar (...). A formar seu *disegno interior*, o pintor assemelha-se, então, a Deus. A operação pela qual ele concebe em sua mente um ato puro, uma faísca da divindade em si, que faz do *disegno* um verdadeiro sinal de Deus” Lichtenstein (2004, p.22).

No que diz respeito ao *disegno* externo, ele é a representação dos limites da forma, sendo definido como um simples traço, medida e figura de algo que é imaginado ou é real. É nesta linha de tempo que Vasari define a importância da pintura como “*arte del disegno*” ou melhor, “*il primato del*

disegno”. Neste campo, abre-se a compreensão da diferença demarcada no Renascimento relativamente ao desenho e à cor.

“Porque para muitos teóricos a superioridade do desenho (*dessin*) sobre a cor está patente na palavra *disegno* que se traduz em um traçado equivalente à ideia, a uma intenção, a um projeto, ou seja, no sentido de *dessein*, usado no francês” (Lichtenstein 2004, p. 21)

“Por oposição ao desenho, cuja qualidade não testemunha só a habilidade do pintor, mas a beleza da ideia que o anima e que dirige a suas mãos, a cor, que deve o seu brilho apenas às matérias que a compõem” (Lichtenstein 2004, p.22).

“Ao definir a pintura como uma ‘*arte del disegno*’, os teóricos italianos não se contentam em afirmar a superioridade do desenho sobre a cor. Eles proclamam a natureza intelectual da atividade pictural que elevam, dessa forma, à nobreza e à dignidade de uma arte liberal” (Lichtenstein 2004, p.23).

“*Una cosa mentale*”, uma expressão de Leonard da Vinci que ajuda a definir o que o *disegno* faz na pintura. Uma crítica que defende a superioridade da cor perante uma realidade que a rebaixa ao nível de uma arte meramente mecânica. Recuperamos o duplo sentido, material e intelectual, do traço ao projeto, da palavra “*dessein*” que na segunda metade do século XVIII apontava para que os artistas e autores franceses da época tivessem em conta a simultaneidade de um projeto, o mesmo de uma intenção.

“Encontramos no dicionário de Furitière (1690): Projeto, empreitada, intenção (...) É também a ideia que se tem ao se imaginar a ordem, a distribuição e a construção de um quadro, de um poema, de um livro, de um prédio (...) Se diz também em pintura ou quadros que não tem cor” Lichtenstein (2004, p.23).

É principalmente, na época do Maneirismo que *dessin* tem uma conceção de projeto. Essa expressão caracteriza o século XVII, uma certa maneira de desenhar, na qual se presencia uma forte intenção (*dessein*), como diz Michel Anguier, na conferência pronunciada em 2 de outubro de 1677, na Academia Real de pintura e escultura, “Sobre o forte gosto da intenção”:

“A forte intenção é o fogo que ilumina a compreensão, aquece a vontade, fortifica a memória, purifica as mentes, para penetrar na imaginação. Seria necessário ser Prometeu para roubar o fogo do céu a fim de nos iluminar com essa inteligência”.

O *dessein* francês preserva um conjunto de propriedades do *disegno* italiano o que preconiza uma acesa discussão entre os que apoiam o desenho e os que preferem a cor, resultando num debate cada vez mais político, na França, na medida em que se inscreve no quadro de uma instituição, a Academia. É neste contexto que, Le Brun numa conferência a 9 de janeiro de 1672 retoma a distinção feita por Zuccaro entre *disegno interno* e *disegno esterno* para responder aos apoiantes do pintor Rubens que atacavam o privilégio concedido ao desenho, e por meio deste, à imagem de Poussin como pintor ideal.

“...devemos saber que há duas formas de desenho (*dessein*) um que é intelectual ou teórica, e outro prático. Que o primeiro depende puramente da imaginação (...). Que o desenho (*dessein*) prático é produzido pelo

intelectual e depende, consequentemente, da imaginação e da mão. É esse último que, com o lápis, dá a forma e a proporção, e que imita todas as coisas visíveis até exprimir as paixões”.

Na história do desenho importa ter um pensamento do lugar do mundo, onde o tempo conserva cada vez mais o seu espaço. Contudo, o tempo do desenho torna-se cada vez mais antigo e renasce a cada momento, sobretudo porque é o desenho que faz mover o mundo, entendido enquanto fonte de comunicação e como ponto de origem de todas as civilizações, pois sem ele não existiria conhecimento.

O desenho enquanto obra de arte destacou-se na segunda metade do século XVI, donde proveio esse estatuto no mundo ocidental que foi marcado tanto por razões materiais como concetuais. Concetualmente, porque a indústria de papel, ainda iniciante, foi a chave para posteriormente disseminar uma nova situação do desenho. Da bíblia de Johannes Gutenberg (1398-1468) onde 30 cópias foram impressas sobre pergaminho e 180 cópias sobre papel. Repare-se que foi no século XV que se inventou a imprensa, por parte de Gutenberg que ditou, na Europa¹, a urgência de começar a produção de papel em suficiente quantidade e proporcional à procura.

Devemos ter presente que no século XX, esta incessante procura remete-nos para o culto do original que nasce paradoxalmente da cultura associada à reprodutibilidade, pois encontramos na obra de Andy Warhol um grande enlace nos termos de cópia e original que resulta no interesse da problemática do tema de aura do objeto artístico original, suscitado por Walter Benjamin, no seu ensaio, a obra “Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica”. (1993, p 143)

“Pode resumir-se essa falta no conceito de aura e dizer: o que murcha na era da reprodutibilidade da obra de arte é a sua aura. O processo é sintomático, o seu significado ultrapassa o domínio da arte. Poderia caracterizar-se a técnica de reprodução dizendo que liberta o objeto reproduzido do domínio da tradição ao multiplicar o reproduzido, coloca no lugar de ocorrência única a ocorrência em massa. Na medida em que permite à reprodução ir ao encontro de quem apreende, atualiza o reproduzido em cada uma das suas situações. Ambos os processos provocam um abalo profundo do reproduzido, um abalo da tradição que é o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. Estão na mais estreita relação com os movimentos de massas dos nossos dias. O seu agente mais poderoso é o filme. O seu significado social também é imaginável, na sua forma mais positiva, é justamente nela, mas não sem o seu aspeto destrutivo e catártico: a liquidação do valor da tradição na herança cultural”.

É sobre esta origem que existe a realidade de associação entre a invenção da imprensa e o importante conceito de obra que não se repete. Também, nas novas tecnologias digitais a

¹ Na China já se fabricava papel desde o século II d.c. e na Península Ibérica existiu uma fábrica de papel em Xátiva desde o século XII, por iniciativa árabe

proliferação quantitativa de imagens contrapõe essa ideia de obra que não se repete, no entanto, é no domínio da qualidade que predomina o lado artístico do conceito de obra.

Importado pela Alemanha, o fabrico do papel no século XVI, foi fundamental para o desenvolvimento artístico em Itália, região particularmente importante para a evolução da arte ocidental, no qual o desenho sobre papel é desenvolvido consoante este material se torna mais acessível e, ao mesmo tempo, de melhor qualidade.

Os artistas da época utilizavam só o papel, quando chegavam ao modelo final, fazendo deste suporte, um desenho cuja função era tornar visível ao eventual patrono, a obra pela qual este concluía a encomenda, sobretudo para apresentar a sua matriz para pintura ou escultura.

Nos desenhos preparatórios, os artistas utilizavam pequenas tábuas revestidas a cera de abelha, onde era possível apagar, que se denominavam “*tábulas*”, originárias da Antiga Grécia onde surge a expressão “*fazer tábula rasa*”. A utilidade destas “*tábulas*”, para o desenho e para a escrita consistia na execução de estudos prévios.

É importante ressaltar a semelhança entre as “*tábulas*” e os atuais tablets eletrónicos, concertando a analogia na diferença que estes novos suportes têm. Salientando para o fato de que estes permitem guardar informação desenhada através do tato.

O ato de desenhar durante o Renascimento começou por ser um ato de cópia, no sentido mecânico de possibilitar a transferência de etapas de visualização de uma ideia de um lugar para o outro, observação/ representação da natureza para a realização da obra final no estúdio.

Ainda no âmbito conceitual, o desenho vai conquistando autonomia enquanto disciplina artística, e é sobretudo através do pioneiro trabalho de Giorgio Vasari (1511-1574) que, no livro “*L'evite dei più eccellenti pittori, scultori e architettori*”, de primeira edição em 1550, no qual se refere ao *disegno* como ideia, desígnio, base de todas as artes da qual nasce dessa perspetiva as realizações de um conjunto de artistas que constituíram o apogeu do Renascimento, salientando-se Michelangelo Buonarroti (1475- 1564).

Nesse livro, Vasari permitiu a ampliação da ideia de autor, pois através do paradigma do génio individual que não se remete só ao simples cumprimento de encomendas, mas dando a possibilidade à apresentação de obras individuais. De onde partiam o esboço rápido e outras situações de desenho, como as fases de pesquisa orientadas para a obra final, um fim em si mesmo. Repercute-se a expressão *alla prima*² como inovação de uma nova dimensão que revela a conquista de uma certa liberdade alcançada pelo campo do desenho.

² Expressão italiana (séc.XVII) que designa ser feito à primeira tentativa

Vasari, foi a figura que fundou a primeira Academia de Arte em Florença, em 1563, de nome *Accademia del Disegno*, onde o desenho era o centro da sua expectativa e simultaneamente desenvolveu a primeira coleção sistemática de desenhos, na qual incluía desenhos rápidos, considerando-os como obras finais. Nesta forma de operar, Vasari criou as condições de possibilidade para a existência da História de Arte.

“Podemos assim afirmar, sem margens para dúvidas, que a sistematização da produção intelectual e artística do desenho (divulgado através de diferentes procedimentos de gravura) tornou possível o pensamento sobre arte numa escala até então inimaginável”. Gantes (s.d., p.146)

Foi a partir do Maneirismo e seguindo o exemplo de Vasari que se inicia o processo de coleção de desenhos e esboços sobre papel, pois é neste sentido que se testemunha o futuro da construção artística.

No âmbito material, existiu a tendência de considerar o desenho enquanto linha e a pintura enquanto mancha, ou melhor dizendo, associou-se o desenho ao preto e branco e a pintura à cor. Paul Cézanne ao integrar a mancha e a linha num conjunto orgânico, dispersou estas distâncias que tradicionalmente se apresentavam para revelar que tudo não passou de uma criação artificial entre o desenho e a pintura.

“O desenho é a estrutura essencial da pintura e, repetimos, de toda a arte. O desenho pode ser uma construção multi-colorida ou monocromática”. Gantes (s.d., p. 147)

Pensar hoje o desenho traduz-se numa eventual aceitação da sua ausência visual ou física devido ao desenho estar comprometido pela sua própria negação do ato de desenhar.

“O tempo do desenho não acaba nunca, pese embora as mudanças operadas no seu campo, que apenas confirmam a vastidão e a complexa simplicidade do desenho inventado pelos ‘Homens das cavernas’, os mais jovens de entre os jovens. O desenho não tem idade: é o cerne da arte” Gantes (s.d., p 148).

Relativamente ao ensino de desenho, “O desenho é, ainda, o vestígio do nosso corpo vivo de cujos movimentos no espaço-tempo ele cria rastro”. Pelayo (2019, p.7)

“Muitíssimo anterior à escrita o Desenho é natural e inato nas crianças a par da fala sendo, não obstante, o mais poderoso mecanismo de propulsão da inteligência e organização humanas (...) o Desenho perdura e com isso permite uma comunicação em diferido que potencia o número de recetores no tempo e espaço”. Idem

Antes do século XVI, na Idade Média, não havia um verdadeiro ensino, pois com a queda do império romano no ocidente, foi implementado a prática de ofícios. Os aprendizes tomando contato com a prática de instrução do desenho, que consistia em ilustrações de manuscritos que tinham como função ser modelos a seguir, designados por ‘*exempla*’, eram copiados e circulavam no contexto de mosteiros. Neste seu início, o desenho era visto pelos monges como expressão

coletiva das doutrinas da igreja e por isso, desconheciam o desenho como expressão individual do artista. Seguiu-se uma via espiritual de representação geométrica e abstrata que era uma maneira de transmitir os valores do espírito ao invés de observarem a natureza e fazerem o respetivo estudo.

“Os artistas e artesãos, pintores ou canteiros deviam obedecer a normas especiais do fabrico de objetos bem sólidos e pouco quebráveis” Pelayo (2019, p.10)

“Os escolásticos veem na arte uma virtude formada por raciocínios especulativos levando a ideia de atividade operatória que suscita atos ou objetos cuja utilidade consiste em tornar a vida melhor” Idem

“Segundo o historiador Charles de Tolnay (1983) os monges aprenderiam a desenhar através de métodos que remontam ao antigo Egipto e Grécia, copiando modelos que eram por sua vez cópias de cópias de outros que remontariam à antiguidade e que foram sendo, neste processo de cópia, simplificados num sentido caligráfico e diagramático que caracteriza as representações deste período” Ibidem

No século XI e XII, os desenhadores ganham uma nova consciência destes ensinamentos e desenvolvem uma linearidade impessoal, abstrata e esquemática que visa a busca e a demonstração das harmonias internas das quais são constituídas, por isso os desenho-modelos tornam-se livros e instrumentos de instrução que com o passar do tempo transformam-se em enciclopédias que confirmam o seu lado didático. Sob este processo, os artesãos passam a colecionar os repertórios gráficos de arquitetura, ornamentos, motivos, figuras e animais. Trazendo à circulação estes repertórios nos diferentes mosteiros e ofícios o que assegura uma certa uniformidade de estilo por toda a Europa.

“A imagem material das coisas é assim sistematicamente submetida ao espiritual através da sujeição formal a um padrão geométrico bidimensional formalmente análogo, de entre círculos, triângulos, quadrados, pentágonos, etc.” Pelayo (2019, p. 11).

Devido à emergência do poder civil e à ordenação dos estados, os artistas acompanharam a progressiva ordem social, organizando-se em corporações de artistas ou ofícios que eram controlados pelo estado e pela igreja, que na época, fomentava um ambiente profissional de aprendizagem especializada artística ou artesanal.

Por volta do século XIII a imitação da natureza passa por Giotto, que se define como uma arte de síntese e de simplificação, onde ele pinta o signo das coisas e não a imagem das coisas. Estas alterações trouxeram mudanças nos processos de transmissão do Desenho. Os livros de modelos exemplares de desenho medievais são progressivamente substituídos por livros de esboços que têm uso individual.

Acompanhando esta importante alteração, no século XV, surgem os cadernos de esboços cheios de esboços rápidos, seguindo uma temática sobre a natureza ou o imaginário como é o caso de Dürer, Leonardo e de Pisanello. Artistas do início da Renascença Italiana, inspirados pela ideia

emergente da redescoberta e encantamento da Arte Clássica, conseguem dar um novo olhar aos ‘*exempla*’, com uma pormenorizada observação da natureza que atinge um realismo, através do pormenor e do modo como tratam as superfícies construindo a profundidade na base do claro-escuro.

Complementando as ideias do primeiro teórico clássico, Alberti, Leonardo Da Vinci principia o centro da ideia de estética renascentista que resulta na aliança entre o ideal artístico e o conhecimento científico na obra *Trattato della Pittura* (1651) onde Leonardo aconselha os artistas à *imitazione*.

“Numa primeira fase, devem os artistas copiar as obras de um bom mestre que as tenha feito a partir da natureza, para depois desenhar a partir de objetos com volume e por fim se aventurarem num adequado modelo da natureza” Pelayo (2019, p. 13).

Com esta inovadora consciência, as poderosas famílias de mecenas italianos, ávidos em tornar a sua individualidade numa celebração, marcam o princípio social do individualismo.

O poder económico desta nova realidade condiciona o mundo das artes para uma maior liberdade e para a saída das antigas corporações ligadas à produção artesanal, produzindo assim, o começo de uma consciência do poder da arte como culto do ‘génio’. Onde os melhores artistas competem entre si e apoiados por mecenas, enriquecem e ascendem no campo social.

Foi determinante, em 1414, a descoberta do tratado romano Vitruvius, “*De architectura*”, escrito no século I, pois trata-se de um texto onde os artistas renascentistas vão beber sistematicamente o seu entendimento sobre as artes e arquitetura.

“Segundo Vitruvius a ciência do arquiteto é ornada de muitas disciplinas e de vários saberes, estando a sua dinâmica presente em todas as obras oriundas das restantes artes e o arquiteto deverá ser versado em literatura, perito no desenho gráfico, erudito em geometria, deverá conhecer muitas narrativas de factos históricos. Ouvir diligentemente os filósofos, saber de música, não ser ignorante de medicina, conhecer as decisões dos jurisconsultos, ter conhecimento da astronomia e das orientações da abóbada celeste” Pelayo (2019, p.14).

Baseado nestas ideias aparece o ideal humanista e o pilar de todas as artes, o Desenho.

Mas a cópia torna-se fonte estruturante do ensino do desenho até ao século XIX, e era utilizado sobretudo pelos aprendizes nos ateliers que eram motivados a imitar desenhos dos seus mestres contemporâneos. Desta maneira, a apropriação das obras de outros causava um ambiente de grande competição artística no Renascimento o que proporcionou claros avanços tecnológicos, científicos e artísticos, tanto na figura humana, na ciência de modelar e na anotação do claro-escuro.

O sistema de ensino começa a aparecer e vai-se finalizar nas academias maneiristas com o trabalho de Giorgio Vasari e a sua “*Le Vite de’più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue, insino a’tempi nostri*”, publicado em 1550.

“Este tratado utiliza diferentes termos e atribui diferentes significados à *imitazioni*: *ritrarre*, *contraffare* e *imitare*. *Ritrarre* refere-se à cópia direta de obras de outro artista ou à cópia da natureza, *contraffare* refere-se à cópia direta de objetos que é usado por vezes de maneira pejorativa e o *imitare* refere-se à imitação de um artista ou o seguir um estilo ou método de trabalho de outro. A imitação faz parte da genealogia da arte vasariana que providencia uma sucessão de mestres imitados por aprendizes que depois se tornam mestres por mérito próprio e é através da imitação da natureza, que cada vez é mais bem-sucedida que eles evoluem”
Pelayo (2019, p. 15)

Em meados de quinhentos, no meio artístico florentino, abriu-se caminho para duas discussões, uma tratava do *paragone*, ou seja, a comparação entre a arte e a pintura e a segunda tratava da *imitazione* que se referia na determinação da arte superior que se designava na arte da escultura. Na primeira a figura mais importante foi a de Leonardo e o seu texto, que defende a pintura como ciência viva e que contou com os apoios de Miguel Ângelo, Vasari, entre outros. Os argumentos expostos tornaram a afirmar a ideia do Desenho como arte comum e maior a todas as outras. Na segunda, da *imitazione* caracterizava os mestres que devem ser imitados, tendo condições de gestão por parte dos artistas relativamente aos seus aprendizes. Nestes anos, estava generalizado o consenso de que o Desenho era um meio superior devido aos conceitos de arte e ciência lhes serem intrínsecos. Citando Vasari por Tolnay, (1983, p.19)

“O Desenho (...) provindo do intelecto, retira de muitas coisas um julgamento universal, é como uma forma ou ideia (...) deste conhecimento nasce um certo conceito que se forma na mente dessa coisa que depois quando expressa pela mão se chama desenho; podemos concluir que esse desenho não é mais do que a expressão visível do conceito que temos na alma”.

O que reflete que no Renascimento se afirma duas posições estéticas, a primeira protagonizada pelos primeiros humanistas como Alberti, Leonardo, Piero della Francesca, Rafael e Dürer, entre outros, que concetualizam o Desenho como uma ciência, que com base nos métodos matemáticos da geometria, nas proporções em anatomia e no método de observação, procura o conhecimento das regras da natureza pela sua consagrada perfeição. Aqui, existe uma forte influência de Aristóteles e alguns traços platónicos.

A segunda posição estética é filosófica sendo criada pelo pensamento de Miguel Ângelo, apoiada por Pontorno e Domenico Beccafumi. Onde constava o seu desagrado perante a importância que se dava às regras na pintura e na idílica ideia da natureza.

No que corresponde à primeira posição estética, temos os ensinamentos de Aristóteles para quem o intelecto é o órgão psicológico dos conceitos e julgamentos que servem de base para Leonardo, enquanto a segunda posição estética corresponde aos ensinamentos platónicos no qual o

intelectual é intuição e está subjacente à visão de Miguel Ângelo que considera o julgamento do olho como algo objetivo.

“De facto, enquanto Leonardo ou Rafael representam a figura humana em estáveis, serenas e proporcionais figuras, Miguel Ângelo representa o movimento violento das coisas vivas, o movimento que muda as suas proporções, deixando estas de serem vistas como estáveis, não podendo haver cânones aqui” Pelayo (2019, p.21).

No Maneirismo, os padrões de beleza não são determinados pelos princípios gerais universais, mas sim pela beleza do julgamento individual do olho. Neste contexto, o desenvolvimento do Maneirismo é feito a partir da obra artística de Miguel Ângelo que se abre e amplia na teoria de Frederico Zuccari, que segundo Silva (2004, p. 21), vê o Desenho como:

“a arte da doação, a arte de uma doação sensível na medida em que a sensação é a descida da ideia, subtraída, para ser pensada pelo Desenho, nos signos essenciais da verdade que neles circula”.

Por outro lado,

“É pela mão de Vasari que se procede à formação da primeira organização instituída para o ensino das artes: *A Accademia et Compagnia dell'arte del Disegno*, em 1563, na Florença. Vasari nas suas intenções pedagógicas veio defender que não se deve seguir o exemplo rebelde de Miguel Ângelo” (Pelayo 2019, p. 21)

Com estas novas ideias e através de instituições de ensino e academias privadas, no século XV, desenvolveu-se no meio artístico italiano um ambiente de debate de ideias entre os pensadores, artistas e eruditos na qual teve grande destaque, a academia florentina do escultor Bertoldo, 1490, a de Baccio Bandinelli, de 1530, em Roma e depois em Florença em 1550. O que permitiu à progressiva criação de academias, e ajudou à continuidade dos debates essenciais para a produção de estudos sobre a Antiguidade.

A institucionalização do ensino é feita por financiamento privado, como o caso da *Accademia et Compagnia dell'Arte del Disegno* por mão de Cosme de Médicis.

“De facto, ao Desenho é reconhecido, neste período, o estatuto de ciência da arte e, portanto, passível de se consubstanciar como matéria de um ensino organizado, reclamando-se a intelectualidade da pintura” Pelayo (2019, p. 23).

É no século XVI que se presta a marca do ensino artístico, onde predominam os Carraccis com os seus modelos ideais, nos quais se tratava de uma mistura entre estilos romano e veneziano dos pintores Rafael a Ticiano. No entanto, existia uma contradição de procedimentos académicos cuja lógica não cabia na atitude revolucionária de Caravaggio e o seu artista solitário, guardião da sua inspiração.

“Com Zuccaro, em 1593, surge em Roma a *Accademia del Disegno de' pittores, scultori & architetti di Roma*, mais tarde apelidada de Académia Romana di San Luca, sob o protetorado do Cardeal Frederico

Borromeo, que fundará um modelo de ensino que será adotado por inúmeras academias posteriores, tendo um programa que vigorará até ao século XIX” (Pelayo, 2019, p. 24)

“As áreas de ensino passam não só pelo desenho, mas pela pintura, escultura e arquitetura. Várias ideias de Zuccaro surgem nesta altura e virão a ter aplicação futura como a atribuição de prémios como forma de avaliação e de estímulo aos alunos, e aulas de modelo nu para o estudo do natural “Pelayo (2019, p.25).

“(…) haveria uma classe prática de Desenho cujo ensino se basearia no chamado alfabeto *del diffegno*, que tal como o nome “alfabeto do desenho” indica, consistia na prática continuada de desenho linear de narizes, bocas, orelhas, mãos, pernas, pés, braços... e outras tipologias de forma como figuras de relevos e figurações arquitetónicas, que os professores teriam de corrigir ou reconhecer o mérito.” Idem

Outra influente instituição de ensino foi a *Academie Royale de Peinture e Sculpture*, que surgiu em 1648, em Paris, que não incluía a arquitetura, mas seguia de perto o modelo romano.

França foi o centro artístico de interpretação do modelo italiano o que demonstra uma forte tendência de encantamento sobre a Antiguidade Clássica no ensino por toda a Europa.

“O programa de instrução seguido por Le Brun enceta a seguinte progressão: realização de cópias de belas peças antigas ou obras de Rafael, depois estudar a natureza reduzindo-a às proporções do antigo, ou de Rafael, e por fim interpretar a natureza diretamente seguindo os princípios da beleza antiga como Rafael a formulou”.
Ibidem

Em 1790, há cem escolas reais ou nacionais que se tinham estabelecido em cidades europeias como Madrid, Nice, Nápoles, Londres, Copenhaga, St. Petersburg, entre outras.

“Comum a todas elas um primeiro estágio de cópia do desenho de mestres seguindo a progressão do corpo fragmentado, prescrita pelo uso do alfabeto do desenho, segundo estágio mais avançado que contempla cópia de esculturas antigas ou gessos, e um estágio final, que consiste na prova final: o desenho a partir do natural, ou seja, do modelo nu “Pelayo (2019, p 26).

“As academias foram desenvolvendo a formação teórica principalmente no que diz respeito à geometria, à perspetiva, à anatomia e à arquitetura e mais tarde vieram a história, a mitologia, a poesia, a iconologia, bem como o estudo da luz e da cor o que exigiu uma multiplicação de mestres especializados” Idem

“Já no século XIX, a finalidade deste ensino baseava-se na reprodução, e na produção teórica, Zuccaro, destaca-se pelo seu discurso que proferiu na V conferência da sua academia, em 17 de junho de 1594, no qual define o *difegno interno* (desenho interno) e o *difegno eterno* (desenho externo) que veio a desenvolver em 1607 no seu maior trabalho “*Ide adi Pittori Scultori ed Architetti*” (Pelayo, 2019, p. 27).

Segundo essas definições, o desenho interno possui tanto dimensão prática como especulativa e o desenho externo corresponde à obra de arte, à sua finalização.

“Zuccaro investiga a multiplicidade das expressões artísticas e das imensas possibilidades criativas geradas pelo Desenho, reduzindo a Desenho toda a atividade humana que preside à produção intelectual e material”
Pelayo (2019, p.28).

Para Zuccaro, o desenho define-se como uma luz intelectual cuja revelação exterior vai até aos limites da linguagem, contendo-se num dos momentos da consciência do mundo, onde o ser

humano lhe dá forma e sentido fazendo com que o desenho seja fruto de conhecimento. A valorização destas ideias, tiveram impacto na concepção da pintura, razão pela qual alguns pintores se dedicaram mais ao projeto do que há imagem.

“O ensino acadêmico nos finais do século dezassete no decorrer do século dezoito é marcado pela transição da influência dominante das academias italianas para as do ensino Francês que, ferreamente dirigido por Le Brun, segue a via classicizante e a primeira parte do seguinte serão dominados pela concepção francesa do racionalismo estético” Pelayo (2019, p. 28).

Segundo Bayer (1979) o racionalismo estético encontra no homem duas áreas distintas, a da sensibilidade considerada inferior e a da razão considerada superior.

“O racionalismo na arte vai traduzir-se na sujeição a regras, a leis, e nunca tentará quebrar esses limites. De facto, a arte não está ao serviço da burguesia, mas ao serviço do rei, da lei real, da moral e da religião “Pelayo (2019, p. 29).

A partir do século XVII, a estética cartesiana traz consigo a ideia da identidade do belo e do verdadeiro. Descartes tem um importante papel nesta difícil dualidade, que divide o ser humano em alma ou pensamento e em corpo ou extensão. Através deste dualismo, o trabalho de Charles Le Brun foi muito influenciado no estabelecimento e codificação nos seus desenhos, apresentando diferentes tipos de expressões faciais humanas correspondentes com posições de mãos, bem como estudos da fisionomia humana considerando também, as suas semelhanças formais com animais.

Acresce, nesta data, a importante discussão do desenho comopositor à cor. A cor, neste âmbito, é vista como irracional e pertencente à pintura, enquanto o desenho é identificado com a razão e associado à escultura.

“A primazia da cor e do claro-escuro sobre o Desenho vem dar início do seu tratamento como uma ciência “Pelayo (2019, p.31).

Segundo Le Brun e Félibien a cor é como um vício e o desenho uma virtude.

Com estas novas ideias, esta é a discussão de partida do século XVIII, onde o sentido relativista e o conceito de razão se transformam de senso comum para potência crítica. No qual o dever da razão passa a ser o de examinar, como abordam os filósofos Voltaire e Rousseau, que reconhecem as limitações da razão pois esta não tem resposta para os problemas metafísicos.

Porém, a grande inovação do ensino acadêmico nos tempos da razão foi o desenho nu, que primeiramente fora proibido na alçada académica. Nas aulas académicas, o nu era uma proposta apresentada segundo uma fragmentação do corpo, tendo na sua base os livros de princípios do Desenho, este era fundamental e didático para a execução dos mesmos.

“Os desenhos destes modelos representam, no entanto, o corpo humano completo, com rosto, mãos, pés, etc. em nada se distinguindo dos desenhos feitos a partir do nu natural” Pelayo (2019. p. 33).

De acordo com Lopes (2008), conclui-se que os desenhos do mundo natural configuram não uma realidade que se lhes apresenta como modelo, mas uma figura ideal dirigida pelo mestre.

“Os desenhos de final do século XVIII mostram já um maior acento do contraste tonal da mancha, isto no último quartel de XVII. O que deixa antever a mudança de paradigma, operada no século XIX, concedendo à linha um papel menos preponderante na definição da forma a favor do difuso ou impreciso da mancha. À mesma medida observa-se a progressiva eleição do carvão como instrumento preferido no desenho nu, em detrimento da sanguínea e, a própria pose do modelo, usualmente sentada em torções e posições de descanso e no caso da posição sentada, as poses são naturais” Pelayo (2019, p. 35).

As academias francesas deram um importante passo ao criarem os *salons*, em 1746, que designam a ampliação à sociedade de instrumentos sociais do gosto, onde o Desenho passa a ser um documento dos pensamentos dos artistas e cada vez mais é apreciado por independentes colecionadores e amadores que respeitam e procuram o temperamento subjetivo que inaugura a sua execução inacabada e abre a imaginação do observador. Nasce, também, a crítica de arte e o desenvolvimento da reflexão sobre a arte permitindo que as questões de desenho se deslocassem de “como fazer” para “como apreciar”, envolvendo a imposição do gosto num ponto de vista mais subjetivo.

“O ensino privado de artistas desenvolve-se no século XIX francês, sendo os mais célebres os ateliers de Delacroix, Delaroche, Ingres, Cogniet na primeira metade do século e na segunda os de Bonnat, Gleyre e Couture. Volta-se à ideia renascentista do ensino pelo mestre e cultiva-se o génio e faz-se a apologia da inspiração” Pelayo (2019, p. 36).

Assumindo o desenho como uma disciplina intelectual, os estabelecidos artistas em ateliers praticavam o sistema de ensino onde permanecia uma linguagem convencional que consistia em desenhar formas geométricas, gravuras dos grandes mestres, gessos de estatuária e sombra. Através de cópias das cópias conservavam o sentido das ideias de proporcionalidade e de estilo e posteriormente o nu. Os grandes impulsionadores destas ideias foram Delacroix e Baudelaire conjuntamente com o realismo de Courbet.

“O impressionismo será o natural desenvolvimento desta ideia da captação imediata e muito mais próxima da sensação ótica, através já não do desenho, mas sim da cor” Pelayo (2019, p.38).

Após o aparecimento do impressionismo que já não diferencia o termo ‘sensação’ porque a experiência do sentimento através de sensações internas do sistema ótico faz produzir um sentido de profundidade na nossa mente. Exploram a ideia de inacabado no desenho e na pintura, com o objetivo de dar ao observador um caráter ótico que vem constituir a primeira forma de arte participativa.

Desenho académico já não satisfaz os artistas e a sua capacidade gráfica altera-se para,

“A linha rápida, imprecisa, aberta e fragmentada que procura o instantâneo e o movimento, proposta pelos não académicos e que encontra excelentes exemplos em habilíssimos desenhadores como Toulouse-Lautrec,

Daumier, Rodin, Delacroix e Géricault entre outros, votou o ensino acadêmico do desenho à decadência.
“Pelayo (2019, p. 39).

Os meios de disseminação, na altura, da mais influente filosofia e teoria de arte era o *Journal de Delacroix* a par com a escrita de Baudelaire.

Com a alteração gráfica, surge um outro processo de desenho desenvolvido pelos Pós-impressionistas que resulta de um desenho de mancha, que se caracteriza por ser um pouco mais longo e no qual subsiste a ideia de um todo como unidade, devido ao olho absorver tudo em simultâneo, diluindo a figura e o fundo. Estes, têm a função de fragmentar a realidade tal como a fotografia paisagística da época, que permitia o desenvolvimento do gosto pelo juízo e por aquilo que vemos por acaso. A superfície do suporte deixa de ter um caráter ilusionista para passar a ser vista como uma superfície homogênea.

“Lecoq-de-Boisbaudran definiu o desenho como olhar o objeto com os olhos e reter a imagem na memória enquanto desenhando com a mão. Deixada a funcionar por si mesma, a memória ficaria desastrosamente demasiado cheia com massas de matéria incoerente. Lecoq-de-Boisbaudran defendia que a memória deveria ser treinada no processo a que chamou “observação arquivada” para clarificar o processo mental no desenho que descreve como: receção de informação, discriminação dos dados e tradução dos mesmos para o papel através de marcas. Os seus exercícios práticos requerem dois estádios, primeiro o estudo do modelo e depois o seu desenho a partir da memória e progridem de objetos simples para figuras em movimento, trabalhando tanto dentro como fora do atelier” (Pelayo (2019, p 43).

Este método foi aplicado na *Slade School* em Londres.

É neste enquadramento que a inovação do recurso da fotografia, nomeadamente a fotografia do modelo, realiza uma nova forma de demonstração e cria uma nova relação no próprio método de ensino, ao mesmo tempo, que causa alterações na representação da imagem. O que leva a vários debates sobre a capacidade de ampliação dos recursos artísticos como o exemplo de evitar longas poses do modelo, mas não se obtinha resposta à questão do movimento.

“Charles Blanc na sua obra “*Grammaire des arts du Dessin*”, questiona a utilização da fotografia no estudo do desenho, pois para ele, a fotografia transmite o real e não o verdadeiro, porque há ausência de expressão e de alma “(Pelayo 2019, p. 43)

Com a fotografia aparece o daguerreótipo que Delacroix utilizava com frequência entre 1850 a 1860.

“Segundo Dias, os nus representados nos daguerreótipos eram normalmente femininos, ao contrário das poses masculinas realizados na academia, bem-apresentados, compostos na cena fotográfica de maneira semelhante ao quadro terminado, com planeamentos e cortinados adequados à cena.” Idem

Jules Ziegles e Eugène Durieu eram fotógrafos e vendiam a Delacroix os daguerreótipos dos seus modelos nus femininos que, ao longo do tempo, sofrem conotações eróticas e sofrem proibições

que provocam prisão de modelos e fotógrafos em 1851. É de notar que na França em 1951 a 1955, aparece uma sociedade de fotógrafos e revistas especializadas neste tipo de conteúdo.

“Segundo Dias (2007) a fotografia do modelo nu foi ainda um recurso fortemente utilizado pelos médicos anatomistas que trabalhavam como professores nas escolas de arte no final do século XIX, como Mathias Duval e Paul Richer” Pelayo (2019, p. 48).

Mas, uma revolução inédita seria no século XX, onde se assiste a uma verdadeira eclosão de múltiplos ismos, a que se chamou de modernismo. Repleto de paradigmas académicos que confrontam a vontade do novo com a cultura da sociedade industrial. As agitações compulsivas do ensino académico e o caminho feito no desenho no século XIX continua no século XX, a par com o desenvolvimento tecnológico da fotografia nas artes e na sociedade em geral, pronuncia-se a problemática do analógico e o digital.

Na primeira metade do século XX, as correntes artísticas difundiram-se e a Arte Nova e o Simbolismo obrigaram os artistas a rever todo o seu legado histórico desde os maneiristas, renascentistas, *sauvages*, à arte gráfica popular, às estampas orientais e a arte das crianças. De acordo com o historiador Russoli (1970) houve uma alteração na consciência da vida das formas, tanto no modo de transmissão dos movimentos históricos como na intrínseca autonomia expressiva, como também, no abandono de categorias expressivas hierarquizadas que libertaram o desenho de condições anteriormente propostas e marcaram para uma valorização extraordinária, levando este autor a assumir quatro tendências fundamentais nestas vanguardas históricas:

“ 1) a transposição da realidade psicofisiológica captada pela sensação e emoção, em vitalidade significativa e autónoma da linha e da cor, da superfície (fauvistas, expressionistas) ; 2) a representação não do elemento fenomenológico mas da estrutura funcional imanente, plástico- dinâmica da realidade (cubistas, futuristas, orfistas, construtivistas); 3) a procura do puro símbolo formal significativo mas não figurativo, que reflete os valores absolutos e constantes racionais e irracionais do ser, para além da sua determinação histórica, da estrutura de harmonia universal e do território do inconsciente (neoplasticistas, suprematistas) e finalmente 4) a representação analítica de fenómenos aparentes e de estrutura abstratizantes, sem ligação lógica, como reflexo mágico e irónico da verdade sensível, reveladora de outros significados (pintura metafísica, dadaísmo, surrealismo” Pelayo (2019, p.51).

A modernidade é construída na base de um projeto do século XVIII, com o Iluminismo e a sua procura pela verdade, razão, identidade, objetividade e progresso que se consolida no século XIX e acompanha a primeira metade do século XX na qual resulta a diferença entre o domínio da ciência, da arte e da moral. No que respeita a arte, esta passou a ser vista no seu universo, ou seja, na progressiva distância dos conceitos sociais e culturais para se manter no caminho de busca por uma qualidade pura. Na ciência, a separação dá-se devido ao juízo estético se tornar essencialmente subjetivo.

De facto, depois do tempo das vanguardas e das guerras ocidentais, a Arte Moderna demonstra uma certa distância no discurso e contexto social do artista dando início a um hermetismo e uma pureza formal semeado no abstracionismo, com o minimalismo e o conceitualismo. Na Arte Moderna deve-se salientar três ideais do seu pensamento de herança cartesiana, que são: a ordem, a limpeza e a beleza. Segundo Bauman (1998), ordem implica categorizar e ordenar uma resposta para regular a necessária decisão e a luta contra ambivalência e confusão do mundo. A limpeza que consiste num processo que começou na ‘higienização de França’ precisamente para estabelecer a ordem, contudo existe sempre algo impuro que sai fora do sítio e desafia as categorias estabelecidas. Por último, a beleza que se caracteriza pela harmonia da forma ordenada e pura, porque o mundo ordenado e limpo é belo.

Relativamente aos discursos da arte, a crítica circunscrevia-se no debate sobre o próprio conceito de obra de arte, que na sua autoridade crítica reforça a intenção do artista, numa narrativa elogiosa do seu génio e distancia-se da obra em si mesma. Com o emergir da crítica formalista, a meio do século XX, na qual se destaca a figura de Clemente Greenberg, que defende que o papel do crítico formalista é o de arbitrar e funcionar como um juiz estético. O impacto desta corrente levou à recusa da visão da interpretação absoluta e priorizou as relações qualitativas entre as formas e seus elementos. Segundo Molina (1995), o ensino moderno desenvolvido através da tecnologia industrial apresenta três características; a primeira reserva-se ao prestígio inquestionável da ciência, a segunda refere-se à impossível forma de narrar a arte, substituindo a probabilidade de uma visão estruturada para um ensino que desenvolve uma gramática da forma artística, como o exemplo da escrita e como esta organiza o desenho como nas teorias psicológicas da gestalt. Por último, o ensino moderno direciona a arte para uma verdade interior imprevisível. Trata-se de um modelo que se conhece através das experimentais experiências pedagógicas da escola alemã Bauhaus, de início em 1919, em Weimer. A Bauhaus foi mais do que uma simples escola, foi a raiz de um movimento cultural dos anos vinte, tendo como fundo um contexto social em profunda transformação, devido a novos processos de produção na indústria que alteraram todas as estruturas sociais. Fundada por Walter Gropius, a Bauhaus depressa se revelou ser uma original e autêntica experiência pedagógica na dimensão da arte, do design, da arquitetura e do urbanismo que perpetrou trabalhos ainda hoje falados no ensino artístico ocidental. Segundo Jacinto Rodrigues (1989) as suas referências das tendências internas encontram-se no expressionismo e funcionalismo.

A Bauhaus muda-se para Dessau, em 1925, devido a questões políticas. O seu novo edifício foi projetado por Gropius e tanto professores como alunos participaram coletivamente no projeto. O edifício estava preparado para receber os novos equipamentos que tinham em conta a evolução e coerência da sua linguagem formal e as restrições técnicas para a reprodução industrial de objetos. Instalações próprias para a pintura e escultura fazendo do espaço arquitetónico um ambiente de

obra de arte única e total. No período de 1928 a 1930, sob a responsabilidade de Hannes Mayer diminui-se as distâncias dos processos industriais ao mundo laboral, permitindo a criação de protótipos, venda de patentes, projetos para a construção de edifícios nos quais resultam num fundo económico e alargam para uma independência de financiamento. Mas, em 1932, a Bauhaus muda-se novamente para Berlim, agora sob tutela de Mies van der Rohe e após um ano é fechada definitivamente pela Gestapo. A escola estava já numa fase de investigação em design de peças desmontáveis e trabalhava segundo os custos dos materiais e preços finais.

A presença do futurismo como afirmação de uma nova sensibilidade num tempo onde a técnica prevalecia, o movimento de Stijl e o construtivismo da URSS determinaram a sua incessante busca pela pureza das formas, num estilo desligado de qualquer tipo de ornamento.

No campo da arquitetura, abrem-se duas vias para as novas linguagens: os expressionistas utópicos como Bruno Taut, Mendelshon e Rudorlf Steiner, e os racionalistas como Behrens, Le Corbusier e Van Doesburg.

De acordo com este caminho histórico, Thierre De Duve (2005) salienta o fato de haver uma mudança no ensino, tradicional para o académico, o exemplo da anatomia ser substituída pela psicologia para consagrar um discurso fundamental de um novo humanismo artístico, alterando o objetivo tradicional de desenvolver talento para um novo objetivo o de desenvolver a criatividade. Porque a psicologia introduz a noção de que o ser humano possui capacidades inatas e a sua educação serve para as desenvolver. Perante este novo ensino da arte que se deve centrar na percepção visual e na imaginação, no sentido de ampliar a questão pedagógica da criatividade numa convicção, ao invés de regra ou convenção. O conceito de criatividade no tempo moderno alia-se historicamente às ideias de democracia e de igualdade, resultante da psicologia como potencial característica do ser humano em si mesmo e cuja distinção feita do talento é estar somente ligado a um domínio técnico específico. Neste âmbito, De Duve (2005) observa que o ensino é uma consequência essencial que dita que o ensino artístico é adequado a todos sem exclusão.

O ensino moderno do desenho está descredibilizado, assim opina Molina (1995), que explica que será proporcional quanto ao desvio ocorrido entre a arte moderna e a renovação do ensino, porque os valores reacionários da academia terão resistido tanto tempo. Sobretudo, o ser um modelo formal de representação e não um conceito sempre em debate da forma. Porém, o ensino moderno da arte vai semeando alguma riqueza no que diz respeito aos materiais e técnicas, que de acordo com De Duve (2005) este, esclarece que neste tempo aparece um novo conceito de médium, o que origina uma diferente relação com as técnicas ou *métier* do ensino nas academias, efetivamente na pintura, na escultura, no desenho e na gravura. O médium define-se como o material com que se trabalha e implica conter em si uma sintaxe própria que possui como referência universal os ‘elementos estruturais da linguagem plástica’ que se identificam como

ponto, linha e plano, como referencia Kandinsky. Foram estes elementos estruturais da linguagem plástica que se cultivaram na arte, nomeadamente na pintura e no desenho, originados nas várias correntes do modernismo que levaram a uma diminuição destes para serem ordenados e legitimados pela psicologia da forma, isto é, *gestalt*. Os grandes teóricos da arte do modernismo como Herbert Read, Gombrich e Arhneim, fundamentam como ponto de partida, a ideia moderna da criatividade, enquanto compreensão da linguagem visual o que mostra a universalidade de leis perceptivas e psicológicas.

“Neste ensino, o professor não ensina técnicas, nem pretende desenvolver a habilidade ou o talento do aluno como faria o ensino académico. O professor conduz a criatividade do aluno no jogo compositivo sintático-formal imanente a cada médium porque a habilidade, não está no aluno, mas no médium em si e desta forma deve o aluno desenvolver a sua criatividade” Pelayo (2019, p.60).

Nos dias de hoje, segundo De Duve (2005), ainda se mantém o debate sobre dois modelos no ensino artístico contemporâneo, entre o modelo tradicional (académico) e o modelo moderno (Bauhaus). Ambos ultrapassados devido a incoerências internas e também, porque as suas filosofias se encontram desajustadas às práticas artísticas atuais. Isso sucede devido aos novos movimentos crescerem em duas direções: por um lado, a valorização da ideia numa atitude que prejudica o médium, abdicando-o para uma nova atitude de apropriação de objetos, o exemplo de movimentos como concetualismo, o fluxus e o pós-concetualismo. Por outro lado, com também renúncia ao médium, de modo a favorecer a recuperação da figuração, onde a adaptação de imagens realistas originárias das novas tecnologias gráficas como a fotografia, a televisão, o vídeo, etc., se aplicam a movimentos como a pop art, nova figuração, transvanguarda e hiper-realismo.

Quanto ao domínio do discurso houve uma alteração de paradigma no discurso formalista de Greenberg, que no final dos anos sessenta e princípios de setenta, assentou numa prioridade, a visão e ao mesmo tempo a rejeição de interpretação de conteúdo, no qual deu conta uma viragem quanto ao estruturalismo que prioriza a atenção na interpretação da obra de arte.

“O estruturalismo entende a obra de arte como algo produzido por uma mente social, e um corpo físico, que escreve com os seus materiais para produzir uma série de pequenos signos que têm de ser lidos como hieróglifos ou decifrados como códigos complexos” Pelayo (2019, p. 64).

No início dos anos setenta, quanto às ideias filosóficas, denota-se um tempo de desconfiança quanto à antiga psicologia relativamente à criatividade, de acordo com De Duve (2005),

“a ideia de criatividade tinha tudo contra si: por ser universal foi vista como burguesa, por ser transcendental, foi marcada como metafísica, por ser natural apelidada de ideológica” (Pelayo, 2019, p. 65).

Neste tempo, estava patente o desejo por uma arte progressiva que obrigatoriamente tinha de incluir o aspeto crítico quanto à ideia e definição de obra de arte, na qual foi necessário o destaque

de nomes como Adorno, Althusser e Lukács, entre outros, na sua contribuição filosófica. Com um discurso mais politizado, a relação da obra com a sociedade, era cada vez mais importante. Neste caso, abordamos o *ready-made* de Duchamp, bem como as grandes exposições desta nova atitude no Kunsthalle em Berna e no Moma em Nova Iorque, nas quais vieram fornecer o modelo que rapidamente se absorveu nas escolas de arte mais especializadas e depois se difundiu pela maioria das escolas.

“O discurso estruturalista que acompanha estas mudanças e engloba a linguística, a semiótica, a antropologia, o marxismo, o feminismo, providenciou a plataforma para a implementação escolar destas práticas artísticas que resultaram na desmaterialização das obras de arte, na queda de qualquer fronteira entre desenho, pintura, escultura, fotografia, vídeo, performance, evento, happening, isto é, a ideia passa a ser a obra de arte, substitui-se à obra, confunde-se com o próprio discurso artístico. Já não há médium, mas uma prática artística, qualquer que seja (Pelayo, 2019, p.66).

Segundo De Duve (2005), Derrida e Deleuze, acompanham os conceitos de diferenciação e repetição que se verificam num campo aberto para a fusão de fronteiras, tais como o imediato e mediado, o original e a cópia, a presença e ausência que passam de oposições para estarem no âmbito do pensamento. O que leva nos anos oitenta ao conceito de desconstrução. O ser intelectual alia-se a uma atual crítica de arte, estruturalista, para passar a desconhecer a experiência qualitativa e privada da obra de arte.

“Na produção artística pós-moderna os artistas apropriam-se dos recursos culturais intertextualmente, Efland, Freedman e Stuhr, 2003, enunciam as características principais da arte pós-moderna: a) a arte é uma produção cultural não só de âmbito artístico sendo de progressiva importância os aspetos sociais e culturais; b) as ideias modernas de evolução e progresso cedem lugar à ideia de um fluxo temporal e espacial que lida com a pluralidade de progressões e desvios; c) um lugar central é dado à alteridade e inter-relações entre culturas; d) há uma pluralidade de linguagens e sentidos artísticos simultâneos; e) as obras oferecem múltiplas leituras, duplos significados que recorrem a meios explícitos da literatura como a contradição, a ironia, a metáfora e a sua final consolidação de impossibilidade na universalidade de tais discursos, a ambiguidade” (Pelayo, 2019, p. 67).

A desconstrução dos significados que se escondem por detrás das práticas culturais, sociais, políticas e éticas que são sistematicamente analisadas e desconstruídas pela prática artística com objetivo de denunciar ideologias ocultas.

Neste campo teórico, apresenta-se Lyotard (1993) que remete para o projeto moderno a crítica aos seus discursos meta narrativos que contêm a iniciativa da realização de um projeto universal moderno com melhor futuro, que visam a denuncia dos que não são nomeados e o porquê, vindo a demonstrar a ligação entre poder e saber na final consolidação de impossibilidade na universalidade de tais discursos.

1.2. O Desenho Figurativo

O desenho figurativo caminha em simultâneo com a pintura na sua história que encontra os seus primórdios na arte das cavernas, a arte do paleolítico que começou há cerca de 35000 anos a.C., com representações de animais, desenhados, pintados e gravados em superfícies internas nas grutas, como o Bisão Ferido, de Altamira:

“É uma imagem viva e realista, assombrosa pela agudeza da observação, pelo traçado firme e vigoroso, pelos matizes subtis que dão volume e relevo às formas ou, talvez mais, pela força e dignidade da fera agonizante” Janson (1977, p.24).

“As tintas eram conseguidas com matérias minerais, argilas coloridas, triturando-as e dissolvendo-as em água, gordura animal e vegetal, sangue do animal e excrementos de aves. A cor negra era obtida queimando osso ou madeira” (Filho s.d., p 10).

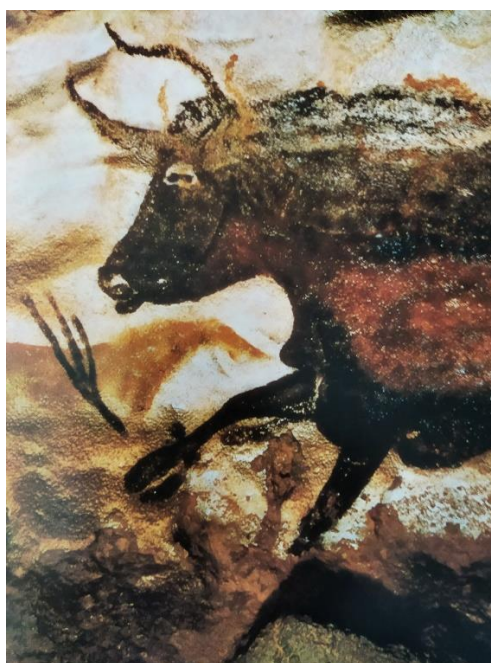


Figura 1- Touro Negro, Parte de uma Pintura Rupestre, Gruta de Laucaux (10000 a.c.)

Com o propósito de caça, o ritual do desenho faz-se para expressar o instinto da sobrevivência. Depois serviu como auxílio à escultura que representava cenas fúnebres e só se via independente desta quando havia condições excecionais que lhe proporcionassem superfícies adequadas, como o exemplo de casas de madeira onde o desenho e a pintura serviam para celebrar cenas lendárias. Também, existia a técnica de lançar pó de pedra ou terra de várias cores sobre um leito plano de areia. Uma tradição rígida que era transitória e era feita de novo para cada ocasião.

Na arte egípcia, o desenho e a pintura nos baixos-relevos vêm dar nome a diferentes dinastias que nos seus túmulos aplicam os seus conhecimentos artísticos numa requintada execução de cenas de carácter religioso onde o domínio da cor é variado com paisagens e animais.

Na cultura persa tinha-se o costume de fabricar artefactos para acompanhar o defunto e nesses artefactos existia o desenho e a pintura de forma específica. E em Creta, as pinturas murais naturalistas dos novos palácios com influência egípcia demonstravam já uma sociedade de hierarquias estabilizadas e um estado de espírito da concepção de beleza.

De 1100 a 700 a.c. a civilização grega dá os seus primeiros passos no estilo geométrico na sua cerâmica com triângulos, círculos concêntricos e quadrados onde começam a aparecer a figura humana e animais no meio do traçado geométrico de intenção meramente comemorativa. Os pintores dos vasos tinham em conta a largura e a densidade dos motivos e denotava-se uma relação subtil com a própria estrutura do vaso. Com isto o comércio ganhava um novo dinamismo e um interesse em testemunhos literários.

É neste contexto que surge a Pintura Clássica,

“a partir de meados do século V a.C., sucedeu que a influência da pintura monumental transformou progressivamente a pintura de vasos numa arte satélite que procurou reproduzir composições monumentais de maneira abreviada, exigida pelas limitações da sua própria técnica” (Jawson 1977, p. 134).

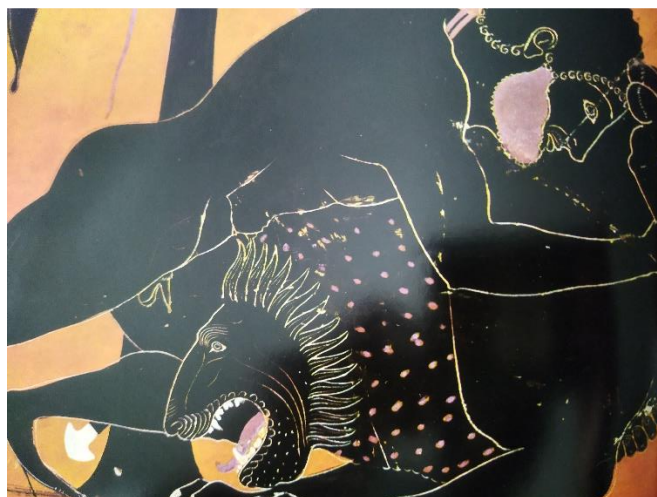


Figura 2- Hércules estrangulando o leão de Nemeia (525 a.c.), Museo Cívico

O aparecimento de um pintor de sinagogas, Duros Europos,

“O pintor da sinagoga dá provas da mesma autonomia, da mesma condensação para manter integridade da cena, mas o seu tema era muito mais exigente: fora incumbido de representar um acontecimento histórico de vasta importância religiosa (a consagração do tabernáculo e dos seus sacerdotes, anunciando a reconciliação do Homem e de Deus), tal como vem descrito nas Escrituras Sagradas, mas devia representá-lo de tal maneira que sugerisse o carácter intemporal desse rito periódico” (Jawson 1977, p. 190).

Assim, estas pinturas já não podem ser compreendidas no âmbito da Arte Antiga, mas aproximadas à arte da Idade Média. Onde a inscrição *Quod legentibus scriptura, hoc idiotis pictura*, quer dizer a pintura leva a palavra de Deus aos analfabetos.

Uma transformação da pintura mural veio substituir esta técnica mais antiga e barata, em larga medida leva a pintura a acompanhar a monumental arquitetura cristã para um novo ambiente tanto físico como espiritual, designa-se através de um processo que nasce de uma nova modalidade artística parietal cristã. Os mosaicos, nos quais os seus conjuntos ordenados figura o desenho de pequenas peças coloridas numa justaposição assente em gesso que iria embelezar paredes, colunas e pilares.

” Além disso, as faces resplandescentes (e ligeiramente irregulares) das tesselas de várias formas (quadrados, retângulos, triângulos, círculos, etc.) atuavam como minúsculos refletores, de tal modo que o efeito do conjunto era o de uma cintilante tela imaterial, mais do que uma superfície sólida e contínua “(Jawson 1977, p.199).

A principal inspiração destes desenhadores era baseada nos manuscritos ilustrados do Velho Testamento. Mas como os livros eram objetos cuja fragilidade estava presente nada mais havia do que testemunhos indiretos da sua história na Antiguidade. Com data incerta, os primeiros parecem ter sido realizados no Egipto, quando surgiu um papel mais apropriado, sendo uma versão deste, embora mais quebradiço de origem do papiro. Os livros de papiro tinham a forma de rolos e foram utilizados em toda a Antiguidade. Só por altura helénica é que foi possível obter uma melhor substância, o pergaminho, conhecido por *vellum*, que continha as características de ser mais fino e de ter uma superfície branqueada, mas definitivamente mais duradouro que o papiro. Tinha também, a vantagem de ser suficientemente forte para possibilitar a dobragem sem quebrar, o que originou o género de livro encadernado ou brochado, que ainda hoje se utiliza e que na altura se conhecia como códice (códex). Entre o século I e IV, o códice de pergaminho substitui gradualmente o rolo de papiro.

“Esta mudança tecnológica deve ter exercido um efeito importante no desenvolvimento da ilustração dos livros. Enquanto dominou a forma de rolo, as ilustrações parecem ter sido na sua maioria de desenhos lineares, pois quaisquer camadas de pintura estariam e soltariam rapidamente com o sucessivo enrolamento e desenrolamento do manuscrito. Apenas o códice de pergaminho (*vellum codex*) permitia o emprego de cores ricas, incluindo o ouro, que deviam fazer da ilustração do livro a sua iluminação. Um dos manuscritos arcaicos, o “Virgílio da Vaticana”, provavelmente pintado em Itália, na época dos mosaicos de Santa Maria Maggiore reflete essa tradição” (Jawson 1977, p. 201).

De seguida, referenciamos o retrato da Madonna de Santa Francesca, que se trata de uma pintura que representa o ideal de beleza humana. Remete-nos para uma obra de grande espiritualidade que conta já com um grau de solidez tridimensional, feita com base na técnica de encáustica, mostra um rosto de uma virgem que conserva a sua influência dos retratos greco-romanos e onde podemos observar as gradações de luz e sombra nas suas formas; o contorno da face em forma de coração, uma boca pequena e um longo e afilado nariz destacando-se os enormes olhos sob as sobrancelhas fortemente arqueadas.



Figura 3- Madonna (pormenor) Séc. VI-VII a.d., Sta Francesca Romana

É importante a ressalva de que desenho e a pintura por volta do século VI marcaram presença na feitura de tapetes, ourivesaria, trabalhos em coro que se fundiram num vasto repertório de formas e materiais de linha decorativa, saberes acumulados pelos artificies.

“Isso implicava também a reprodução das ilustrações, pois que formavam uma parte essencial do conteúdo, quer fossem diagramas abstratos ou imagens figurativas (como nos tratados de medicina, de zoologia ou de botânica)” (Jawson 1977, p.243).

Na Idade Média, o lado figurativo da arte passava por trabalhos em metal que apresentavam uma grande diversidade de materiais e de técnicas que muitas vezes de elaboração requintada, nasciam obras para a difusão do Evangelho, onde foram executadas numerosas cópias da Bíblia e de outros livros cristãos. Por isso, eram necessárias as *scriptorias* que eram oficinas de copistas, calígrafos e iluminadores que se tornariam núcleos de atividades artísticas de grande relevância.

Mas antes, o Estilo Gótico, em meados do ano 1200, viria a desenvolver vitrais que faria da pintura um novo lugar no espaço arquitetónico,

“Durante os cinquenta anos seguintes, à medida que as estruturas góticas se tornavam ainda mais esqueléticas e os janelões do clerestório atingiam largas dimensões, o vitral passou a ocupar o lugar que fora até então ocupado pela iluminura, como forma pictural dominante” (Jawson 1977, p. 320).

Partimos para o Renascimento, onde a pintura de Giotto fortemente influenciado por esta nova corrente, de onde parte as palavras de Bocaccio (1350, p. 353) que de forma elogiosa diz-nos que a sua obra “trouxe à luz esta arte que estivera sepultada por muitos séculos”, uma proclamação para uma arte mais humana com semelhanças à literatura (*ut pictura poesis*), um ressurgimento da Antiguidade que representa para os pintores um realismo sem compromisso, pois Giotto

pintava cada aspeto da natureza com muita verosimilhança de tal modo que se confundia a realidade com os próprios quadros.

Depois dá-se a revolução pictural na Flandres onde se apresenta um importante artista cuja a identidade é incerta, denominado de Mestre de Flémalle, devido aos fragmentos de um grande retábulo de Flémalle, agora no Instituto Staedel de Francfort, pensa-se que ele seja Robert Campin, o principal pintor de Tournai, cuja carreira vai desde 1460 até 1544, e entre as suas melhores obras, consta o “Retábulo de Mérode” executado pouco depois de 1525, contém fortes influências de pinturas franco-flamengas do Estilo Internacional. É uma obra, onde pela primeira vez, o observador tem a sensação de estar a ver, através da superfície do painel, um mundo espacial com todas as qualidades essenciais da realidade quotidiana: profundidade ilimitada, estabilidade, continuidade e plenitude. Repleta de rituais simbólicos está completamente imersa nas aparências quotidianas. Este artista não se limitou a continuar a tradição simbólica da Idade Média, mas contextualizou-a num novo cariz realista alargando e enriquecendo o seu conteúdo no processo criativo.

Por sua vez, em simultâneo os trabalhos de joalharia eram cada vez mais trabalhados cujo requinte impressionava qualquer cristão, um adorno para livros cujo significado espiritual dizia-se exuberante e extremamente simbólico.

“A rutilância de joalharia (...), os seus padrões de brilhantes matizes e profuso emprego de ouro, deram lugar a uma gama de cores bastante menos decorativa, mas muito mais flexível e variada. Os tons apagados- verdes suaves, cinzentos-azulados ou pardos- revelam uma nova subtilidade e a escala das tonalidades intermediárias tem mais matizes e é mais extensa” (Jawson 1977, p. 357).

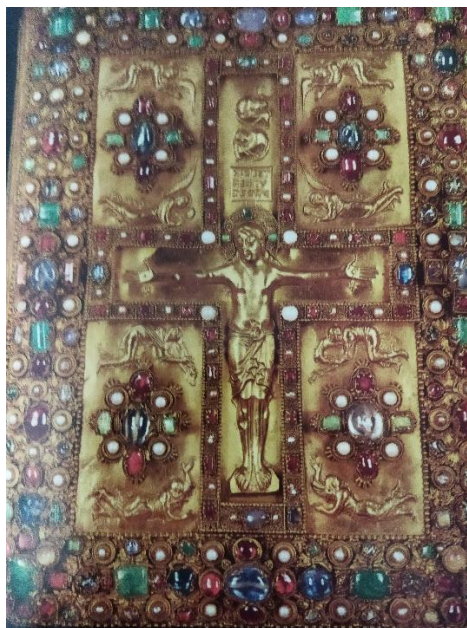


Figura 4- Capa anterior da encadernação dos Evangelhos de Lindau, 870 a.d., The Pierpont Morgan Library

No entanto, através deste processo-criativo todos os efeitos são fundamentais para o estilo realista do Mestre de Flémalle que se tornaram possíveis pela utilização do óleo como ingrediente de pintura, meio que soube explorar.

“Na Idade Média, a técnica da pintura em madeira tinha sido fundamentalmente a têmpera, na qual os pigmentos finamente moídos eram diluídos em água (temperados), a que se adicionava uma substância aglutinante, gema de ovo, etc. Obtinha-se uma camada de pintura fina que depressa endurecia e podia ser retocada a seco, satisfazendo admiravelmente o gosto medieval pelas superfícies de cores lisas e tons vivos”.
Idem

Contudo, não era possível a realização da fusão cujo propósito era a suavização das cores, nem se obtinha qualquer progressão contínua de valores, por isso era muito difícil obter o efeito de relevo, além disso, os escuros tendiam a ganhar um aspeto baço e a confundir-se.

O Mestre Flémalle dominou estes inconvenientes, empregando o óleo com o diluente, em vez de mistura de água e gema de ovo. No sentido material, há vários óleos e vernizes que tinham sido utilizados por artistas anteriores, para fins especiais, como induto de superfícies de pedra ou na pintura metal.

“Foram o Mestre Flémalle e os seus contemporâneos que descobriram as possibilidades artísticas do óleo. Substância viscosa e lenta a secar, permitia obter uma larga variedade de efeitos, desde as velaturas (finíssimas películas translúcidas) até aos empastes (camadas espessas de tinta pastosa); os tons podiam também variar numa escala contínua de matizes. Incluindo ricas sombras escuras, aveludadas até então desconhecidas” (Jawson 1977, p. 358).

A descoberta da pintura a óleo foi uma conquista da realidade visível, sem a qual os mestres flamengos não poderiam produzir pinturas com tão elevado nível de qualidade que consequentemente se elege para ser o médium básico da pintura de cavalete.

Nesta época, destaca-se o trabalho do pintor Jan Van Eyck (1390- 1441) e Hieronymus Boch (1450-1516), o primeiro foi o pioneiro na aplicação da perspetiva aérea que era de extrema importância quanto à percepção da profundidade do espaço, mais do que a perspetiva linear que registava a diminuição do tamanho aparente dos objetos, à medida que aumentava o seu afastamento. O segundo, é um pintor repleto de imagens fantásticas e aparentemente irracionais, desenvolveu uma obra cuja codificação simbólica é difícil decifrar mesmo nas mais notáveis análises e recentes investigações.

As gravuras de madeira, surgem no século XV e começaram por ser trabalhos da arte popular, onde uma só prancha fornecia milhares de cópias que depois eram vendidas por um preço muito baixo, permitindo assim o acesso de toda a gente a estas imagens. Também, as gravuras em metal no ofício do ourives tinham um êxito significativo.

A massificação da gravura em madeira dá-se no final do século XVI, através da ideia da impressão de ilustrações em papel que consoante as pranchas de madeira gravadas na Europa Setentrional, tornava possível a sua disseminação. Muitos dos desenhos mais antigos impressos, designados de xilogravura, eram alemães, flamengos e franceses apresentando todos eles o Estilo Internacional. É provável que os desenhos fossem de autoria de pintores e escultores, mas as pranchas de madeira eram talhadas pelos especializados artificies que igualmente preparavam também os blocos para estampar tecidos.

“Por consequência, as primeiras gravuras de madeira, como Santa Doroteia, têm um traçado plano e ornamental; as formas são definidas por linhas simples e grossas, com pouca preocupação pelos efeitos tridimensionais (sem sombreados). Como as formas contornadas deviam ser coloridas, essas estampas lembram muitas vezes os vitrais, mais que iluminuras” (Jawson 1977, p. 368).

Na antiguidade da Idade Média, as gravuras tinham sido designadas nos ofícios artesanais das artes mecânicas, feito em 1400 pelo cronista florentino Filippo Vilani e foram incluídas nas artes liberais, estas desde Platão, compreendiam tradicionalmente as disciplinas julgadas necessárias à educação do homem culto como a Matemática (incluindo a Teoria da Música), a Dialética, a Gramática, a Retórica e a Filosofia. As Belas-Artes ficavam então excluídas do grupo mesmo sendo um trabalho manual, faltava uma base teórica. Neste sentido, o artista passou a ser considerado digno para entrar para esse grupo intelectual, embora fosse necessário redefinir a natureza do seu trabalho. Então, reconheceram-lhe a categoria de Homem de ideias, acima do simples artifice manuseador de materiais; as obras de arte, encaradas como expressão visível do seu espírito criador, deixam de ser julgadas pelos rigorosos padrões do artesanato.

Em breve, tudo o que saísse das mãos de um grande mestre: desenho, esboço, fragmento, peça inacabada seria avidamente colecionado. E assim, se modificavam as perspetivas intelectuais do artista no convívio com poetas e letrados, onde este, poderia ganhar saber e cultura literária e tornar-se capaz de escrever poemas, autobiografias, tratados teóricos.

“Entre os artistas que alcançaram uma posição de relevo, afirmam-se em especial dois tipos contrastantes de personalidade: a do homem do mundo, senhor de si, cortês, à vontade no ambiente aristocrático, e a do génio solitário, reservado, excêntrico, dado a crises de humor melancólico e a conflitos repetidos com os seus patronos” (Jawson 1977, p.380).

É certo que a tendência para ver no artista um génio soberano, e não um artifice dedicado que, segundo Platão, detém em si o espírito de um poeta que o leva a compor num divino delírio cuja inspiração pela imortalidade respeitava um culto sobre a beleza e a verdade com critérios válidos universais, tais como: as escalas numéricas da harmonia e as leis das perspetivas científicas. Neste domínio destacamos Miguel Ângelo (1475- 1564) e Ticiano (1473-1576) na qual suas obras tiveram um impacto na estrutura cultural do renascimento e desenvolveram domínios gráficos de conteúdos divinos, de grandiosidade e harmonia num equilíbrio de qualidades divergentes.

Também, Leonardo da Vinci se insinua na engenharia militar, na escultura e na pintura, repercutindo o método de modelar *chiaroscuro* (claro-escuro) onde as formas já não se erguem por justaposição, mas fazem parte de uma unidade da pintura, derrubadas parcialmente nos seus diversos modos de separação. Existe uma continuidade emocional comparada aos gestos e aos rostos de uma multidão na qual se transmite a comovente eloquência da realidade do milagre que vieram contemplar. Temos o exemplo da “Virgem dos Rochedos”, um painel de altar que dá a ideia de adoração, com o emergir de figuras numa gruta rodeada de uma atmosfera cheia de humidade que lhes aveluda a silhueta (*sfumato*) e lhe confere os efeitos recriados da pintura flamenga e veneziana, dando uma particular intimidade ao momento de adoração. Cria ao mesmo tempo uma qualidade longínqua, onírica e faz da pintura uma visão poética.

A sua obra mais famosa é um retrato intrigante que contempla um fascínio psicológico devido ao sorriso da modelo, a “Mona Lisa”, onde mais uma vez o artista obtém um equilíbrio harmonioso entre dois contrários. O sorriso da modelo pode ser lido de duas maneiras: como um eco de uma disposição momentânea ou como uma expressão atemporal, simbólica, semelhante ao sorriso arcaico dos Gregos.

Com o desejo de incorporar numa série de tratados enciclopédicos, Da Vinci, demonstra interesse em investigar, através de centenas de desenhos e notas, cuja genialidade está patente em toda a sua obra, tornar pioneira toda a sua ilustração científica, um instrumento essencial para os seus estudos biológicos e anatómicos como é o exemplo do desenho “Embrião no Útero” que unifica a capacidade de observar vividamente com a clareza analítica de um diagrama de vista exterior para a vista interior.



Figura 5- Leonard da Vinci, Embrião no útero, 1510, Royal Library Windsor Castle

Um outro artista do Renascimento foi Albrecht Dürer (1471-1528), apresentava-se como um homem da sociedade e de cultura humanista, alimentava persistentemente os seus interesses

intelectuais. Conseguiu alcançar uma grande diversidade de técnicas e temáticas e foi um dos maiores gravadores do seu tempo, exerceu grande influência na arte do século XVI, através das suas gravuras em madeira e em metal, que se difundiram por toda a Europa Ocidental.

Para provar a validade objetiva da perspectiva, ele concebeu um processo mecânico de produção.

“Dois homens desenham um alaúde tal como ele nos apareceria se o olhássemos de um lugar marcado na parede por um pequeno gancho pela qual passa um cordel que corresponde à direção dos raios visuais. O homem à esquerda prende o cordel a pontos sucessivos do contorno do alaúde, enquanto o outro, à direita, assinala os pontos por onde o cordel passa através da moldura vertical (plano do quadro) e traça os pontos correspondentes na tábua de desenho (o retângulo branco), fixada por dobradiças à moldura “(Jawson 1977, p. 473).

Dürer sabia à partida que a imagem obtida era o registo de uma experiência científica e não uma obra de arte. Este aparelho, apesar de arcaico, representa o primeiro passo no estabelecimento do princípio da câmara fotográfica.

Ainda no século XVI, surgiu um certo formalismo de qualidades frias e áridas numa visão interior subjetiva e fantástica que resultou num movimento que se assume estar acima de dupla autoridade da Natureza e dos Antigos e que amplia assim a definição do Maneirismo, num estilo profundamente voluntarioso e perturbador que já denuncia uma ansiedade interior visionária. Um dos grandes representantes do Maneirismo foi o pintor El Greco (1541-1614) numa das suas maiores obras “O Enterro do Conde Orgaz” que se encontra na Igreja de S. Tomé. Consistiu numa encomenda feita para homenagear um benfeitor medieval. Representa uma cena fúnebre de 1323, assistida por membros locais do clero e da nobreza. A deslumbrante exibição de cor e textura nas armaduras e no vestuário dificilmente poderia ser ultrapassada pelo Ticiano.

A Arte Barroca, perdurou entre 1600-1750 e define-se como uma arte grotesca, contorcida e irregular, originária de um estilo vindo de Roma e de espírito da Contrarreforma, desenvolveu-se numa autorrenovação no seio da igreja católica e mostrou ser um movimento dinâmico perante a evidência na prevalência de duas forças opostas, o catolicismo e o protestantismo.

Atingindo o seu apogeu, no reinado de Luís XIV, o Absolutismo impulsionado pela burguesia e seu pensamento filosófico e científico cuja complexidade evoluía para a sistematização e para o abstrato no qual a gravitação, o cogito (*ergo sum*) e o cálculo davam início a uma força dinâmica na política, religião e pensamento.

Caravaggio (1573-1610) foi um pintor de génio que pintou “A Vocação de S. Mateus”, uma obra extraordinária onde o realismo dá lugar ao naturalismo, onde o pintor discretamente dá forma à comovente atitude compartilhada de um dos grandes santos da Contrarreforma, apontando para os grandes mistérios da fé que são revelados, não por mera especulação intelectual, mas espontaneamente, por uma experiência interior, aberta a todos os homens.

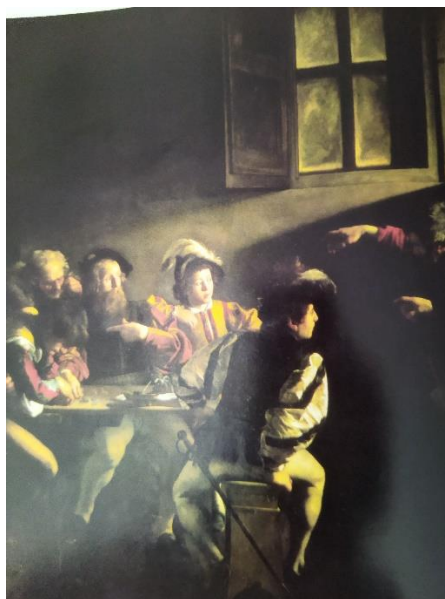


Figura 6- Caravaggio, a vocação de S. Mateus, 1597-98, Capela Contarelli

“Na Itália, Caravaggio foi menos afortunado. A sua obra era aclamada por artistas e amadores, mas para o homem da rua, a quem ela se dirigia, faltava-lhe decoro e reverência. A gente simples não gostou de se ver retratada nos seus quadros; preferia imagens religiosas mais idealizadas e retóricas.” (Jawson 1977, p. 484)

A acrescentar mais um nome ao Estilo Barroco, temos o Peter Paul Rubens (1577-1640), um grande pintor flamengo que influenciado por Dürer tem na sua obra, “O Levantamento da Cruz” figuras musculosas, modeladas de forma a mostrar força e paixão, que nos recordam a Capela Sistina. A luz semelhante à de Caravaggio exhibe um realismo bem presente nas folhagens, na armadura do soldado, ou em primeiro plano, o pelo encaracolado do cão. Todos estes elementos estão integrados com soberania, formando uma composição com tremenda força dramática e mestria.

“A instável pirâmide de corpos, em equilíbrio precário, rompe os limites da moldura, de maneira caracteristicamente barroca, fazendo que o contemplador também participe na ação “(Jawson 1977, p. 505).

Também de forma indireta, a pintura de Caravaggio influenciou Rembrandt (1606-1669) de obra maioritariamente inspirada em cenas bíblicas rica em pormenores.

Depois dá-se o ressurgimento da arte da Antiguidade Clássica com o Neoclassicismo em simultâneo com o Romantismo, este distingue-se numa atitude espiritual e tem origens nos romances e histórias de aventuras medievais como as lendas do Rei Artur ou do Santo Graal, muito procurados nos finais do século XVIII. Eram escritos em língua românica e não em latim. Mas o propósito declarado dos Românticos era contrariar os artifícios que bloqueavam o caminho de regresso à Natureza, esta era contemplada como desmedida, selvagem e variável, sublime ou pitoresca. Foi em nome da Natureza que os Românticos glorificaram a liberdade, o amor, o poder e a violência, os gregos, a Idade Média, em suma, tudo o que lhes inspirava entusiasmo, emoção

por emoção. O grande poeta romântico Wordsworth refere que a Arte Romântica era a emoção recordada na tranquilidade e a probabilidade de futuro potenciais estilos. Neste enquadramento, surgiu o William Blake (1757-1827), um visionário de personalidade estranha, produzia e publicava os seus livros de poemas com texto gravado e ilustrações pintadas à mão. Blake adquiriu um vasto repertório de motivos de forte influência de Miguel Ângelo e maneiristas, apesar de nunca ter saído de Inglaterra. Tinha uma profunda admiração pela Idade Média e todos esses elementos estão presentes na sua obra “Ancião dos Dias”,

“A figura musculosa, radicalmente escorçada dentro de um círculo de luz, deriva de fontes maneiristas, mas o compasso simbólico provém da representação medieval do Senhor, como arquiteto do universo. Representa, então, o poder da Razão que o poeta considerava destrutiva por sufocar a visão e a inspiração, pois a visão interior era primordial” (Jawson 1977, p. 568).

Por sua vez, na Alemanha tal como Inglaterra, as paisagens foram a mais bela realização da pintura romântica, neste caso, temos um dos pintores mais importantes o Caspar David Friedrich (1774-1840) que pintou “O Mar Polar”. influenciado por Turner trata-se de uma obra inspirada no grande perigo durante a expedição ao Ártico de William Parry, uma cena devastadora, demasiado estática,

“onde os blocos de gelo amontoados numa espécie de monumento megalítico erguido pela Natureza à derrota do homem, de uma tristeza desoladora, o quadro é um reflexo angustiante da própria melancolia do artista. Não há qualquer sugestão de vapor colorido, tudo está congelado (Jawson 1977, p. 569).

De influência Neoclássica de uma revivência gótica a meticulosa técnica dada à forma em detrimento da cor, apresenta-se o pintor, Jean-Auguste Ingres (1780-1867) francês que emigrou para Itália em 1806, por não ser um bonapartista convicto. Sempre considerou o desenho muito superior à pintura e na sua obra “Odalisca”, demonstra um sentido singular na cor na qual o detalhe da finura na pétala dos membros de uma Vénus oriental, numa encenação exótica, dissipa o encantamento contrastante numa rica e brilhante gama de tons e texturas. Apesar da veneração de Ingres por Ravael, este nu não encarna qualquer ideal clássico de beleza, pois as suas proporções, a graça lânguida e a estranha mistura de reserva e voluptuosidade, distam desse padrão estético. Ingres, também foi um grande retratista, de desenho rápido, seguro e preciso nas subtis mudanças de acentuação e proporção.

Em Espanha, a corrente Neobarroca traz-nos o pintor Francisco Goya (1746-1828), influenciado por Velasquez e Rembrandt, na sua obra “Três de Maio de 1808”, no qual representa uma pintura com conotações políticas e com um teor de uma emocionalidade espiritual muito forte, cujos mártires morrem pela liberdade de Espanha, não pela tirania de satanás mas pelos agentes de Napoleão, nos quais os seus carrascos se apresentam em formatura de autómatos sem rosto. Resulta na execução de um grupo de madrilenos em revolta com pinceladas de cor flamejante,

fluídas e largas e um dramático ambiente de luz noturna com influências marcadamente neobarrocas.

No entanto em França, destacava-se outro pintor Eugène Delacroix (1798-1863), grande admirador de Gros e Géricault que na sua obra “O Massacre” transpareceu a sua inspiração pela guerra grega de independência contra os turcos, contudo Delacroix desejava representar a verdade poética numa inebriante mistura de sensualismo e crueldade.

Continuando em França, amigo de Baudelaire aparece no meio artístico Gustave Courbet (1817-1877), orgulhoso das suas origens camponesas e de convicções socialistas aparece no centro de convulsões revolucionárias por toda a Europa. Convencido de que o papel do Romantismo, no qual exacerbava a importância do sentimento e da imaginação, servia de fuga à realidade da época. Costumava dizer que não poderia pintar um anjo porque nunca tinha visto nenhum e assim, daria o primeiro passo para o Realismo no qual salienta a sua imprecisão e analogia com o naturalismo de Caravaggio e sob grande influência de Rembrandt, expõe a sua obra “Os Britadores de Pedra”, numa expressão plena de um realismo programático. Pintando dois modelos que encontrara a trabalhar numa estrada, convida-os a posar no seu atelier e em tamanho natural executa com grande poder de observação a solidez de seus contrastes, um demasiado novo para um trabalho tão duro e outro demasiado velho. Investidos com uma dignidade simbólica não parecem pedir compaixão. Foi, também precursor do Manifesto do Realismo.

Seguidamente, contemporâneo de Courbet, surge o Édouard Manet (1832-1883) fortemente influenciado por Velasquez e Goya, a sua obra mais polémica “Almoço no Campo”, onde mostra um grupo numa pose convencional, mas a nudez do modelo feminino contrasta com o vestuário dos homens, que na altura causou grande ofensa à moralidade e bons costumes devido à justaposição do nu, representado em tons quentes e macios da sua carne com o frio e cinzento vestuário das figuras masculinas vestidas, numa composição ao ar livre. Por outras palavras, significava o mundo da pintura obedecendo às leis naturais divergentes das que governavam a realidade quotidiana, ou seja, demonstrava a fidelidade do pintor perante a sua tela e não o mundo exterior. A arte pela arte, nos seus primeiros passos para uma atitude de discórdia entre progressistas e conservadores.

Foi neste tempo que a pintura sofreu uma revolução, a mancha, com o pintor Claude Monet (1840-1926) com o seu quadro “Impressão: Nascer do Sol” que veio demarcar o Impressionismo. Tratando-se também, de uma paisagem “O Rio” de Monet, é submerso por uma brilhante luz que os mais conservadores criticaram por lhes ferir a vista. Numa rede cintilante de manchas e cores, os reflexos da água são tão reais como as margens do Sena.

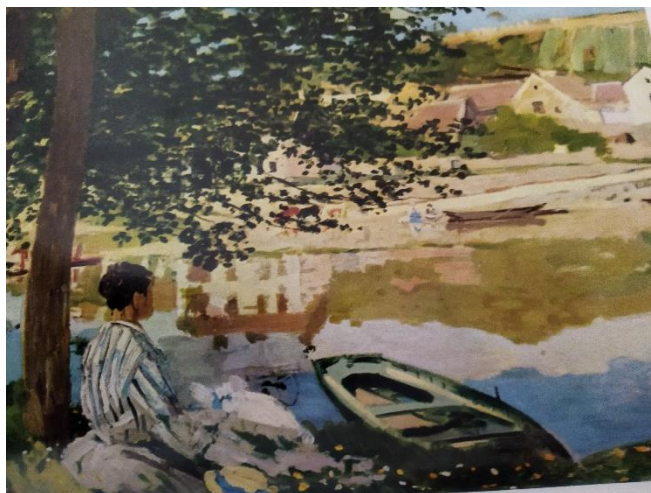


Figura 7- Claude Monet, O rio, 1868, The Art Institute of Chicago

Para além de paisagens, os temas impressionistas passam também, por cenas do mundo do espetáculo tais como: salões de dança, cafés e concertos teatro, no qual evocamos Auguste Renoir (1841-1919) e sua obra “O Moinho de la Galette” que retrata casais de namorados num irradiante jogo multicolor de luzes e sombras que encantam pelo seu calor humano, que deixa o artista espreitar repentinamente de relance fortuito.

É nesta época, em meados do século XIX, que a pintura passa a ser compreendida de uma maneira mais evidente, como aplicação de tinta sobre um suporte bidimensional, que ao mesmo tempo, com o aparecimento do Impressionismo, o desenho perde a sua importância como esboço ou estudo prévio para a pintura.

Anteriormente, se podemos pensar num caminho de autonomia do desenho desde que este iniciou a sua definição de acordo com a sua natureza específica (que nos remonta aos escritos já referidos sobre o desenho de Vitruvius, no século I a.c., seguido pelas definições clássicas de Alberti, Da Vinci, Piero della Francesca e Vasari, nos séculos XV e XVI) foi, entretanto com o Impressionismo que o seu elogio à pintura aproximando-se do seu objeto, o exercício da pintura a *plein air*, acaba por tirar do desenho a sua importância. O próprio resultado dessa pintura é o desaparecimento dos contornos nítidos, característicos da pintura fundamentada no desenho. É sobretudo no século XIX que começa todo um sistema de experimentação do desenho como técnica válida por si mesma, como um específico exercício poético e não tributário a outra técnica, nomeadamente a pintura.

A desvinculação do desenho relativamente à pintura, traz consigo a diminuição da sua importância no que concerne a ser a primeira entre as artes, mas em simultâneo traz ao desenho uma independência, até então, experimentada.

Na história de arte, é possível identificar alguns exemplos dessa autonomia que são anteriores ao modernismo, como os desenhos de Dürer ou dos pintores holandeses do século XVII, que praticavam um desenho sem uma relação direta com a pintura, ou ainda Bruegel, o Velho.

As principais características do desenho figurativo, nomeadamente a arte figurativa, são: a representação da realidade, o retrato da sociedade, o simbolismo proposto pela visão do artista que estiliza as formas, o uso de elementos da natureza e a verosimilhança.

Ao longo dos tempos, a reprodução de objetos do quotidiano, formas, figuras e elementos da natureza onde se inclui a figura humana alega uma forte ligação com a reprodução da realidade que trouxe diversas interpretações históricas quanto a este tipo de arte e sua expressão que facilita a identificação dos vários momentos.

“Outro autor do Impressionismo, foi Edgar Degas (1834-1917), aristocrata e admirador de Ingres, muitas das suas melhores obras foram executadas a pastel (cores em pó moldadas em varinha). Era o meio que exercia sobre ele uma forte atração, dado que lhe permitia obter ao mesmo tempo efeitos de traço, tonalidade e cor e era uma técnica flexível. A sua obra “A Banheira” tem uma perspetiva oblíqua, de composição severa quase geométrica: a banheira e a mulher acocorada, ambas vigorosamente traçadas, formam um círculo dentro de um quadrado, e o resto do quadro é preenchido por uma prateleira tão inclinada que quase se integra no plano do quadro, e nela estão colocados dois vasos onde na curva do mais pequeno se ajusta à asa do outro” (Jawson 1977, p. 612).

Em Inglaterra, destaca-se o trabalho de William Morris, que era titular de uma obra bastante diferente, era um pintor pré-rafaelita que desde cedo se tornou um educador do gosto para além de ter um talento especial como escritor e publicista, a sua obra demonstra o seu interesse pela arte utilitária, desde a arquitetura doméstica à decoração de interiores, onde inclui o mobiliário, papeis de parede e tapeçaria. Produtos para substituir os produtos industriais mecanizados, dando uma nova roupagem ao artesanato do passado pré-industrial, como cidadão feliz por ser artífice de modo a fazer uma arte do povo para o povo, com uma simplicidade que demonstrava a sua ideia de que a arquitetura e o mobiliário deviam ser desenhados em harmonia e de acordo com a natureza dos materiais e uso de processos de trabalho, tal como na decoração, a utilização de superfícies planas em vez de ilusivas.

A partir da década de 1880 começa o Pós-impressionismo através de um grupo de artistas impressionistas que estariam insatisfeitos perante as limitações do estilo e o ultrapassaram em diferentes direções. Um dos artistas foi Paul Cézanne (1839-1906), admirador de Delacroix e de Manet, ele desde cedo começa a pintar luminosas cenas ao ar livre cujo objetivo era fazer do Impressionismo algo mais sólido e duradouro como a arte dos museus. Nas suas naturezas mortas surge “O Fruteiro, Copo e Maçã” numa simplicidade que se tornou assumidamente muito importante aos olhos de um pintor, com um fundo decorado e arranjado inclui formas

tridimensionais com pinceladas de um alcance rítmico padronizado que dá à tela uma textura brilhante.

Também Seurat (1859-1891) partilhou este movimento de uma forma diferente como se um laborioso método se tratasse. O que reflete a sua convicção de que a arte se deve basear num sistema.

“Na sua obra “La Parade” as pinceladas reduzem-se a minúsculos pontos de cor brilhante que se deveriam fundir nos olhos do observador, produzindo tons intermédios ainda mais luminosos misturados na paleta das cores dando assim início à técnica de pontilhismo ou divisionismo” (Jawson 1977, p. 619).

Enquanto Cézanne e Seurat criavam o Pós-impressionismo num estilo mais clássico e severo. Havia um pintor que divergia deste trajeto, Vincent Van Gogh (1853-1890) tomava um caminho para o Expressionismo, estava patente um caminho de liberdade para exprimir as suas emoções e sentimentos, dedicando-se na maioria do tempo à pintura de paisagens como “A Seara de Trigo com Ciprestes”, um quadro com uma dinâmica animosidade em todas as pinceladas onde cada gesto incide a cor como se fosse uma escrita individual na presença de uma mística fé de força criadora que anima todas as formas de vida. A terra e o céu mostram uma turbulência avassaladora porque a seara é semelhante a um mar atormentado, com as árvores a erguerem-se do chão como labaredas e os montes e nuvens palpitarem com uma dominância ondulante.

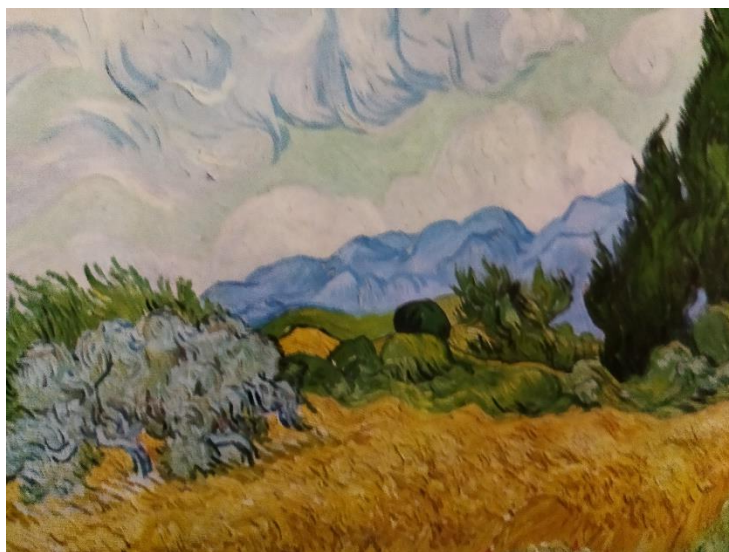


Figura 8- Vincent Van Gogh, Seara de Trigo com Ciprestas, 1889, The National Gallery



Figura 9- Paul Cézanne, Frutero, copo e maçãs, 1879-82, Collection René Lacomte

A figura central num novo movimento artístico, chamado de Sintetismo ou Simbolismo era Paul Gauguin (1848-1903). Para ele a civilização ocidental baseava-se numa sociedade industrial, que obrigava os homens a uma vida dedicada aos ganhos materiais descurando o lado sentimental da vida, tornando-a incompleta. Influenciado em fontes anteriores ao Renascimento, a forma de modelar e a perspetiva dão lugar a formas simplificadas, quase planas com fortes contornos a preto de cores brilhantes e não naturais, cuja inspiração na arte popular e vitrais da Idade Média estão presentes na sua obra “Oferenda de Gratidão”, uma representação que recria a realidade imaginária da visão e o êxtase das camponesas. Gauguin mostra um tema de culto religioso de uma divindade local, num ousado jogo de preto e branco. Na sua gravura de madeira, sente-se a influência da arte indígena que sugere uma renovação da arte dos Primitivos.

Em continuidade com este estado psicológico em constante exaltação, Edward Munch (1863-1944) um talentoso norueguês que veio para Paris em 1889 lança a sua obra “O Grito” que se apresenta como uma gigantesca caixa de ressonância do medo, onde o céu e a terra são apresentados com linhas longas e ondulantes que levam o eco de um grito a todo o espaço do quadro, que no seu todo demonstra a imagem irracional, aterradora do medo advindo de um pesadelo.

“O desenho figurativo tal como a pintura no século XX oferece três correntes do Pós-Impressionismo; a expressão, que acentua a atitude emocional do artista em relação a si próprio e ao mundo, a abstração cuja tónica acentua na estrutura formal da obra de arte e o fantástico que explora o reino da imaginação, especialmente os seus caracteres espontâneos e irracionais. Estas são correntes que se interrelacionam em ismos que são movimentos que se designam em entidades bem definidas e onde os artistas percorrem um ou mais do que um movimento no seu percurso criativo” (Jawson 1977, p.620)

“A primeira preocupação do expressionista é a comunidade humana; a do abstracionismo, a estrutura da realidade; e a do artista da fantasia, o labirinto da mente individual” (Jawson 1977, p. 631).

Com a abstração a gênese do desenho ganha outra dinâmica cujo figurativo mantém, mas ainda dando continuidade ao figurativo, o aparecimento dos Fauves (feras) que se destaca por ser um gênero expressionista ligado a Gauguin e Van Gogh que indiciava um sentimento de libertação e o gosto por uma nova experiência. A sua figura dominante foi Henri Matisse (1869-1954) e a sua, “A Alegria de Viver” que contém uma simplicidade da Natureza sem derrubar as suas características principais, apresentando-a com grossos contornos e ondulados, em planos de cor lisa e ao sabor primitivo das formas. Segundo Matisse, a expressão permanece em todo o quadro, o arranjo e colocação das figuras e objetos, as proporções, os espaços vazios em seu redor, enfim, tudo detém um papel representativo. O gesto de pintar em oposição ao sentimento decadente da sociedade da altura, tornava-se numa experiência vibrante como se tratasse de uma intensa alegria que desejava transparecê-la em fresca plenitude e imediatismo.



Figura 10- Henri Matisse, Harmonia em vermelho (a sala vermelha), 1908-9, Museu de l’Ermitage

Mas foi na Alemanha que o Fauvismo teve uma influência maior e mais duradoura, especialmente entre os membros de um grupo de artistas que se apelidaram de Die Brücke (A Ponte), estes viviam em Dresden em 1905, onde se salienta a obra de Ernst Ludwig Kirchner “A Rua” que reflete o traço simplificado, rítmico e de cor forte de Matisse, e uma inspiração clara e direta de Van Gogh e Gauguin. “A Rua”, também nos remete para elementos derivados da obra de Munch que na altura vivia em Berlim e era uma forte inspiração dos expressionistas alemães.

Outro artista pertencente ao grupo A Ponte foi Emil Nolde (1867-1956) que procurava temáticas de teor religioso, em superfícies incrustadas e espessas, num desenho intencionalmente tosco, como na “Última Ceia” no qual, o pintor rejeita o requinte afirmando-se numa expressão direta e primitiva.

É neste ambiente cultural que a figura de Sigmund Freud se aproxima destas mentes torturadas para estabelecer elos de ligação com os ecos da psicologia.

Mas o passo mais ousado e original para além do Fauvismo, foi dado na Alemanha pelo russo Vassili Kandinsky (1866-1944), membro importante de um grupo de artistas de Munique chamado Der Blaue Reiter (O Cavaleiro Azul). A partir de 1910, Kandinsky abandonou completamente a pintura figurativa. Usando as cores do arco-íris, pinceladas livres e dinâmicas distintivas dos Fauves em Paris, criou um estilo inteiramente novo e não figurativo, o Expressionismo Abstrato.

Nos Estados Unidos, conhecia-se o movimento fauvista através de exposições a partir de 1908, e depois da Primeira Guerra Mundial desenvolveu-se um crescente interesse pelos expressionistas alemães. Contudo, nas décadas de 1920 e 1930, o centro do Expressionismo do Novo Mundo estava no México, onde os pintores norte-americanos adotaram este movimento mais tarde. Tendo a revolução mexicana começado a 1911, com a queda do ditador Diaz, e tendo-se prolongado por mais duas décadas, fato que levou um grupo de jovens pintores a procurar um estilo nacionalista que integrasse o legado indígena da arte pré-colombiana numa arte do povo de expressão e espírito revolucionário presente em grandes ciclos murais nos edifícios públicos. Embora com um estilo próprio, identificam-se pontos comuns com a arte simbolista de Gauguin. Com fortes temas de significados ideológicos que demonstram a unificação destes artistas com os movimentos políticos, apresentava-se um dos fatos pioneiros da arte pública.

Quanto à arte fantástica na Europa, esta é mais dependente de um estado de espírito do que um estilo, pois entre os pintores do fantástico, existe a crença de que a imaginação na sua visão interior, é muito mais importante que o mundo exterior. Pois a imaginação de cada artista reserva-se a um reino privado, onde as proporções das imagens também devem ser particulares, submetidas a um delicado processo de seleção que segundo a psicanálise, a significação de imagens tem pontos comuns com o mundo da imaginação do artista. Porque na contemplação da obra existem ideias que obedecem a um esquema básico da memória.

” Estas pertencem ao setor inconsciente do espírito onde as experiências pessoais são armazenadas, quer as desejemos recordar, quer não. À noite, ou sempre que o pensamento consciente afrouxa a sua vigilância, muitas experiências regressam e parece que as vivemos outra vez. No entanto, o subconsciente não as reproduz fielmente, tal como aconteceram. Muitas vezes são admitidas na parte consciente do espírito como imagens de sonhos. Dessa maneira, parecem menos intensas e torna-se mais fácil viver com as próprias recordações” (Jawson 1977, p. 658).

E dentro desta dinâmica, em 1924, nasce o Surrealismo definido como puro automatismo psíquico de expressão do verdadeiro processo do pensamento. A libertação da Razão e de qualquer finalidade estética e moral. A teoria surrealista encontra-se fortemente conduzida a conceitos psicanalíticos. Neste âmbito, Max Ernst (1891- 1976) inova com a técnica de *frottage* na sua obra “Anjo do Pântano”, no qual consegue formas e texturas fascinantes pelo processo decalcomania

que constrói através de uma transferência por pressão de desenhos ou pinturas de uma superfície qualquer para a tela.

Em meados de 1950, começa em Londres a Pop Arte, baseada nos meios de comunicação social americanos grandemente difundidos por toda a Inglaterra desde o final da Segunda Guerra Mundial, originária de uma motivada cultura comercial, é vista como matéria-prima e considerada uma fonte inesgotável de temas pictóricos numa cultura pós-moderna. Sob esta visão temos Edward Hopper (1882-1967), uma artista que se concentra, em aspetos arquitetónicos mais conhecidos como a arquitetura vernácula das cidades americanas. As suas temáticas restringem-se a fachadas de lojas, salas de cinema, restaurantes abertos toda a noite, onde se destaca o exemplo “Domingo, de manhã cedo”. Ou seja, através de uma rua qualquer, o sentimento destilado e opressivo de solidão permanece em elementos vulgares. A sua tranquilidade não é duradoura porque existe vida escondida atrás das fachadas.

“Mas além da sua atração poética, o quadro mostra uma impressionante disciplina formal pois nota-se estratégia na colocação da bomba de incêndio e do marco do barbeiro, a subtil variação no tratamento da fila das janelas, a inclinação da luz solar, calculada com precisão, o delicado equilíbrio de verticais e horizontais. Idem

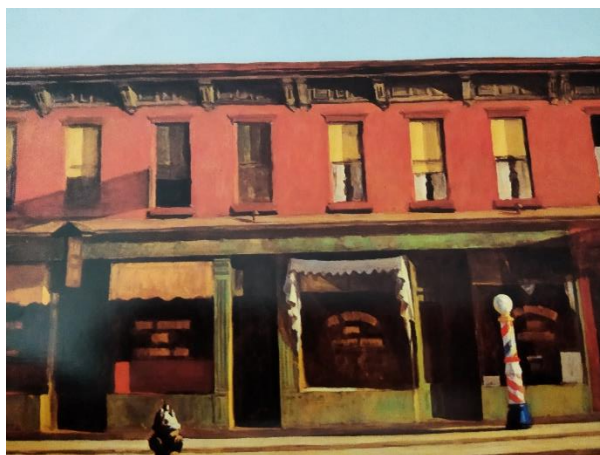


Figura 11- Edward Hopper, Domingo, de manhã cedo, 1930, Witney Museum of American Art

Decorrente da Arte Pop e revelando um novo poder de observação graças à fotografia, apresenta-se como elemento diferenciador no Fotorrealismo, na década de 1968. O poder de fascínio com as imagens fotográficas fornece elementos compositivos de desenho no que respeita à abertura da utilização fotográfica, um médium usado na tradução pessoal do idioma definidor do pincel. A realidade, agora, constrói quadros, como é o caso de Don Eddy, nascido em 1944, destaca-se na sua obra “Sapatos Novos para H”, no qual a complexidade visual desafia o observador mais atento, através de uma série de sucessivas fotografias que apresentam uma montra de uma sapataria, situada em Union Square, em Manhattan. Esta foi uma das bases do quadro, uma vista

selecionada que mostra o vidro que filtra e transforma a realidade que na sua passagem altera a visão que tem à sua frente.

“Apenas uma estreita faixa à esquerda oferece uma visão desimpedida: tudo o resto- sapatos, transeuntes, tráfego, edifícios – é visto através de duas ou mais placas de vidro, todas em ângulos oblíquos à superfície do quadro. O efeito combinado destas chapas de vidro – deslocação, distorção e reflexo- é a transformação de uma cena vulgar numa experiência visual nova, de riqueza deslumbrante”. Ibidem

Em 1970, a pintura segue a direção para o Hiper-realismo de influência no Fotorrealismo, vem acrescentar uma maior pormenorização da imagem e a sua alta definição, para tornar os objetos e figuras representados aparentemente mais palpáveis e concretos. Com auxílio do médium da fotografia, a sua evolução técnica também dispõe de recursos expressivos tal como fractalização, reflexos, irregularidades em imagens originais, entre outros. O artista Chuck Close (1940-2021) destaca-se na sua obra “Big Self Portrait” um autorretrato pintado a preto e branco.

Consoante a visão histórica que reflete a relação das imagens figurativas que se tornam fruto de um processo de reprodução, representação, transformação, distorção e idealização da realidade vivida pelos indivíduos, torna-se numa relação por vezes harmoniosa, outras vezes conflituosa, entre uma construção figurativa e a experiência do real.

Como se pode aferir o desenho e a pintura figurativa dão-nos um conjunto de imagens artísticas que refletem, também ideologias, convicções, desejos, traumas e objetivos dos artistas que as produzem, servindo muitas vezes, para legitimar as realidades sociais dominantes ou agindo num processo de transformação das estruturas sociais vigentes.

O figurativo contém no seu núcleo a composição da realidade que se espelha e distorce, dependendo dos interesses estéticos dos seus agentes criadores. Nela, encontramos constantemente,

“um processo de perpassar os caminhos de identificação, representação, construção, idealização, transformação e até mesmo a negação da realidade” (Adriano José de Carvalho 2013, p. 31).

Na relação harmoniosa ou conflituosa, a pintura e o desenho da realidade em cada momento histórico produz características distintas, por exemplo no século XV a imagem figurativa era uma reprodução da realidade (Gombrich, 2008), um resultado artístico produzido pelos artistas, motivados pela ansiedade de reproduzir o mais fiel possível tudo aquilo que seus sentidos captavam e concebiam como real. Naturalmente, houve um aperfeiçoamento na perceção das coisas, dos corpos e dos espaços e das técnicas artísticas na construção das respetivas obras. A procura da reprodução pictórica fiel do espaço concluiu-se na descoberta da perspetiva, na administração correta das sombras e na relação proporcional dos corpos nos respetivos cenários.

“Artistas foram consagrados na história da arte como grandes mestres por apresentarem esta capacidade de reproduzir fielmente aquilo que os seus sentidos conseguiam captar da realidade, mesmo quando tratavam de temas míticos” (Adriano José de Carvalho 2013, p. 31).

A procura da semelhança perfeita entre a figura produzida e o seu modelo real, chegava ao que se denominou como a conceção absolutista (Aumont, 1993). Nesta conceção, o figurativo comparava-se ao reflexo produzido de um espelho.

“Diferenciando-se da imagem especular por ser uma produção das mãos do próprio homem, e não pela capacidade reflexiva de algum objeto. Estabelece uma experiência mimética, na qual a imagem é entendida como o processo de imitação dos entes reais.” Idem

Contudo, em outros momentos históricos, a arte veio assumir uma posição com maior liberdade em relação à realidade. Numa compreensão que ultrapassa a si mesma como simples reprodução do visível, passa por ampliar-se no campo da análise, interpretação e no valor do real quanto ao experienciado, isto é, no processo de criação, o artista para além de representar o que observava, passou a intervir de variadas formas sobre a realidade gozando de uma maior liberdade na sua reprodução. O que tornou mais importante a reprodução da coisa em si foi dar um significado pelos sentidos cuja captação resulta na interpretação que o artista atribui juntamente com as suas finalidades para a construção figurativa, podendo imbuir na obra artística as suas convicções.

Assim, a pintura figurativa demonstra-se integrada num processo de comunicação entre sujeitos que se manifestam nos seus modos de conhecer e apreender o mundo em que se vive.

“Essa ideia leva-nos à confirmação da existência de uma linguagem visual, constituída de elementos pictóricos, fictícios e simbólicos, trocando-se a fidelidade extrema da realidade material pela possibilidade de expressão entre os indivíduos” (Adriano José de Carvalho 2013, p. 32).

Aumont (1993) defende que a história de arte parece ser a de um conflito entre a necessidade de ilusão e a sua duplicação, a necessidade de expressão pela sobrevivência da magia na mentalidade. Ou seja, a produção de novas imagens compreende-se de forma a ser uma resposta à necessidade antropológica da ilusão, na qual subsiste a intenção de plena recriação de todas as coisas onde se repercute no homem a necessidade inata de comunicação com os seus pares para manifestar os seus objetivos, seus valores e seus desejos.

Esta relação com a realidade sofre uma enorme alteração, como já foi referido anteriormente, com o aparecimento da técnica fotográfica.

“Com o seu poder de captura e reprodução fidedigna da materialidade das coisas, a fotografia nos deu a impressão de satisfazer a necessidade antropológica de ilusão, de domínio sobre o real de modo pleno. Se o academismo colocou como valor absoluto da pintura figurativa a representação da realidade, com o surgimento da técnica fotográfica, os pintores sentiram-se livres da árdua missão mimética, para assim aventurar-se por novas veredas, desencadeando experiências artísticas como o abstracionismo, podendo desprender suas obras de qualquer relação com a realidade material “(Adriano José de Carvalho 2013, p. 32).

1.2. O Desenho Abstrato

O desenho abstrato acompanha a pintura abstrata na sua evolução no tempo e nas suas componentes.

“O desenho é hoje reconhecido como ferramenta pedagógica fundamental no ensino das artes plásticas e considera-se imprescindível o domínio da sua prática na formação do artista plástico” Cabau (2012 p.11)³.

A atividade do desenho traz claras vantagens para o desenvolvimento cognitivo do ser humano em todos os seus estádios de desenvolvimento.

“Education, in turn, is the process of learning to create ourselves, and it is what the arts, both as a process and as the fruits of that process promote. Working in the arts is not only a way of creating performances and products; it is a way of creating our lives by expanding our consciousness, shaping our dispositions, satisfying our quest for meaning, establishing contact with others, and sharing a culture” (Eisner 2002, p.3)⁴.

Através do diálogo, entre quem produz e quem observa, estabelecido pela imagem conclui-se que o desenho é produto de uma prática. Porque somos, todos os dias, confrontados com imagens podemos afirmar que vivemos num mundo visual que traz consigo propósitos e autores. Rodeados de imagens que carregam um grande poder de influência no que toca à nossa percepção do mundo e da noção de realidade que temos (Acaso, 2006).

Na produção do desenho existe a hipótese de o sujeito mudar de consumidor para produtor e dessa maneira desempenhar um papel mais interventivo na construção do mundo. A hipotética consciencialização do impacto que as imagens têm resulta do desenvolvimento da sua produção, que também, poderá ajudar em larga medida a evitar efeitos prejudiciais no consumo passivo de imagens. Uma educação artística só tem vantagens pois depende da prática que acontece durante o ato de desenhar.

Desenhar é um ato de representação que serve para reproduzir um mundo sensível e também reproduzir imagens da nossa imaginação ou memória.

“A imagem mental corresponde à impressão que temos quando, por exemplo, lemos ou ouvimos a descrição de um lugar, a impressão de o ver quase como se lá estivéssemos. Uma representação mental é elaborada de um modo quase alucinatório e parece pedir emprestados as suas características à visão “(Joly 1994 p.20).

A prática do desenho possibilita a estabilização da imagem e procede a uma delimitação segundo um material físico. Este é um processo cuja relação com o mundo, tanto no desenho criativo como desenho de observação, aproxima as diversas formas que temos de nos relacionar com um objeto ou mecanismo, de nos familiarizarmos com as suas subtilezas e particularidades, através do modo

³ Philip Cabau, arquiteto e docente na Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha, no seu livro “O Dispositivo Desenho”

⁴ Elliot Eisner, professor e investigador americano, no seu livro “The Arts and The Creation of Mind”

como desenhamos. É uma oferta quanto à experiência e compreensão do mundo e contribui para um alargamento da consciência devido às diversas maneiras de analisar e conceber tudo o que nos rodeia.

“O desenho ajuda a ver, ajuda a adquirir critérios de reconhecimento da qualidade das formas e articular as formas da natureza com aquelas criadas pelo homem a partir da matéria- que enforma a solução plástica” (Cabau 2012 p.55).

A prática de desenho é uma atividade complexa que nos permite o exercício frequente de uma revelação cognitiva feita na base da observação.

“Like other global skills- for example, reading, driving, skiing, and walking- drawing is made up of component skills that became integrated into a whole skill. Once you have learned the components and have integrated them, you can draw...” (Edwards 1999 p.18).

“The global skill of drawing a perceived object, person, landscape (something that you see” out there”), requires only five basic skills. These skills are not drawing skills. They are perceptual skills, listed as follows:

One: the perception of edges

Two: the perception of spaces

Three: the perception of relationships

Four: the perception of lights and shadows

Five: the perception of the whole, or gestalt” (Edwards 1999 p.18)⁵

Este é um conceito que se resume na ideia de que o cérebro humano tem dois hemisférios que realizam um conjunto de tarefas diferentes na sua natureza. O hemisfério esquerdo realiza tarefas associadas ao conteúdo verbal, racional, analítico e lógico, enquanto o hemisfério direito concretiza tarefas ligadas ao não-verbal, espacial, holístico, intuitivo e não- temporal, enfim de cariz mais criativo. Desta forma, compreende-se que as atividades artísticas, onde se inclui o desenho, pertençam ao lado direito do cérebro. Para destacar este fato, é provável para quem desenha com alguma frequência, já tenha perdido a noção do tempo enquanto o faz. Este ato no funcionamento humano resulta de uma cooperação entre os dois hemisférios.

Uma das razões pela qual a maioria das pessoas tem dificuldade numa atividade ligada ao hemisfério direito, como no ato de desenhar, é porque ao longo da vida somos mais estimulados para realizar tarefas direcionadas ao hemisfério esquerdo do cérebro. Por consequência, sofremos ‘bloqueios’ no qual somos confrontados com uma tarefa associada à atividade do lado direito do cérebro (Edwards 1999).

⁵ Betty Edwards, nascida em 1926, escritora e professora de artes norte-americana, baseia o seu método de ensino na teoria da “dupla natureza do pensamento humano” do neurobiologista Roger Sperry

Assim, abordamos o primeiro desafio da aprendizagem do desenho que se completa com a integração das cinco capacidades perceptivas enumeradas por Edwards na global aptidão da qual falamos no ato de desenhar. O segundo desafio será o de mecanizar o caminho da percepção visual do lado esquerdo do cérebro para a passar para o lado direito.

Isto porque a visão é seletiva, o que implica ter um determinado propósito. Os estímulos visuais a que a visão é confrontada dá ênfase a processos de acordo com o que queremos fazer ou saber. Este processo é fruto da inteligência (Arnheim, 1969).

“In vision and hearing, shapes, colors, movements, sounds, are susceptible to definite and highly complex organization in space and time. The two senses are therefore the media par excellence for exercise of intelligence “Arnheim (1969 p.18).

Pode-se dizer que a percepção visual está ao serviço do desenho e este envolve um raciocínio inteligente que difere da percepção visual que usamos no quotidiano, pois os objetivos divergem.

A percepção visual do dia a dia está na sua maioria preconcebida para apreender no imediato, conceitos. Ao observarmos um copo, percebemos a sua forma, isso diz-nos como é um copo habitualmente e representa todos os copos. Temos, então, o conceito que nos dá a informação sobre como interagir, saber para que serve, como se usa e neste caso a memória tem um papel determinante. Este processo cria uma expectativa visual que interfere com a percepção de um copo mais específico, ou seja, a concepção de conceitos e o seu tipo de processamento é uma tarefa ligada ao hemisfério esquerdo do cérebro. Eisner atribui o nome de “visual constancies”.

“These interferences that emanate from what we have learned to expect of certain phenomena are called visual constancies. The constancies replace what we see with what we know by substituting the visual generalizations or perceptual stereotypes we have developed through learning for perception of the particular qualities we encounter at a particular time and place. (...) In the field of the visual arts, however, these visual constancies need to be managed because they often interfere with our aesthetic perception of the visual world “(Eisner, 1972 p.68).

Quando colocamos em prática o desenho de observação, o objetivo não se determina em saber como é, ou como se chama, ou para que serve aquele objeto, mas compreender as relações entre lados e seus componentes, ou a subtilidade da diferenciação de tons onde a luz produz na sua superfície, ou seja, existe todo um processamento de estímulos visuais que é natural desenrolar-se no lado direito do cérebro e que é dificultado pela referência racional do lado esquerdo. Por isso, há que desenvolver um processamento com treino e instrução para diminuir paulatinamente.

“When the painter goes out-of-doors to paint and sketch, he sees combinations of shapes and colors which form arrangements that are purely accidental. The chances that any one view will be so perfect as to suit completely the painter’s idea is very remote (...)

This is not to say that there may not be any valid reasons for drawings and paintings that represent with fidelity what the eye sees, but unless the artist invests his work with something that gives a new insight into reality, his function is hardly more than of a cataloguer” (Wolchonok, 1969 p.5)⁶.

No desenho de observação, o autor Wolchonok admite que deverá estar presente uma componente de edição do que vemos, a nossa própria impressão da realidade. Porque neste princípio, assenta o desenho artístico que se distingue do desenho simplesmente mimético pois contém, sempre componentes estéticas que se circunscrevem numa intenção. Uma intenção que não deve ser esquecida e que requer olhar com atenção a estas qualidades tanto no referente como no desenho em si.

“With an aesthetic of reference, the world is viewed in relation to its formal structure and its expressive content. What is attended to in viewing a form is not primarily its economic value, or its history, or its chemical makeup, but its visual qualities and their relations” (Eisner, 1972 p.69).

“...the ability to see end not merely look at the forms of art and nature is another factor that effects an individual’s ability to produce visual forms. This ability makes it possible for individuals to experience the visual forms around him, forms that are in both art and nature. When the visual sensibilities are developed so that individuals are responsive to visual form, it becomes possible to use the “data” acquired through such perception as resources for one’s own creative work” (Eisner, 1972 p.96).

Atendendo às suas qualidades expressivas, formais e compositivas desperta-se um novo olhar atento à complexidade do processo percetual pois, relaciona-se diretamente com o desenvolvimento da prática do desenho. Está ciente uma relação próxima entre os termos de apreciação e produção artística. Em causa, estes dois termos, revelam em estudos feitos, que existe uma certa resistência em distinguir estes processos como independentes entre si. (Agirre, 2005).

“Ya casi nadie niega que resultan inviables unos. Procesos percetivos- sin los otros- elaboración criative- y vice-versa; cada vez más evidente el gran componente generativo que reside en cualquier fenómeno de apreciación, frente a la vieja idea de una percepción passiva impregnándose de mundo. Del mismo modo, ya casi nadie defiende la existencia de una creación que surge de la nada, sustentada exclusivamente en el talento de quien actúa artísticamente, sin valorar el importante papel que en toda elaboración estética desempeña el bagaje de cada cual, su experiencia y el entorno en el que se desenvuelve “(Agirre, 2005 p.141).

É muito importante no desenvolvimento do desenho as qualidades expressivas, formais e compositivas no seu conteúdo estético ou expressivo.

“Puesto que la materia de la crítica estética es la percepción de los objetos estéticos, la crítica natural y artística están sempre determinadas por la cualidad de la percepción de primera mano “(Dewey, 1980 p.337).

O desenvolvimento destas qualidades fez crescer uma sensibilidade percetiva no qual resulta uma preciosa ferramenta a ligar aos sentimentos e emoções que se tornam pilares do desenho e da pintura abstrata.

⁶ Louis Wolchonok (1898-1973) artista americano e autor do livro “The Art in Pictorial Composition”

Podemos inferir a noção de obra de arte que geralmente contém duas linhas importantes: o do artista que a produz, por meio de um material e com um objetivo; e a do observador, que frui a obra consoante a sua disponibilidade sociocultural, psicológica e até fisiológica.

Nesta perspetiva, pode-se afirmar que toda a obra de arte é ‘aberta’ no contexto de que a sua fruição estará sempre dependente de cada observador no qual se conclui que será sempre diferente. Este fato na arte é cada vez mais fruto de uma maior consciência ao longo do século XX, porque a procura de uma produção de obra de arte exige uma maior sensibilidade na interpretação individual de cada um.

“O desenvolvimento da sensibilidade contemporânea acentuou (...) a aspiração a um tipo de obra de arte que, cada vez mais consciente das várias perspetivas de “leitura”, se apresenta como estímulo para uma livre interpretação orientada apenas nos seus traços essenciais” (Eco, 1972 p.154).

O aparecimento da arte abstrata, uma arte totalmente aberta à fruição que comunga da liberdade de temas e de referências ao mundo natural que se julgavam indispensáveis à obra artística, contém em si esta ambição duma nova forma de ver a arte, na criação de uma visão diferente, um resultado de uma verdadeira mudança devido ao desenvolvimento da tecnologia e ciência, das descobertas feitas pela biologia, física e matemática, das novas ideias religiosas e políticas que vieram para ficar e para influenciar o modo de ver o desenho e a pintura.

“If pictorial expression has changed, it is because modern life has made it necessary” (Fernand Léger, citado por Moszynska, 1990 p.8).

No abstracionismo, apesar da negação à representação de objetos do mundo natural e na afirmação da produção de um objeto artístico independente e unificador de várias formas de arte abstrata, torna-se numa ferramenta com várias perspetivas que vai semeando um movimento muito heterogéneo. O exemplo de como uns artistas viam um objeto artístico abstrato como uma forma de energia com capacidade de transformar o espaço que os circunscrevia, outros artistas olhavam as suas obras como algo transcendente, cuja espiritualidade tinha a capacidade de substituir ícones do passado (Gooding, 2001).

O conceito de arte abstrata tal como toda a arte do século XX não é mimética, isto é, não se cinge à mera imitação por meios plásticos do mundo tal como se vê, porém, pode-se afirmar que toda a arte figurativa ou não, contém em si algum nível de abstração.

No entanto, como se considera uma obra de arte como produção humana (o que permite apresentar características de quem a produziu) isso revela que a arte não pode ser uma representação fiel e exata da realidade, pois é o mesmo que não dar espaço para a expressão ou criatividade do artista, por muito que se pareça com uma fotografia.

“Lo cierto es que, en toda representación artística, hay algún tipo de abstracción, que es obra de un cierto grado de subjetivismo que há de tener toda obra de arte” (Cabanas, 1993 p.151).

Da mesma forma que a arte figurativa na sua mimese torna a arte mais acessível e intuitiva, enquanto a arte abstrata com o seu carácter visual parece negar o que se conhece e por fim afasta o observador pouco conhecedor (Cabanas, 1993).

Como já foi referido anteriormente, o aparecimento da fotografia no século XI eclodiu novas perspectivas no desenho e na pintura. Por um lado, esta inovação tecnológica fez com que os artistas se libertassem das aparências exteriores para se aproximarem de realidades interiores onde se incluía as emoções, por outro lado abriu uma visão sobre a luz, valorização do claro-escuro e da percepção da cor. Também o fato da fotografia apresentar uma superfície lisa, proporcionou uma maior exploração das questões de textura na superfície da pintura, rejeitando a representação da textura por meio de técnica, tornou-se um período de grande experimentalismo (Moszynska, 1990).

Entre 1904 e 1907, surge no campo da cor, ‘Les Fauves’ onde se destaca Henri Matisse, André Derain (1880-1954) e Maurice Vlaminck (1876-1958), artistas precursores de uma nova visão sobre a cor. O fauvismo é o termo atualmente utilizado para designar as obras destes artistas que na época chocaram com os padrões considerados artísticos. Embora fosse durante um período muito curto, estes artistas experimentaram novas abordagens plásticas onde a cor era pura, sem gradação e contrastante. Nestas pinturas, ela era aplicada grosseiramente às pastas, diretamente do tubo de tinta.

Apesar da temática ser semelhante ao Impressionismo, nomeadamente em paisagens e retratos, as obras coloridas dos fauvistas, influenciaram muito o desenvolvimento das vanguardas posteriores. A introdução do uso da cor como elemento independente do objeto, ou seja, a negação da cor natural do referente demonstrava pela primeira vez que era possível tornar a cor como meio expressivo, libertada da cor real (Whitfield, 1981).

No âmbito da forma, também sofreu uma evolução gradual desde a arte figurativa até à arte abstrata. Neste campo definiu-se o Cubismo de Pablo Picasso (1881-1973) e Georges Braque (1882-1963) representante de uma rutura a caminho da abstração.

“The artist does not need to counterfeit nature in order to create his pictorial structures; evocation of the subject and inventive treatment of form have taken the place of direct imitation” (Moszynska, 1990 p.12).

O Cubismo apresenta obras cujas características se enquadram em diferentes subdivisões no seio do próprio movimento. Picasso e Braque desafiam o problema da representação do mundo tridimensional numa superfície bidimensional do papel e da tela. O que leva à construção de vários pontos de vista numa só composição. Visualmente, é resultado uma total fragmentação da forma até ao desaparecimento do objeto e do seu fundo, ou seja, dá-se uma total ênfase ao ato perceptual da visão, onde os artistas cubistas conseguiram um tratamento da forma não-naturalista,

de tal maneira, que em muitos trabalhos a única pista em relação ao tema é o próprio título. (Moszynska 1990).

“They enjoyed exploring the tension between apparent abstraction and suggested representation, and by confronting these two opposites together, they maintained a fine balancing act without resource to pure abstraction” (Moszynska, 1990 p.13).

Da mesma maneira que os cubistas propuseram uma resolução visual quanto ao problema de representação do mundo real, apareceram outras problemáticas que iriam dividir a modernidade.

Depois da cor e da forma, teria a expressão uma visão diferente com o Expressionismo do século XX, onde se salienta o grupo Die Brücke e o grupo Der Blaue Reiter, cuja intencionalidade se baseava em mover as emoções do observador através de pinceladas que transmitiam o movimento gestual do artista.

O grupo alemão Die Brücke (1905- 1910) é frequentemente referido quando se fala do Expressionismo na arte. Contrariamente a outras associações de artistas no qual a razão de existência era uma raiz de partilha dos membros entre si, os artistas do grupo Die Brücke- Ernst Ludwig Kirchner(1880-1938); Erich Heckel (1883-1970); Fritz Bleyl (1880-1966); Karl Schmidt-Rottluff (1884-1976)- não se diferenciando de alguma intenção de estilo ou de teoria da arte, a não ser, o seu grande interesse pela arte africana e um desejo enérgico na pintura que recupera algum do seu vigor, que se tinha perdido na arte alemã desde a Renascença (Lynton 1981) . O que permitia esta união, era uma vontade de artisticamente atuar e protestar contra as convenções sociais, porque mantinham uma ansiedade pela liberdade do desenho e por uma união entre o artista, o modelo e o espaço envolvente.

“German Expressionism began then and there: born of the spirit of drawing and energy field of vibrant interactions. In front of naked bodies moving in a bare room, during the lightning capture of psychological oscillations and unconscious gestures, in the mutually enhancing harmony of wills to the point of exhaustion...” (Lorenz, 2008 p.9).

“They worked often with bright colors and assertively primitive form, and there is at first no sign in their work of direct social comment or even of personal anxieties” (Lynton 1981 p.36).

Na arte abstrata do século XX não encontramos uma representação naturalista do mundo, mas também não se pode dizer que a arte se distanciou da realidade.

Veio-se a verificar uma tendência em representar as particulares relações existentes no dinamismo entre objetos, ao invés dos objetos em si, devido a esse fato, os artistas estudavam os componentes abstratos no seu estado puro (forma, luz, cor e composição) as ferramentas visuais mais adequadas à representação dessas realidades. Por essa via, alguns artistas julgavam a sua arte como puro realismo, ainda mais verdadeiro do que se apresentava na arte figurativa.

“Objects are objects they can be pictured; but to represent dynamic relations between objects requires an abstract visual language” (Gooding, 2001 p.7).

A Teoria da Relatividade Especial (1905) de Albert Einstein teve um grande impacto nestas tendências ao destruir o “absolutismo” das unidades de medida convencionais e acrescentando a ideia de espaço-tempo como entidade geométrica unificada. Refere ainda, que os objetos inertes têm energias e tensões interiores entre si, e que a massa de um objeto é uma medição do seu conteúdo energético (Moszynsky 1990).

“Qualquer objeto (criado diretamente pela natureza ou fabricado pela mão do homem) é um ser dotado de vida própria e gerador de uma multiplicidade de efeitos. O homem está constantemente exposto a estas “irradiações” psicológicas” (Kandinsky, 2010 p.69).

Wassily Kandinsky (1866- 1944) foi considerado o primeiro artista ocidental a criar uma pintura totalmente abstrata na primeira década do século XX. O seu pensamento sobre a Arte Abstrata e sobre arte está presente no seu livro *Do Espiritual na Arte* publicado pela primeira vez em 1912 e representa, nos dias de hoje, um suporte teórico para a produção e compreensão da arte abstrata.

Kandinsky explora cada elemento primário da arte- cor, forma, expressão e composição subordinando-os ao que chama de “Princípio de Necessidade Interior”. Na sua teoria, o autor apresenta uma base para a distinção entre um simples exercício plástico no jogo de cores e nas formas da verdadeira obra de arte. O Princípio da Necessidade Interior inspira, na pintura, tanto a cor como a forma, a expressão e a composição adquirem legitimidade artística apenas quando conseguem ir mais além do simples estímulo visual e são capazes de causar uma impressão psíquica profunda no observador mais sensível, ou seja, no observador que esteja mais predisposto para tal. Consequentemente, o único objetivo do artista será o de tocar a alma do observador através da harmonia ou desarmonia do conjunto de formas e cores que constituem a composição total da sua obra.

No seu interesse pela música, o autor serve-se muitas vezes da sua analogia (pintura e música) para explorar as suas intrínsecas relações. Pois, as notas musicais definem-se como componentes abstratos que facilmente motivam emoções e reações de qualquer pessoa. Logo, afirmam-se como um recurso prioritário na explicação da arte ao ser humano.



Figura 12- Wassily Kandinsky, Esboço para a Composição VII, 1913, Coleção Felix Klee

Referindo primeiramente a cor, Kandinsky afirma:

“A cor é a tecla; o olho o martelo. A alma, o instrumento das mil cordas” (Kandinsky, 2010 p.60).

Tal como tantos outros, Kandinsky refletiu acerca da cor, sobre o seu efeito emocional, o seu significado, e sobre a sua harmonia e categorização; onde se conclui que por muito que se ordene e nomeie a definição das cores, uma combinação harmoniosa não pode resultar de regra ou fórmula, pois está sempre ligada à intuição do artista. Desde a escolha de matiz específica, da tonalidade, nas cores envolventes, tudo deverá ser fruto da intuição, encontrando o seu caminho mais próximo da alma, sendo eficaz no impacto ao espectador.

Porém, a cor não pode existir sozinha, ela depende da sua aparência física e contém condições que a delimitam (no caso da pintura, a superfície da tela). Estes limites asseguram o segundo componente abstrato que Kandinsky recorda - a forma.

Segundo Kandinsky, a forma contém a cor e tem sobre ela, um grande poder de influência, ou seja, mesmo que a cor não se altere, o seu efeito causará variações de acordo com a sua configuração.

“Facilmente nos apercebemos de que o valor de uma certa cor é sublinhado por uma dada forma e atenuado por outra. As cores agudas têm uma maior ressonância qualitativa nas formas pontiagudas (como, por exemplo, o amarelo num triângulo). As cores que se podem qualificar de profundas são reforçadas nas formas redondas (o azul num círculo, por exemplo)” (Kandinsky, 2010 p.65).

Kandinsky divide a forma em dois tipos: o primeiro como representação do objeto e o segundo como a delimitação de um espaço (a forma abstrata). Mesmo com esta divisão, o autor julga que toda a forma, figurativa ou abstrata, orgânica ou geométrica, é possuidora de uma essência interior que lhe é própria, e que varia no seu enriquecimento quando combinada com outras na visão total de composição.

“A forma, no sentido mais restrito da palavra, é a delimitação de uma superfície por outra. É esta a definição do seu caráter exterior. Mas qualquer coisa exterior contém também necessariamente um elemento interior (que consoante os casos, aparece com maior ou menor intensidade). Cada forma tem, portanto, um conteúdo interior. A forma é a manifestação exterior deste conteúdo “(Kandinsky, 2010 p.65).

De acordo com este ponto de vista compreende-se que, por muito que a forma natural retroceda para dar espaço à forma totalmente abstrata, o elemento orgânico nunca desaparece, pois, a forma abstrata será fiel a uma “sonoridade interior”.

No entanto, tal como a ressonância da cor depende da forma em que está inserida, também a ressonância da forma depende da sua expressão. Assim, o artista para ser capaz de conseguir uma criação adequada da forma, tendo em conta que define para o exterior o seu conteúdo interior, deverá fazê-lo transmitindo o conteúdo de um modo expressivo. No qual reaparece uma vez mais a intuição do artista na sua tradução de meio expressivo, para que a forma criada esteja igualada ao seu principal objetivo, o de tocar a alma do observador.

“O artista que é criador em plena consciência não se limita ao mero registo do objeto, tal como se apresenta. Procura dar-lhe uma expressão...” (Kandinsky, 2010 p.67)

“Para fazer aparecer, de modo mais satisfatório, o “necessário”, a forma nem sempre precisa de esgotar e de levar aos limites todos os seus recursos expressivos. Pode até ser suficiente um sinal vago, quase um esboço, a mostrar apenas o sentido da expressão exterior” (Kandinsky, 2010 p.66).

Tal como a cor, a forma fica mais rica e transformadora quando combinada com outras e é por esta razão que se abre caminho para a definição de composição que designa em última instância a essência da pintura.

Kandinsky fundamenta a composição pictórica em duas finalidades. A primeira é na elaboração de formas independentes leais ao seu conteúdo interior (por exemplo, se está disposta na horizontal, vertical ou diagonal, ou está no centro da tela ou num canto). A segunda consiste no propósito da composição total, isto é, a forma geral que é resultado de um conjunto de elementos do quadro.

Ainda como exemplo, temos uma composição composta por várias formas, a ressonância da forma isolada dissolve-se dando lugar à ressonância da nova forma originada pela composição total. É através desta composição total do quadro, que Kandinsky acredita traduzir a essência da obra.

Naturalmente, a eficácia da composição é definida de acordo com a sua capacidade de transcender o consciente e tocar no interior do ser humano, ou seja, a regência do Princípio da Necessidade Interior.

Sobre esta visão, é natural aprender que a atividade do desenho tem sentido quando estamos conscientes da interação dos seus componentes elementares e do seu efeito no observador.

Quando compreendemos inteiramente qual a função da cor, da forma, da expressão e da composição, poderemos estar aptos a um dia conseguirmos ser autores de uma verdadeira obra de arte. Por esta razão, é indispensável trabalhar estes conceitos com os alunos. Dando o adequado espaço para que cada um se aproprie do desenho à sua maneira, fazendo o devido desenvolvimento do seu próprio estilo, mas sempre tendo consciência quanto aos mecanismos que implicam por detrás.

Eisner refere-se à noção de “representação” no campo das artes visuais como um ato de transformação na consciência delimitada pelos limites plásticos do material. Este autor, afirma que a representação é o que possibilita um segundo processo, de igual modo importante para a produção artística, ao que chama “edição”. Este termo remete-nos para uma análise, simultânea ou posterior, do próprio trabalho, é um processo particularmente atento às relações entre os elementos constituintes e aos pormenores. (Eisner, 2002)

“It is in the process of editing that transitions are made graceful, color harmonized, intensities modulated, and, indeed, seasoning to suit the palette adjusted” (Eisner, 2002 p.6).

Assim sendo, a Arte Abstrata apresenta-nos uma preocupação particular com a questão da harmonia estética dos componentes elementares do desenho, como a expressão, a composição, a forma, ou a cor.

1.3. O Desenho como Instrumento

Antes de instrumento, o desenho é um mediador cujo conceito se centra no estudo da mediação por Vygotsky (2001) é construído através de uma das formas no qual o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos, acrescentando que sofre a mutação deles num processo essencialmente dialético. Nas palavras de Cristóvão e Fogaça (2008, p.133) “implica o processo de intervenção de um elemento intermediário na relação do sujeito com o objeto”, fazendo desse momento um dado socio-histórico.

Na perspectiva de Vygotsky (2001, p. 154) a mediação contém em si um desenvolvimento no qual “um processo de adaptação do indivíduo à realidade, para sobreviver, para obter satisfação, para fazer funcionar os esquemas.” Dentro destas funções psíquicas superiores, estão a vontade, a atenção, a formação de conceito, o pensamento verbal e a linguagem escrita.

Dito de outra forma, conforme o indivíduo se apropria das disponíveis ferramentas para o seu desenvolvimento, transforma-as em instrumentos direcionando a um sistema de proporcionalidade que resulta no ganho de mais (re)significações. Segundo Schneuwly (2004) toda a capacidade humana é desenvolvida pela apropriação de instrumentos semióticos que

transformam os processos psíquicos integrando em novos instrumentos. Trata-se, portanto, de um processo contínuo onde as aprendizagens de acordo com os instrumentos vão sendo apropriados e transformados para, efetivamente, servir de apoio ao desenvolvimento social, psicológico, emocional, cultural e cognitivo do indivíduo. O autor revela que o instrumento se desenvolve segundo atividades entre dois centros; homem/sujeito e natureza/meio que consequentemente passam a ser compreendidas como tripolar – sujeito, instrumento e meio. Acrescenta que o instrumento dá lugar privilegiado à transformação de comportamentos, à exploração de probabilidades como é exemplo, o enriquecimento na transformação do instrumento na medida em que se reflete numa atividade dando-lhe forma e materializando-a. Schneuwly (2004, p.134) diz-nos que:

“Na perspectiva da interação social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação mediada por objetos específicos, socialmente elaboradas, frutos das experiências das gerações precedentes, através das quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis”.

Rabardel (1995, p. 104) esclarece sobre o conceito de instrumento:

” (...) uma entidade mista que compreende, de uma parte, o artefacto material ou simbólico e, de outra parte, os esquemas de utilização, as representações que fazem parte das competências do usuário e são necessárias para a utilização do artefacto.”

O instrumento não é dado como pronto e acabado, trata-se de um desenvolvimento onde ele não se desvincula do contexto cultural, temos o exemplo da utilização do garfo em relação ao ato humano de comer.

Seguidamente passamos para o pensamento de Rabardel (1995) que se refere à necessidade de apropriação para que um instrumento seja considerado mediador e transformador da atividade, o indivíduo ao se apropriar, inicia o entendimento como “um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes” (Schneuwly, 2004, p.135).

Neste enquadramento, um dos instrumentos usados por alunos na fase de apropriação de conceitos é o ato de desenhar que, segundo Vygotsky (2003), o desenho é considerado um instrumento cultural e mediador na construção do pensamento e de conceitos. Segundo este ponto de vista, Corrêa e Stauffer (2008) acreditam que a forma como a pessoa escreve, desenha, etc. reflete a sua forma de pensar e sentir, como está organizado psicologicamente e emocionalmente mediante a sua realidade e nas interações com o outro, bem como com o objeto e seu contexto. Nas palavras dos autores,

“...é fundamental observar que a pessoa representa a sua realidade vivida e como utiliza seus conhecimentos. Não é um modelo estático, ou, podemos dizer ‘certo’, um padrão a ser seguido rigidamente”. (Corrêa e Stauffer, 2008, p.136)

Segundo os autores o ato de desenhar implica uma ação do indivíduo que produz e é coletivamente significativo, numa dinâmica permanentemente dialógica. De acordo com esta ideia, defendem também, que o desenho é como se fosse um espelho que ‘reflete’ o pensamento, tornando-o num ponto de reflexo do seu pensamento, uma vez que o ato de desenhar é uma possibilidade de gesto, um meio pelo qual o aluno se expressa e (re) concetualiza os seus conceitos de um modo processual e gradativamente construídos.

Outra característica do desenho salientada por Vygotsky (2003) encontra-se no domínio do ato motor pelo qual o desenho é criado como registo do gesto, fazendo-se a passagem do gesto à imagem. E de igual forma, a perceção do objeto no desenho está de acordo com a atribuição de sentido.

Acresce que, na existência de um certo grau de abstração fica disponível a liberdade dos conteúdos da memória nos quais há o reconhecimento do processo de passagem de um conteúdo verbal para uma linguagem de base gráfica pertencente ao universo do desenho.

De um ponto de vista social, o desenho marca a sua importância no processo de desenvolvimento da ideia e na representação do que se sabe de um objeto, por isso o desenho passa a ser ‘reflexo’ da realidade que Corrêa e Stauffer (2008) dizem-nos que é conhecimento concetual da realidade, ou seja, de representações sociais. De uma maneira geral, é possível afirmar que, é na base da memória e imaginação e sobretudo daquilo que já se conhece e compreende da realidade cultural e social, que o aluno mediado pela linguagem procede à transferência para o desenho das suas conceções e ideias, conhecimento do mundo, emoções, sentidos e significados culturalmente produzidos. Fruindo para o mundo visual o seu pensamento de um modo estético.

O desenho é visto como uma representação da visão do mundo que o sujeito,

“...realiza um esforço de projeção, de correspondência de ação gráfica a um objeto, é um trabalho de reflexão, de transformação, de recriação, de interpretação desse objeto numa linguagem de duas dimensões” (Pillar, 1996, p.138).

Conforme postulado em Brooks (2009), o ato de desenhar faz com que as crianças desenvolvam conceitos científicos a partir dos conceitos espontâneos e gestuais, de modo a atingir as suas funções mentais superiores. Baseado em pressupostos teórico-metodológicos de Vigotsky (2003) que designa o desenho num instrumento cultural e mediador no desenvolvimento do pensamento e de conceitos nos quais deve obter resultados quanto à representação do pensamento. Aqui, o desenho deve ser considerado um instrumento metacognitivo que é o mesmo que dizer, o desenho quando é apropriado ele passa de ferramenta para instrumento, utilizado de forma independente num nível intrapessoal, propondo o contínuo desenvolvimento de novas categorias e conceitos.

1.4. O Desenho como forma de pensamento

De acordo com o desenho ser compreendido como ferramenta de investigação visual, o que implica uma intencionalidade de aspeto abstrato do pensamento visual que não é só instrumento, mas também, uma preparação e visualização de um objetivo que está em constante relação na representação baseada na observação e exploração de limites na produção artística contemporânea.

Desenho é um conceito amplo, interdisciplinar e dinâmico, não só um objeto gráfico, mas uma forma de pensamento, como diz o espanhol Juan José Gómez Molina (1995) “desenhar corresponde a pensar” e é essencial para a construção de toda a teoria do desenho desde o início do Renascimento até aos dias de hoje.

Segundo Lichtenstein (2006) *disegno* queria dizer simultaneamente conceção e contorno, projeto e execução manual do traçado, diferente dos termos franceses *dessin* e *dessein*, que vindos da mesma raiz latina, se confundiam até o século XVII com os ingleses *drawing* e *design*, que nas duas línguas se referem respetivamente a noções de desenho e projeto.

“O contexto de uma posterior instrumentalização do desenho, acentuada pelos academicismos nacionalistas e pela Revolução Industrial, favoreceram um entendimento mais rigoroso na distinção entre desenho interno e o desenho externo, já presentes nas ideias de Zuccaro” (Da Costa 2009, p.3).

Zuccaro, como já foi referido anteriormente, propõe a distinção entre desenho interno, pensamento, e desenho externo, realização gráfica e explica que o processo do desenho interno corresponde ao intelecto e corresponde ao exercício dos artistas e arquitetos nos termos das suas ideias e intenções utilizados por filósofos e teólogos. Também o pintor Charles Le Brun (1672) estabelece a diferença de desenho intelectual e desenho prático.

Desenho é uma possibilidade humana enquanto ação, atitude e gesto que não encontra limites nos materiais e convenções, que segundo Derdyk (s.d.) se identificam em criações verbais e plásticas, como a poesia e o artesanato que se formam no seu registo apenas de uma ideia de desenho, designando-o de desenho vivo,

“dotado de uma tonalidade atemporal, dada a natureza do desenho enquanto linguagem expressiva e funcional (...) e evidenciando, por outro lado, as singularidades, dadas às pregnâncias da realidade dos lugares naquilo que o desenho atrai e na forma como projeta discursos” (Da Costa 2009, p.5).

“a participação efetiva do desenho na origem da escrita evoca as qualidades mentais e abstratas do pensamento que se concretiza nas escrituras de um mundo sem legendas” Idem

A origem comum da escrita e do desenho mantem-se na dimensão abstrata do pensamento e do mundo. Giorgio Vasari escreve em 1568 que na percepção da natureza se forma um juízo, um conceito, que pode ser expresso enquanto desenho.

“Além de confirmar o entendimento do desenho enquanto obra gerada na mente mostra como o desenho enquanto projeto não pode ser dissociado de uma ação investigativa, apesar de reconhecer uma maior valorização da idealização sobre a experimentação sensível” (Da Costa, 2009, p.5).

Esse desenho “não é senão a expressão e manifestação do conceito que existe na alma ou que foi mentalmente imaginado por outros e elaborado em uma ideia”. Idem

“Este potencial do desenho enquanto meio crítico através de uma posição subjetiva estaria diretamente relacionado ao seu caráter de ‘honestidade’, ou seja, ao imediatismo e intimidades estabelecidos pelo artista no próprio desenhar.” (Ibidem)

Apesar do lado romantizado da subjetividade, o desenho continua a ser uma forma de pensamento, de desenvolvimento e apresentação de imagens consideradas por um sujeito inquieto. A compreensão do desenho com uma preponderância de caráter objetivo e descritivo, desenvolvido através dos progressos dos meios instrumentais numa atitude criativa de modelos estéticos e tecnocientíficos, onde se enquadra o aparecimento da fotografia, que se traduz num elemento de crise e por consequência faz do entendimento do desenho uma linguagem não normatizada, não condicionada em determinações instrumentais e com capacidade de expressão quanto à ansiedade e posições dos artista perante as questões propostas pela arte moderna. Nas seguintes propostas como De Stijl e Cubismo que colaboram no fundamento do abstracionismo e geometrização negando os códigos da ‘antiga academia’. O desenho passou a ser um dispositivo de investigação numa dimensão organizada na estrutura e nas formas. O exemplo dos estudos de decomposição de figuras feitas por artistas destes movimentos, como na série “Vaca”, em 1917, de Theo Van Doesburg, evidenciam esse tipo de exploração do desenho. Ele afirma no manifesto da arte concreta que a obra de arte deve ser inteiramente concebida e formada pelo espírito antes da sua execução.

Nas propostas de Dadaísmo e Surrealismo, o desenho possibilitou formas cada vez mais distintas de acesso à subjetividade e à experimentação, em exemplo disso, lembramos as experiências de automatismo no desenho desenvolvidas por André Breton e André Masson nos anos 20.

Estabelecendo uma abertura no campo do desenho, a contribuição destes movimentos de vanguarda resulta numa reintegração de um ponto de vista artístico e numa vasta gama de referências para outras áreas.

“Além disso, o contínuo processo de diluição iniciado no contexto dos eventos subversivos dadaístas ou operações de Duchamp na apropriação e deslocamento, fazem com que os anos 60 sejam um conjunto de práticas diversificadas.

Muitas vezes, estas práticas estão próximas de ações e elementos cotidianos, que fazem uso do desenho tanto por este seu caráter interdisciplinar versátil, quanto por sua correspondência com o pensamento, seja em um registo mais analítico ou mais intimista” (Da Costa 2009, p.8)

Hoje em dia, o entendimento no que respeita ao desenho permite pensá-lo, além de ferramenta para estabelecer modelos, considera-se um meio complexo de configurar ideias que não se limita às ambivalências pensamento/ imaterialidade e grafismo/materialidade, como podemos entender na afirmação do artista Bruce Nauman de que “desenhar é equivalente a pensar”, texto escrito para a exposição Drawing & Graphics de 1991. Acrescenta que:

“Alguns desenhos são feitos com a mesma intenção da escrita: são notas que se tomam. Outros tentam resolver a execução de uma escultura particular ou imaginar como esta funcionaria. Existe um terceiro tipo, desenhos representacionais de obras, que se realizam depois das mesmas, dando-lhes um novo enfoque. Todos eles possibilitam uma aproximação sistemática no trabalho, inclusive forçam a sua lógica interna ao absurdo”.

Segundo esta afirmação, percebemos que as etapas diferentes do desenho, contemplam desde anotações de ideias, projeto de trabalho, registo de obra, também posições no qual o desenho não é assim tão definido, o exemplo disso é o desenho das obras de Robert Smithson.

“Esta procura dos artistas da landart, que se aventuraram para além do espaço urbano e organizado, atravessado territórios limítrofes, desertos, ruínas e subúrbios, encontrou no desenho uma via para trabalhar problemas complexos que envolviam a experiência espacial: deslocamentos, sobreposições, vazios, interferências e espelhamentos, especialmente no contexto de problematização dos mecanismos institucionais da arte na época “(Da Costa, 2009, p.10).

Este tipo de trabalho traz consigo o questionamento sobre os valores da tradição escultórica, onde toda a obra tridimensional procede do desenho. Existe uma relação muito forte quanto às noções trabalhadas pela landart como mapas, anotações, diagramas, assim como caminhadas, viagens e intervenções na paisagem, porque articulam o conhecimento “notacional das relatividades planas com uma dimensão espacial sensorial” Idem

Neste caso, o desenho, identifica-se para além de uma prática gráfica, trata-se assumidamente como um pensamento investigativo, especulativo, que se alterna entre as necessidades e intenções do homem em relação ao mundo nomeadamente no desenho arquitetónico.

Na atualidade o desenho entende-se como um sistema de relações, de ideias e métodos mais do que um resultado gráfico de expressão, pois não se limita à condição de um meio preparatório ou documental das obras artísticas, mas incorpora, sendo o elemento conceitual o meio que as desenvolve e constitui.

O desenho manifesta-se não apenas no plano bidimensional, mas participa e expande o pensamento de forma efetiva pelas categorias e hierarquias artísticas profundamente problematizadas no nosso contexto contemporâneo.

A abordagem do desenho enquanto processo permite-nos pensá-lo como um seguimento que se orienta pelo seu carácter temporal, nos seus trajetos, na sobreposição de escolhas que como Cecília Almeida Salles define que desenhar é testar hipóteses visuais.

Quanto ao campo artístico, a monitorização destes processos considera particularmente as linhas de pesquisa que se aproximam de um contexto poético de desenvolvimento das obras. O movimento destas probabilidades, no decorrer do percurso artístico permite a construção de sentidos imprevisíveis porque cada obra é única no seu processo que instala as suas próprias normas e hipóteses.

“As obras como a de Matta-Clark exercem o seu efeito crítico ao questionar convenções na relação entre arte e arquitetura, e neste questionamento é desenvolvido através do desenho, das articulações de ideais/ abstratas, gráficas/notacionais e concretas/ espaciais. As qualidades investigativas e especulativas do desenho, assim como, coexistência nas vias mais subjetivas ou funcionais do pensamento humano, o tornam um importante meio na elaboração e reformulação de modelos, de formas de aproximação e interpretação do mundo” (Da Costa, 2009, p 16).

1.5. O ensino de Desenho no ensino secundário

O desenho sendo já visto como um processo, a sua aprendizagem pode ser geradora de novos cenários ao nível das práticas pedagógicas e ao nível das interações entre os elementos da comunidade educativa.

Segundo Elliot W. Eisner, em “*Educating Artistic Vision*” (1972, p. 4), refere que “o Desenho não necessita de argumentos para justificar a sua presença no currículo escolar, nem de métodos de ensino-aprendizagem estranhos à sua natureza intrínseca.”

“Por conseguinte, na didática de Desenho valorizamos três áreas de exploração: a perceção visual, a expressão gráfica e a comunicação. A perceção visual visa as condicionantes biopsicológicas presentes perante o que é percebido visualmente e o seu estudo permite apontar procedimentos que tornam a expressão gráfica mais eficaz e a acuidade analítica na perceção e expressão; no estudo da expressão gráfica está o domínio das convenções sociais ou culturais no que respeita aos recursos de comunicação; o estudo dos processos de comunicação visa áreas que tomam como objeto a função semântica do Desenho, inscrito em dois grandes eixos, o sincrónico- relativo ao Desenho contemporâneo; e o diacrónico- referente ao Desenho ao longo dos tempos.

Numa época de mudanças e incertezas, o Desenho assume-se como piloto na educação para a cidadania- a sua estratégia pedagógica é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos. A relevância da aprendizagem desta arte no sistema educativo centra-se no desenvolvimento de diversas dimensões do sujeito através da fruição/ contemplação, produção/criação e reflexão/ interpretação. Segundo princípios de flexibilidade, continuidade e unidade e adequação à realidade que relativamente aos conteúdos há que ter o cuidado em distinguir entre os que são de sensibilização e os de aprofundamento” (Botto 2020, p. 59)

De acordo com Piaget (1971, p. 23), o princípio fundamental dos métodos de Desenho pode ser assim expresso:

“compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende para o futuro é modelar indivíduos capazes de produzir ou de criar e não apenas de repetir”.

A produção criativa é fruto de um processo que nos mostra a procura incessante de tentativas e erros, da curiosidade e da dúvida, da pesquisa com a experimentação, objetivos que o aluno se propõe como meta. No entanto o papel do professor, sendo este um percurso individual tem com certeza opções de natureza estratégica que permitem identificar aspetos que contribuem para regular essas opções.

Neste caso, temos uma parceria eficaz que teve como mote ser produtiva para experimentar e enriquecer desde o movimento, palavras, som, ritmo, imagens, etc.

No enquadramento do Desenho do Ensino Secundário, a Unidade de trabalho concretiza-se a aprendizagem do Rosto inserida no Corpo Humano através de ‘aprender fazendo’, encarado de modo integrado, no trabalho de retrato, sobre o desígnio da Organização de Desenvolvimento Sustentável, mostramos uma cultura pela diversidade de aprendizagem, onde todos compartilhamos novos significados, desde a questão do eu e do outro, no conceito de autorretrato e de retrato de uma pessoa diferente com uma mostra de recursos diferenciados e novos comportamentos que demonstram diferentes relações entre as pessoas. Neste sentido, podemos salientar um ensino que se distingue em ser bem-sucedido porque propõe uma abordagem sistémica, ou seja, predispõe uma visão global de tudo o que nos circunda onde as práticas e metodologias aplicadas, fazem da cooperação, da experimentação e do saber predomínios que se estabelecem com os alunos, comunidade e professores. São estas metodologias que recriam o espaço de ação na construção do Desenho que o que tem a oferecer é o desenvolvimento de um ambiente rico e estimulador das potencialidades de cada interveniente.

É do conhecimento de todos que o ensino das Artes Visuais, principalmente a prática do Desenho se desenvolve no ato de fazer e manifesta-se na utilização de recursos diferenciadores da sua aprendizagem que está ao alcance do professor e dos alunos para serem utilizados. Estes meios didáticos mostram o movimento de objetos, o funcionamento de equipamentos, a forma e a sequência de fenómenos que permite abranger toda uma linguagem e vocabulário próprio que o programa de Desenho define e determina a ordem das coisas concebidas e observadas. Porque sem experiência não há empatia e acima de tudo, sensibilidade, criatividade na importância de cada experiência. A experiência é o lugar central da reflexão. “É através dela que a escola se torna-num organismo vivo, uma organização social, permanentemente (re) construída pelos seus intervenientes” (Ramalho 2016, p. 74)

Tal como a experiência, a educação do Desenho constrói mudanças, promovendo um vínculo comunitário, retém em si um processo inovador que implica a aceitação de desafios no qual os alunos com a sua motivação e potencialidades partilham ritmos, emoções e afetos. Afinal, em termos genéricos a arte pauta-se por situações originais e complexas como evoca Shön. As suas vivências definem o modo de aprendizagem e de expressão como também, influencia as capacidades e interesses de quem as aplica.

“Este centrar de interesse desenha um cenário de intimidade que se assume não como procura de glorificação pessoal, mas como discreto e exemplificativo exercício de análise que, assim, busca na experiência vivida, a possibilidade de reflexão sobre o acontecido, uma boa parte da argumentação das ideias expostas” (Paiva, 2009, p.46).

Relativamente ao ensino do Desenho, que este não parta só através da transferência de conteúdo, mas crie condições de métodos e ferramentas que produzam saber e determinem a projeção de questões, ideias, expressões e criatividade.

Como, “o desenho significa uma série de coisas diferentes para inúmeras pessoas, com as mais diversas justificações” (Paiva 2009, p. 49) é necessário que o professor possa modelar a pedagogia de uma forma significativa que cause uma influência positiva no modo como os alunos interagem, criando ambientes satisfatórios para interpretar os diferentes conhecimentos. Porque o ensino é baseado num esforço complexo que detém em si o juízo e a capacidade que se expande para além e em particular, do conhecimento de qualquer disciplina.

“Para alimentar este sentido interrogativo cultiva-se a procura e experimentação, a comprovação de alternativas, de novidade e de originalidade” (Paiva 2009, p. 50).

O ensino do desenho, de acordo com Hernandez (2000) trata-se de um processo de articulação de uma experiência interiorizada com a nossa capacidade de resposta ao mundo exterior. Todos os alunos necessitam de conhecer a diversidade estendida das configurações do desenho para que a sua compreensão e conhecimento possa crescer e ampliar-se de uma forma dinâmica e criativa. Este distingue-se por ser um processo complexo porque emerge a condução de conhecimentos e vivências que podem não estar diretamente relacionados com o espaço de sala de aula sendo pertinente a transferência de conteúdos que foram aprendidos para situações ou contextos diferentes, “porque o que é apreendido geralmente é reutilizado de forma bem diferente da situação em que foi armazenado na nossa memória” (Paiva 2009, p. 50)

Acreditamos que todas as atividades criativas passam por frequentemente ser Ativas, desenvolvendo-se num processo dinâmico, onde o aluno experiencia a manipulação de técnicas e materiais descobrindo novos modos de saber, etc.; Significativas, tendo em consideração não só as experiências escolares como também, as não escolares e é igualmente relevante as motivações e interesses que cada aluno tem; Diversificadas, devido à utilização de diversos recursos e

materiais; Integradas, envolvendo a articulação e convergência de variados conceitos, conhecimentos e competências com diferentes naturezas; e Socializadoras, promovendo as trocas culturais e uma circulação partilhada de hábitos de cooperação e entreajuda.

Sendo a experiência um assunto ativo-passivo, isso quer dizer, que a teoria aplicada à prática, atribui um valor maior na aquisição de conhecimento, “onde a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que conduz, incluindo a cognição, na medida em que é cumulativa, acrescenta alguma coisa ou tem significado” (Paiva 2009, p. 53) Por isso, é pertinente que o desenho e as artes sejam mote na condução e organização de experiências reais no qual é enfatizada a qualidade do pensamento qualitativo. (Frois, 2005)

No entanto Edwards (1984, p.19) refere que:

“A aquisição da habilidade de desenhar é valiosa sob três aspetos: em primeiro lugar através do realismo aprendemos a ver em profundidade, em segundo lugar, quando ainda não se é artista na aquisição dessa habilidade pode nos transmitir um senso de confiança em nossa capacidade criativa que talvez jamais conseguíssemos atingir de outra forma. (...) E em terceiro lugar aprendemos a fazer a transição para outra modalidade de pensamento, modalidade esta com alto potencial para a solução criativa e inteligente de problemas. “

É nesta linha de pensamento que nos focamos na arte, sendo esta expressão na escrita, na dança, na escultura ou no teatro, mas neste caso é o desenho, principal aliado da pintura que desde os primórdios da vida humana consiste na necessidade fundamental de criar, cuja humanidade sempre utilizou com os mais diversos objetivos. De acordo com Oliveira (1996, p. 3) “não existe nenhuma sociedade que não possua a sua própria arte”. Todavia, é um termo difícil de localizar devido e de acordo com Read (1982, p. 17), à sua dificuldade de definição deve-se, principalmente ao facto de a arte ter sido,

“sempre tratada como um conceito metafísico, quando afinal, e fundamentalmente, é um fenómeno orgânico mensurável. Tal como a respiração tem elementos rítmicos, tal como a fala, tem elementos expressivos.”

A arte na educação, ou seja, a educação artística, assume-se como uma experiência social, que se guia no alcance da finalidade em conceder ao individuo uma série de competências que o preparam para a vida. É uma passagem que orienta um caminho que se assume como parte substancial do processo de socialização nos quais estão presentes um conjunto de normas e regulamentos sociais (Leontiev, 2000).

Capítulo 2- A escola do século XXI

Em pleno século XXI, tem-se como finalidade que todas as crianças e jovens possam ter acesso a uma educação de qualidade, onde prevaleça a equidade e o respeito pela diferença, fixando uma clara aceitação de que a heterogeneidade permite ser uma marca de diversidade e uma mais-valia

num sistema educativo que tem como função educar os alunos para os desafios que todos os dias, no seu quotidiano surgem, nos mais variados contextos. Para que estes obstáculos esmoreçam as diferenças devem ser absorvidas como desafios, emerge daqui a urgência de se assumir um compromisso quanto às aprendizagens significativas onde todos são valorizados e respeitados. A escola, na sua correção de assimetrias e na adequação de práticas educativas ao perfil do aluno na comunidade educativa, demonstra um funcionamento que valoriza o potencial de cada um e assume á partida que todos aprendem, mantendo elevadas expetativas para todos, seja qual for o currículo a desenvolver. Os órgãos de gestão das escolas, professores e a comunidade local devem ser sensíveis às necessidades dos alunos.

Nesta perspetiva é importante observar a forma como as escolas se organizam em torno de um currículo nacional, sobretudo no Ensino Secundário, porque exerce alguma pressão sobre os resultados académicos, o que condiciona muito a inclusão efetiva de alunos nas turmas do regular. Contudo, o que na realidade tem importância é compreender que perante tais dificuldades, a comunidade escolar com o apoio de parecerias com as famílias e entidades externas, podem enfrentar e ajudar o desenvolvimento das melhores capacidades dos alunos tanto sociais como académicas.

Segundo Sousa (2010) partimos de um “paradigma emergente de currículo inspirado nos modelos construtivistas, socio crítico e ecológico”, provando que o currículo é “um projeto a ser construído por todos os agentes educativos” para que se possa tornar mais integrado, significativo e adequado às necessidades dos alunos. (Alonso, 1999)

Da escola não se deve só uma exigência na existência de recursos físicos e humanos, apesar de serem muito importantes e permitirem, pelo menos em teoria, uma intervenção educativa mais adequada.

“Ela é um espaço de reflexão sobre uma visão moderna da pedagogia direcionada para o século XXI. No desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, bem como de competências transversais como a criatividade, a resolução de problemas, o pensamento crítico e a comunicação, tornando o indivíduo cada vez mais autónomo e colaborativo na construção do mundo sustentável” (Ramalho 2016, p. 78)

Também deve consistir num meio natural, um “quadro vivo” para preparar a criança/jovem para a realidade da vida. No século XXI, objetiva-se a criação de igualdade de oportunidades de aprendizagem que sejam coerentes cientificamente e também individualmente significativas para os preparar para a vida depois da escola.

O professor de hoje deve agir, criando:

“(…) novas condições pedagógicas: organizando situações de aprendizagem, observando a ação dos alunos e intervindo em função das necessidades que diagnostica, para fazer com que os

discentes adquiram os meios de conhecimento e de ação, necessários à sua progressão nas aprendizagens” (Postic, 1995, p. 22).

Santos (2007, p.201) acrescenta que,

“Ser professor no século XXI é ser alguém que, sobretudo, sabe relacionar-se pessoalmente com cada aluno e com cada pessoa, respeitando a diferença que identifica cada um. Esta atitude implica um processo crítico, reflexivo e construtivo do professor, capaz de promover a educação dos sentimentos, do amor e dos valores, como forma de ajudar os outros a serem felizes, a encontrarem-se a si próprios, a aprender a ser e a saberem respeitar o outro.”

É na base da sua experiência e da sua leitura do mundo que o rodeia que o aluno vai ao encontro do campo subjetivo do desenho pois encontra uma forma concreta tendo em vista a expansão de conhecimentos e fins aprendidos na sala de aula.

“Parecendo que não, na aprendizagem da linguagem visual existem regras que tendem a ser rígidas e vão desde a forma como a mão segura o lápis, até à qualidade da linha, passando pelas proporções e disposição equilibrada dos elementos, perspectiva e esboço, gramagem do papel, dureza do grafite, etc. Tudo com um propósito e uma razão de ser. Os próprios materiais usados também são melhorados como resultado de séculos de utilização específica” (Mendonça 2014, p. 71).

Mas indo além destas regras, existe espaço para a expressão individual de cada um e isso é o que idealmente distingue o desenho. Ressalva-se o poder da inspiração que se define como um lugar único onde pulsam as energias primordiais que refletem a intenção de moldar as superfícies do mundo através dos seus movimentos. “Um pensamento abstrato na raiz da observação” (Mendonça, 2014)

O professor de desenho colabora em tornar visíveis os diálogos culturais que trazem à comunidade o ultrapassar fronteiras na manifestação de conhecimentos e ideias perante as quais existe o assimilar de diferentes linguagens e técnicas que funcionam como estudos prévios dos processos que estimulam a reflexão na aplicação de conceitos.

Na Escola onde se proporcionou o estágio, trata-se de uma;

“Escola Inclusiva- Instituição de ensino regular aberta à matrícula de todos os alunos indistintamente. Este conceito é a base de sustentação da compreensão de escola que, além de trabalhar o conhecimento universal nas suas manifestações contemporâneas, tem, também, a responsabilidade de objetivar processos de aprendizagem de acordo com as particularidades de cada aluno”. (Carneiro, 2007, p. 30)

Como Canário (2008) argumenta numa perspectiva humanista, tal é a forma como se compreende a transformação da construção de uma “escola do futuro” será, então, fundamental considerar três princípios base de orientação:

- a) O de construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho. A mesma que é na atualidade confrontada por uma grande parte dos docentes ainda apelar à “repetição da informação para a produção de saber”, que é coincidente com os princípios da escola tradicional.
- b) Fazer da escola um lugar onde o desenvolvimento do gosto pelo ato intelectual de aprender, apele à iniciativa, e ao desenvolvimento da autonomia e satisfação da curiosidade pela pesquisa, com vista a (re) construir aprendizagens com significado.
- c) Transformar a escola numa “escola democrática”, no qual se dinamize o gosto pela intervenção política, se exerça o direito à palavra, se aprenda a ser participativo e tolerante, se interiorize práticas de inclusão onde se perspetive um mundo em rede, equitativo e humanista. (Canário, 2008, p. 87)

2. 1. Documentos Norteadores da Inclusão

Vários têm sido os documentos norteadores emanados de organismos como a UNESCO, que têm estado na origem de políticas educativas facilitadoras da inclusão educativa. Pela sua importância, apresentamos de seguida e resumidamente apenas dois, que nos parecem ser mais relevantes: a Declaração de Salamanca, de 1994, que introduziu o conceito de inclusão, rompendo com o anterior paradigma de educação, a integração; e a Declaração de Incheon, em 2015, que seguindo as orientações da Declaração de Salamanca, definiu o propósito da educação até ao ano de 2030.

2.1.1. Declaração de Salamanca

Segundo os resultados do movimento de integração e em função da fraca resposta que estava a ser dada às pessoas com deficiência, tanto a nível social como educativo, organizou-se uma Conferência Internacional em Salamanca, em 1994, por iniciativa da UNESCO em colaboração com o governo de Espanha, na qual participaram representantes de vários países, organizações não governamentais, pessoas com deficiência e público em geral. Com esta Conferência nasce o movimento de inclusão, explícito e difundido através da Declaração de Salamanca. De acordo com esta nova filosofia de educação, os países subscritores da Declaração, comprometeram-se a cumprir as metas propostas onde consta, a frequência de todos os alunos, em idade escolar, no ensino regular.

Com o princípio fundamental da escola inclusiva, declara-se que sempre que possível, todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer diferenças ou dificuldades que elas possam ter. De acordo com as diversas necessidades de seus alunos, as escolas inclusivas devem reconhecê-las e dar resposta como define o ponto 7, no qual deve processar-se

“(…) acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.” (p.11)

Citando a Declaração de Salamanca (1994, p. 5) onde consta:

“Os governos dos países subscritores apelaram para que atribuição de prioridade política e financeira no melhoramento dos seus sistemas educativos, no sentido de torná-los aptos a incluir todas as crianças, independentemente das suas diferenças ou dificuldades individuais, em suma que adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, e possibilitem a matrícula de todas as crianças em escolas do ensino regular e trabalhem no desenvolvimento de projetos demonstrativos que encorajem intercâmbios em países que já possuem experiências da escola inclusiva.”

2.1.2. Declaração de Incheon

Realizada em maio de 2015, em Incheon, a “Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao longo da vida para Todos” decorreu do Fórum Mundial de Educação de 2015, organizado pela UNESCO, com a participação da UNICEF, Banco Mundial, UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), ONU MULHERES e ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados).

Reafirmando os princípios assumidos em Salamanca, neste Fórum definem-se os propósitos para a Educação até 2030: o direito a uma educação equitativa e inclusiva, de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para Todos. Ficando acordado, de que a educação deve responder e adaptar-se a todos e a cada um dos estudantes, em simultâneo, deve também ser considerado um direito a que todos devem ter acesso ao longo da vida, de forma a adquirir conhecimentos e capacidades de que necessitam. Devido a essa necessidade, os professores, além de possuírem uma formação que lhes permite trabalhar com a heterogeneidade da população, devem ser mais apoiados, principalmente por docentes com formação em educação especial.

“O sucesso da agenda de educação 2030 exige políticas e planeamentos sólidos, de modo que o aumento da despesa pública em educação, de acordo com o contexto de cada país, seja de uma reserva eficiente de pelo menos 4% a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) e/ou de pelo menos 15% a 20% do total das despesas públicas em educação. (Declaração de Incheon 2017, p. 25)

No que respeita à cooperação, pede-se aos países que se encontram mais desenvolvidos que aumentem os recursos para a educação, nomeadamente na implementação da agenda. Um compromisso que deve existir para ajudar os países menos desenvolvidos. De modo a viabilizar recursos para o apoio ao direito à educação com objetivo de melhorar a eficiência na ajuda por meio de coordenação e harmonização direcionada a subsectores negligenciados e a países de renda baixa.

Em tempos de crise humanitária deve haver um aumento significativo nos apoios à educação, onde se destaca a Cúpula de Oslo sobre Educação para o Desenvolvimento, realizada em julho de 2015 e propõem que a Conferência Internacional sobre Financiamento para o Desenvolvimento, em Adis Abeba apoie a proposta dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para uma educação de Qualidade.

Os países subscritores desta Declaração comprometeram-se a implementar legislação que vá ao encontro destes princípios, que dizem particularmente respeito ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.

Em Portugal, um dos países subscritores das Declarações que referimos, os DL 54 e 55/2018, de 6 de julho, bem como o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, são os Normativos que enquadram juridicamente a Educação.

2.2. Enquadramento Jurídico da Educação em Portugal

O Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, introduz um novo paradigma de escola: uma escola em que a educação de Todos os alunos deve ser equitativa e inclusiva, ou seja, alicerçada em valores fundamentais, onde se procura responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através da perspetiva dos docentes e tendo em conta a política, ambiente escolar e formação específica dos professores.

Juntamente com este documento, o DL 55/2018, de 6 de julho, e o Perfil do Aluno à saída da escolaridade, constituem, atualmente, os pilares mais importantes da Educação que se pretende para todos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória.

2.2.1 DL 54/2018, de 6 de julho

O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (n.º 1 do artigo 1),

(...) estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

As linhas de atuação para a inclusão vêm propor um vínculo a toda a escola num processo de mudança cultural, organizacional e operacional, baseado no modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização. Estas linhas devem integrar um contínuo de medidas que se completam também como cumulativas e se enquadram numa abordagem multinível consubstanciada em medidas universais, seletivas e adicionais que respondem à diversidade das necessidades de todos os alunos. A determinação destas linhas de atuação é feita por uma equipa multidisciplinar, apoiada em evidências, decorrentes da avaliação e monitorização sistemática dos processos do aluno focadas em dimensões pedagógicas e curriculares, e numa lógica de corresponsabilização dos diferentes intervenientes. (Pereira et al., 2018).

2.2.2. DL 55/2018, de 6 de julho

O Decreto-Lei n.º 55/2018 vai ao encontro da ideia de uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos, tendo em vista o desenvolvimento das competências previstas no Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória (PASEO) que criam a motivação para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida. Implicando, assim, que seja dada às escolas uma maior autonomia para um desenvolvimento curricular adequado aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

Conclui-se que a necessidade de reajustar o currículo de forma a chegar a todos, tendo como papel preponderante o professor, é uma prioridade que está orientada para a possibilidade de flexibilizar o currículo, segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, até 25%, é numa percentagem superior a 25% com a Portaria n.º 181/2019, nos quais se planificam atividades para responder à diversidade.

É através da responsabilidade da escola que se conhece o percurso educativo individual de cada aluno, expondo assim, os conhecimentos, capacidades e vivências de cada criança ou jovem, com o intuito de entender o que cada um pode dar de si mesmo, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Importa salientar que, mesmo a frequentar a escola, todos os alunos, têm a vantagem de verem o seu futuro a ser trabalhado antes da saída da escolaridade obrigatória, direcionando assim para o Plano Individual de Transição (PIT), que é realizado 3 anos antes da saída dos alunos da escolaridade obrigatória, demonstrando-se dessa forma, uma preocupação na preparação para uma vida não escolar ou uma continuidade de estudos, ingresso no mundo laboral ou mesmo um conhecimento para o apoio das famílias que os receberão.

2.2.3. Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória

O Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória apresenta uma estrutura em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Primeiramente, manifestam-se os princípios e a visão nos quais se ordenam a ação educativa; em segundo lugar temos os valores e as competências a desenvolver.

Os Princípios justificam todas as áreas disciplinares e dão o significado a cada uma das ações relativas à execução e gestão do currículo na escola.

A Visão de aluno, resultado dos Princípios, explica o que se pretende dos jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória.

Os Valores educativos são expressos e justificam o modo de estar e agir, sendo compreendidos como elementos característicos éticos nos quais se definem comportamentos e ações como adequados e desejáveis. Esta relação é construída através da realidade, personalidade e fatores externos que funcionam como orientações relativas a atitudes e condutas.

As Áreas de Competências concentram competências compreendidas entre combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que em contextos diversificados permitem uma efetiva ação humana.

“A sua natureza diversa incide sobre as áreas: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (Pereira 2013, p. 101).

O PASEO é um documento que se distingue por ser uma matriz de orientação para a capacidade de decisão no contexto do desenvolvimento escolar, que consiste numa visão de futuro cada vez mais relevante para os jovens portugueses e verifica um compromisso com todos os intervenientes da escola, desde a ação de professores ao empenho de encarregados de educação e família. Também, os gestores e decisores políticos que de uma forma direta ou indireta têm responsabilidades na educação.

“Este documento aponta para uma educação escolar onde os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para isso, mobilizam-se valores e competências que lhes permitam intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável. (Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória 2017, p. 18)

Na elaboração do PASEO, foi essencial a consulta de referências internacionais sobre ensino aprendizagem, nomeadamente da União Europeia, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, The Future of Education and Skills, projeto Education, 2030, da OCDE (2016), Education 2030 Framework for Action, da UNESCO (2016), entre outros.

Capítulo 3- O Desenho: um contributo para a Educação Inclusiva

“A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Larrossa, 2004, p. 8).

A experiência trata de ser um processo de mediação cujo contributo se compreende nas pausas do observar, do escutar, da perceção e da mudança de ritmo.

Porque na sociedade onde vivemos esta encontra-se submersa numa opulência da imagem que em muitos níveis apela ao domínio da literacia visual e da respetiva e adequada aprendizagem de

todos. Nesta conjunção, o desenho faz parte integrante de um meio de aprendizagem, bem como um retrato de um instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação, desempenho esse, que define um papel muito significativo na aquisição da literacia visual porque o gesto de desenhar implica a tradução de diversas realidades diferentes entre si e permite a sua codificação num processo de seleção, rejeição, nivelamento e acentuação de elementos, sendo por esta via orientados para o domínio de instrumentos de representação gráfica que amparada pela consciência crítica e pela visão tende a relacionar a sociedade de consumo com o que na verdade é visto como diferente.

“No campo da estruturação de ideias, a prática do desenho concorre para literacia visual, partindo de duas vertentes, designadamente, a estruturação do pensamento, em que se dinamiza a análise e a síntese do registo gráfico. Cabe aqui referir que, durante a aprendizagem, o entendimento que envolve a organização de ideias e a estruturação de procedimentos se pode traduzir por um esquema construtivo, contribuindo para a compreensão de métodos artísticos que potenciam o alargamento da cultura visual do indivíduo” (Silva, 2010, p.35).

O desenho é uma produção atuante de conhecimento, tanto ao nível exterior como interior, pois na aplicação de conceitos do mundo que nos rodeia fundamenta o pensamento num registo gráfico e na sua leitura interpretativa através da forma como conhece, investiga, compreende e comunica, o indivíduo imita e analisa a sua realidade que é sensível na sua transformação, criando e desenvolvendo uma atitude crítica do seu trabalho.

“Os programas de Educação Visual e posteriormente Desenho A congregam de uma forma geral, o princípio de que o desenho adentra conjuntamente a análise, a perceção, a concentração, o raciocínio visual, o juízo crítico e comunicação, paralelamente aceitação do imprevisível e ambiguidade saliente no seu contributo para a equidade” (Silva, 2010, p. 34).

“Eileen Adams (2002) enumera em três qualidades as ideias relativas à prática do desenho: o desenho como meio de perceção ordena, através da observação analítica, as ideias e pensamentos de acordo com o prazer e o interesse pessoal; o desenho ao comunicar ideias invoca códigos e convenções simbólicas; o desenho ao abranger a metodologia de projeto apresenta-se como ferramenta de interrogação, compreensão e, consequentemente, comunicação” (Silva, 2010, p.36).

A par deste aspeto cuja importância é a de confirmar um gesto inclusivo permanente nas dificuldades de expressão no qual todos temos de aprender na contemporaneidade. Uma confluência de representatividade que aponta para caminhos como a memória, emoções e inquietações, bem como espaços e evidências visuais que demonstram a tendência na valorização da experiência enriquecendo o ser humano numa dinâmica social, ou na interação cultural no qual o desenho prova ser uma força interventiva e crítica, sendo exaltado pelo seu carácter democrático e de fácil disseminação.

O desenho como método artístico sofreu e acompanhou a ciência numa aliança ainda hoje comprometida no seu nível social onde se constatou que existe uma diferença importante entre as

artes e as ciências que se explicita da seguinte maneira, a regra nas artes é a comemoração pela diferença, da surpresa e da individualidade enquanto nas ciências dominam os fatos, a linearidade, correção, o que faz com que apoie os alunos nas suas certezas, generalizações e regras. (Eisner, 2002)

Segundo Dewey, “A arte transforma o saber pela visão imaginativa e emocional, ela é expressão”. (2010, p. 113)

No ato de disciplina e de expressão comunicativa é importante ressaltar a criatividade e o poder da criação porque transpõe o gesto de desenhar em toda a educação.

À semelhança da história do desenho, a criança desde que nasce é um ente que responde à estimulação do ambiente que a circunda e do seu movimento, retendo em si diversas probabilidades que pais e professores devem incentivar para a obtenção de uma coordenação no tempo e meio, bem como, um adestramento das suas capacidades que venha dar a possibilidade de ajustamento e eficiência nos seus movimentos e com isso no dos outros também.

“Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (Vasconcelos, 1997 p. 60).

“Desde tenra idade, a criança revela prazer em riscar, traçar, o que faz com que o desenho, para além de ser uma prática importante, reveste-se igualmente de parecer lúdico que além de divertir, jogar e ocupar também possibilita à criança a ser fértil em ideias que lhe facultam mais um meio de expressão.” Idem

Dispondo do material de desenho a criança que produz uns rabiscos livremente tem a oportunidade de reinventar um indeterminado número de possibilidades e ao mesmo tempo concretiza o desenvolvimento da sua motricidade.

“Fazer um traçado é executar movimentos da mão, estando munida de acessórios variados, deixa num suporte, tal como uma folha de papel, traços visíveis que não existiam antes. A criança pode chegar por si própria à ideia do traçado e à intenção de o fazer. Os movimentos da mão explicam como uma criança os executa sem que correspondam a uma utilidade. São, antes de mais nada, o simples efeito do consumo espontâneo de uma superabundância de energia neuromuscular, e o exercício dessa atividade é acompanhado de um prazer que incita a criança a recomençar (Luquet, 1969 p.136).

De acordo com Vasconcelos (1997, p.61) que afirma que a expressão plástica e o desenho em especial “implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios (...)”, no entanto chama a atenção para o uso deformante deste recurso educativo, porque “o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo.”

Cuenca e Rodão (1984) alertam para o fato que cada aluno tem um leque de probabilidades ocultas, sendo da responsabilidade dos professores e também dos pais, o seu desenvolvimento de

forma adequada, fazendo com que o domínio de si se potencie e adapte na coordenação das suas ações e também na interação com os outros.

“Para isso, é muito importante que a criança e jovem crie e interprete os seus próprios desenhos, sendo aceite qualquer resposta sem medo da censura, apropriando-se da forma como se pega no lápis para que paulatinamente consiga utilizá-lo o mais corretamente possível e que, progressivamente, vá aumentando a sua linguagem visual (aprendendo a fazer linhas retas com uma régua e posteriormente sem régua, círculos, linhas verticais, horizontais e oblíquas), explorando novos materiais plásticos e diferentes técnicas representativas, que estimulem uma relação mental com a coordenação motora” (Silva 2010,p. 45)

Desta experiência, desenvolve-se a percepção e a cognição do elemento-chave do seu próprio princípio, a criatividade, para desenhar e para aplicar nas artes. Porque o desenho tem como base a criatividade que nos anos 50 sofre “uma viragem significativa na atenção ao estudo da criatividade “(Roldão, 2018, p. 86), com os psicólogos e educadores a dedicarem-se à investigação deste tema, principalmente na perspectiva do “efeito de influências sociais e ambientais específicas sobre a criatividade”.

“Se bem que a falta de unanimidade sobre o que é a criatividade possa significar maiores dificuldades em trabalhar o seu desenvolvimento, não deixa igualmente de representar, no nosso entender, uma prova de que ainda há muito a investigar nesta área e de que é um campo semântico e científico riquíssimo. Mais: o facto de as definições serem tão vastas, ricas e variadas só prova o poder da criatividade, é mais uma prova da criatividade dos autores e investigadores. Ou seja, a criatividade é, de certa maneira, uma metalinguagem ou uma meta conceito (que fomenta a discussão mais do que une pontos de vista) do próprio conceito de criatividade” (Martins, 2000 p. 5).

Também Besemer (1999) vai mais longe e afirma que,

“a originalidade é necessária à criatividade, mas não suficiente, necessitando-se, na própria definição de produto criativo, da eficácia, da utilidade e da lógica da ideia criada” (p.6).

A questão da originalidade surge como ponto de partida para uma outra definição acerca da criatividade que no pensamento de Wechsler (1994) considera que, além da originalidade, vista como ideias novas e incomuns, a fluência, ou seja, a quantidade de ideias relevantes, permite a flexibilidade , isto é, a modificação nas classes ou categorias de ideias, na elaboração que trata do enriquecimento de ideias novas, através dos detalhes, das emoções cuja sua expressão são os sentimentos, a par com a fantasia , na indicação de entidades imaginárias, entre outros, todos eles se identificam como fatores que podem ser testados para predizer a criatividade.

Da originalidade, momento chave da criatividade aparece Popova em 1997, que propõe que a criatividade siga o modelo dos 4 Ps: a Pessoa criativa, o Processo criativo, o Produto criativo e a Pressão criativa.

Através desta abordagem abrangente e influenciável da criatividade, Csikszentmihalyi, (1997 p.6) diz-nos que esta

“resulta da interação de um sistema composto por três elementos: a cultura que contém regras simbólicas, a pessoa que traz a novidade ao domínio simbólico e o campo de especialistas que reconhecem e validam a inovação. Estes três são necessários para uma ideia, produto ou descoberta criativa acontecer.”

E Cramond (2008) acrescenta que, em Portugal, “as nossas concepções de criatividade são filtradas através das nossas próprias sobreposições de cultura, tempo, experiência, valores, sistemas de crenças, etc.”

Uma outra maneira de olhar para a criatividade é aproximá-la da construção e da resolução de problemas. Segundo Einstein & Infeld (1938), é na base da solução dos problemas que se determina como um assunto mais simples do que a sua formulação, porque qualquer pessoa que seja tecnicamente profícua pode resolver um problema que está já formulado, mas não carece de ter uma verdadeira originalidade para formular um problema em primeiro lugar. Desta forma, existem diversos autores que consideram que a criatividade necessita da flexibilidade que se desenvolve em três dimensões: o confronto de problemas, a resposta a problemas e avaliação da resposta aos problemas. Simultaneamente os psicólogos da *gestalt*, em 1945, sugeriram que

“a criatividade e a percepção surgem quando o pensador compreende as características essenciais de um problema e a sua relação com uma solução final”.

Newell et al (1983), acrescentam ainda, que a atividade criativa aparece simplesmente como

“uma classe especial da atividade de resolução de problemas caracterizado por novidade, não convencionalidade, persistência e dificuldade na formulação de problemas”.

Com esta forma de olhar para a criatividade vem contrariar a necessidade de um produto, já que tudo seria sobre um,

“processo cognitivo que permite ser recetivo aos problemas, identificar dificuldades, gerar múltiplas possibilidades para um determinado problema, testar as diferentes hipóteses e saber comunicar e avaliar resultados” (Candeias, 2008, p.54).

Sobre este princípio criativo desenvolve-se o DUA, baseado nos conceitos de Educação Inclusiva e de Desenho Universal para Aprendizagem (Universal Design for Learning), o qual permitiu identificar e fundamentar a pertinência das dimensões a considerar prioritário a planificação da intervenção pedagógica, de modo a assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos.

O conceito de Desenho Universal para Aprendizagem é geralmente atribuído a David Rose, Anne Mayer e seus colegas do Center for Applied Special Technology (CAST) e corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem.

Trata-se de uma abordagem curricular que pretende basear-se na identificação e remoção de obstáculos na aprendizagem e participação, de modo a fornecer a maximização de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, através de um intencional e flexível planeamento proativo das práticas pedagógicas. Tendo em consideração a variedade de alunos na sala de aula, vem por este meio reconhecer que cada aluno aprende de forma única e singular, sendo que “uma abordagem curricular única e inflexível não permite garantir oportunidades de aprendizagem para todos os alunos” (Nunes et al. s.d. p. 54).

Neste sentido, o DUA e as suas práticas pedagógicas permitem uma oferta de oportunidades alternativas acessíveis para todos os alunos nos seus inovadores métodos, formas, ferramentas, materiais e suporte de avaliação, sem procurar uma alteração ao nível do desafio e “mantendo elevadas expectativas de aprendizagem” (Nunes et al. s.d.)

A aprendizagem dos alunos, de todos eles, passa pela arte mais especificamente pelo desenho que de acordo com Huyghe (1986 p. 285) a arte assume um papel preponderante na subsistência do ser humano ao afirmar:

“o nosso organismo não seria capaz de se manter sem tricas com o mundo exterior, como por exemplo, a respiração, a arte é igualmente necessária à vida mental de que é, de facto, uma espécie de respiração.”

E o desenho enquanto forma de arte que se interliga ao longo da história da humanidade, sempre encontrou registos artísticos quer sejam desenhos, pintura, dança, canto, escrita, escultura, uma vez que é algo que é inato ao ser humano e uma mais-valia que sempre proporcionou diversos desígnios.

“A arte apresenta-se como uma noção de grande subjetividade e assume diversas formas em termos culturais ou até mesmo no entendimento que cada individuo faz dela. Não se trata, portanto, de uma noção singular, tendo por isso mesmo, sido desenvolvido várias doutrinas, o que implica, uma visão em constante mutação que depende da cultura e do tempo histórico, quando novos tempos se avizinham ou se alteram as mentalidades” (Silva 2010, p. 40)

Há que realçar a intenção comunicativa de que através dela se pode perceber, a emotividade e suas formas de expressão que se reveste no vínculo de interesses conectados ao ser humano ao seu mundo ou vice-versa. Rodrigues (2002 p. 76) diz que a arte nos torna capazes de

“... intervir criativamente no meio social, alterando normas e modelos, sempre que necessário, contribuindo para a evolução do gosto e a melhoria da qualidade estética dos objetos e do meio ambiente.”

A arte tal como o desenho torna a educação mais rica e reflexiva em questões de lógica e profundidade e no contexto da Educação Especial a arte apresenta diversificadas facetas, podendo assumir múltiplas expressões, apoiando a reabilitação e permitindo em si uma educação pela arte.

“A arte em si, premeia o progresso e superação de barreiras individuais, procurando a aquisição de um compêndio de competências que ajudam a aperfeiçoar e organizar a personalidade, a amplitude de futuros

interesses, a delimitação de novos fins e a capacidade de trabalhar os seus próprios dilemas (Silva 2010, p. 41).

A arte em termos genéricos, ajuda na valorização da personalidade e vivências pessoais, porque no decorrer dos tempos, tem-se vindo a demonstrar em vários exemplos, tanto no contexto de criação como de fruição, o benefício do desenvolvimento da mente a construir novas concepções e recursos que procuram avidamente capacidades sociais e sensitivas para conceber novas formas, soluções e situações.

No campo dos estudos, Ferraz e Fusari (1993) alertam para a importância de a escola fornecer ao aluno ferramentas para que este possa exercitar uma cidadania ciente, crítica e interventiva.

Como advoga Martins (1998), a escola necessita de aceder a uma abertura à diferença de educandos, no qual se permite o respeito assim como a disponibilização de meios quer humanos, materiais ou metodológicos de forma a contribuir para uma solução adequada para essas diferenças.

Pretende-se, portanto, que o educador/ professor trabalhe criativamente na surpresa, no gosto pela descoberta, sendo que genericamente a arte e o desenho em particular tornam-se uma prática que permite à criança e ao jovem a libertação e alívio dos seus sentimentos, contudo trata-se de um caminho cuja manifestação e comunicação proporciona confiança e solidez, se orientarmos esta energia de forma criativa.

A criança e o jovem, através da arte, sujeitam-se ao fortalecimento de competências, recorrendo a materiais e técnicas plásticas que apoiam o caminho da subjetividade, bem como a sua sensibilidade e comoção. É através destes contextos culturalmente externos que interagem e experimentam modos de aprender por meio de exploração dos sentidos. Esta aprendizagem antevê-se assim, como um canal de comunicação que emprega a visão, o olfato, a audição, o tato e o paladar, criando possibilidades de conceitos e sua avaliação de acordo como eles operam entre si.

Numa perspetiva de desenvolvimento do autoconhecimento e do outro, podem-se dar bases de abertura a uma livre criação e expressão que faz evoluir a imaginação. O incentivo de expressão e estímulo à criatividade num ambiente favorável, tem como objetivo fazer com que esta experiência seja um ponto de referência para a memória e sendo esta inesquecível, faz a criança ou o jovem a aplicar as suas ideias, quer colaborativamente quer individualmente.

“É a interação dos símbolos, do eu e do ambiente que fornece os elementos necessários aos processos intelectuais abstratos. Portanto, o crescimento mental depende das relações ricas e variadas entre a criança e seu meio: tal relação é o ingrediente básico de qualquer experiência de criação artística” (Lowenfeld & Brittain, 1977 p.17).

De acordo com estes autores, a arte e o desenho, aprovam um conhecimento construído na base da imaginação e criatividade, sem fazer distinção aos diferenciais individuais, culturais e sociais, estes, provocam os pilares basilares de uma personalidade sensível de sujeitos, porque cada pessoa tem uma forma própria de se exprimir e interpretar, consoante os conhecimentos e cultura artística na percepção e análise de fenómenos, sendo que estes meios são indispensáveis para um entendimento da evolução do homem ou correspondência interdisciplinar.

“Embora o docente não seja, nem pretenda ser, um artista ou um clínico, deve ser conhecedor das vantagens que o desenho, enquanto arte, transfere à criança ou ao jovem amparando-os ao nível da comunicação, numa recuperação da autoestima, iniciativa, percepção da realidade, desmantelando as suas pressões e opressões, que são comuns e frequentes em alunos com NEE” (Silva, 2010, p. 43).

Devido a isso, o diagnóstico através do desenho revela ser uma produção gráfica levado a cabo pela criança ou jovem que tem alimentado muitas pesquisas dos teóricos da psicologia, da arte e da educação.

Se o ensino pela arte, com especial incidência no recurso ao desenho, pode ser preponderante na educação de alunos com NEE, também no plano clínico assume um papel que se destaca,

“principalmente para a psicologia, na medida em que permite a realização de diagnósticos, a avaliação de estágios de desenvolvimento, a mensuração do quociente de inteligência, o desenvolvimento da motricidade enquanto ligação entre o risco e a mão, favorecendo o incremento das percepções espaciais e visuais, entre muitos outros” (Silva, 2010, p. 45).

Podendo obter resultados num tempo expositivo, demonstra a garantia da socialização no grupo durante a visita desse mesmo tempo no qual, a mediação tem carácter dialógico, construtivo, e revela ser um trabalho que não se ensina, mas que se aprende junto de quem utiliza esta transmissão de qualidade no conteúdo da exposição. Ampliação da linguagem, aproximação e facilitação no sentido da simplificação e condução de ideias importantes entre o público e a obra. Fugir de estereótipos e treinar o olhar apropriando o instrumento como momento reflexivo, possivelmente um eco no seu processo em estar num lugar onde se aplica a arte num trabalho voltado para o estudo da cultura visual aglomerada de experiências geradoras de uma infinidade de interpretações que se destinam não só a obras, mas também ao espaço expositivo, onde os indivíduos envolvidos são importantes pela sua vivência. A experiência de exposição é uma clara medida de convívio intelectual e sensitivo.

Parte 2- ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 1- Problemática, Questão de Investigação e Objetivos

1.1. Problemática

A arte na Educação Especial e na Educação Inclusiva deve ser observada, tendo em conta que os alunos com NEE apreendem as suas experiências de vida naturalmente, e tendo em consideração as capacidades de cada indivíduo,

“todos somos portadores de uma personalidade com inerente simbolismo, que se verifica na ligação e percepção dos nossos membros e movimentos corporais, com aquilo que contemplamos, observamos, escutamos, cheiramos, provamos e tateamos. Estes alunos, enquanto indivíduos com NEE, encontram-se ainda mais dependentes destes predomínios, modificando a leitura que produzem desses momentos, a partir do instante em que a arte conquista o seu Universo” (Silva, 2010, p. 53)

Numa era de inclusão social, recorre-se à arte como um canal pedagógico, pois a arte conseguiu obter importantes resultados onde outras metodologias falharam. Porque o desenho se afirma numa base transversal a todas as disciplinas das artes, a problemática encontra relações com o modo de fazer o desenho que se traduz em estruturas e fases perante as obras que se pretende produzir, apontando e abrindo caminhos nos quais se torna intermediário entre o passado e o futuro.

É através desta dinâmica que se desenvolve a disciplina de desenho, um instrumento de expressão e comunicação para todos. Baseado nos objetivos das aprendizagens essenciais existe a permissão para o crescimento de uma consciência de si e do outro numa designação de espírito crítico no qual se baseia a definição de um conjunto de traços que respeitam o poder de observação e da imaginação. Esta encontra-se para lá dos limites da visibilidade e reconcilia a realidade do poder crítico perante os objetos que se escolhem representar. A temática da inclusão está patente no envolvimento de um conhecimento que emerge sobre a Declaração dos Direitos Humanos (1948), sendo pertinente focar o aspeto de desenhar ser um direito que deve ser de todos e para todos. Na simplicidade de um lápis e uma folha de papel materializa-se todo um contexto observável e psicológico em momentos únicos de inspiração e reconhecimento pedagógico sobre o ato de pensar e libertar os gestos impressionantes da criatividade.

A criatividade como aliada das técnicas de expressão inverte o percurso de tendência para o fechamento, para um caminhar aberto e disponível onde a valorização do diferente, encarna no aspeto prioritário da expressão criativa.

1.2. Questão de Investigação

Partindo destas considerações, definimos como questão de investigação a seguinte:

As Artes Visuais, na valência do desenho, contribuem para a aprendizagem e uma melhor Inclusão dos alunos?

“A arte é uma forma de expressão humana, pautada por uma linguagem de sentimentos e emoções, sendo sobre esta dimensão que se pretende percorrer caminhos naquilo que traz de benéfico, inovador e terapêutico para o ser humano “(Rodrigues 2011, p. 66)

1.3. Objetivos

Neste trabalho de investigação pretende-se mostrar a relevância do retrato enquanto objeto de estudo de desenho e cidadania, ponderando os motivos de uma manifestação pessoal sobre um modelo com deficiência no poder de observação e desconstrução do mesmo.

Analisando a combinação técnica da proporção e harmonia do rosto como uma forma de consciência de si e do outro, apela-se a uma sensibilidade significativa preponderante à captação da essência inclusiva no desenvolvimento expressivo desta parte do corpo.

O Objetivo Geral consiste em perceber de que modo as Artes Visuais, na valência do desenho, contribuem para a aprendizagem e uma melhor Inclusão dos alunos.

Como Objetivos Específicos apresentamos:

- Refletir sobre a relação entre o significante e significado e a sua relação com as vivências e os conhecimentos dos fruidores/observadores;
- Analisar e Executar a harmonia de proporções do rosto;
- Reinterpretar referências de diferentes movimentos artísticos.

Capítulo 2- Caraterização da Investigação

2. 1. A investigação Qualitativa

A metodologia confia-nos para um grupo de princípios que orientam e direcionam o investigador no decorrer da pesquisa.

“Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47). Neste tipo de abordagem usa-se o método descritivo, um procedimento de recolha de dados, e a sua posterior análise tende a ser indutiva. Esta abordagem prende-se com o desenvolvimento de conceitos, a descrição de realidades e o desenvolvimento da compreensão dos fenómenos.

Segundo alude Amado (2017, p. 44),

“a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto natural (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua compreensão através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados)”.

Segundo este autor, deve-se observar a realidade daquilo que pretendemos investigar não só o contexto, onde decorre a situação problema, mas também os fatores influenciadores que justificam esse mesmo contexto. Assim a partir da situação apresentada, são levantadas questões através das quais se consegue ou não chegar à resolução do problema, tendo em conta os dados que foram recolhidos.

Acresce ainda, segundo o mesmo autor que:

“Na investigação qualitativa, a problemática centra-se na decifração do ‘significado dos fenómenos’ para os sujeitos investigados; a descrição e a frequência destes fenómenos poderão apenas ser um caminho para se chegar àqueles ‘significados’. Geralmente expressos em conceitos e metáforas”. (p. 122)

2.2. Investigação- ação

Na modalidade de investigação ação e na promoção de mudanças sociais destaca-se este tipo de investigação qualitativa como um pilar estruturante de como o investigador se envolve ativamente e baseado nesta perspetiva existem diversas vantagens na sua utilização, como nos refere Isabel Sanches (2005, p. 129) que:

“A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.”

A investigação-ação é utilizada como estratégia, na formação de professores pois a sua prática ajuda a antecipar as situações de aprendizagens, de acordo com Kurt Lewin, esta prática assenta sobre uma “reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação de resultados” com base num triângulo de relações entre ação, pesquisa e treino, fundamenta-se a compreensão dos objetivos e ao mesmo tempo considera-se o lado social da formação.

Ao aplicar a investigação- ação e segundo Dewey(1933) é como funcionar num processo de colocar questões e tentar obter respostas que permitem compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem porque o professor é um produtor de saberes nos quais os utiliza para a resolução de problemas com que se depara no quotidiano da sua atividade e cria a autonomia necessária para agir e tomar decisões. Como Arends (1995, p. 526) afirma:

“a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas.”

A investigação-ação é produtora de conhecimentos sobre a realidade e constitui-se como um processo de construção das novas realidades do ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas.

Capítulo 3- Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Eisner (1991) diz-nos que o principal instrumento de recolha de dados é o investigador, em vez de qualquer mecanismo inanimado.

Com efeito recorreu-se a técnicas múltiplas de recolha de informação tão distintas como a pesquisa documental, o inquérito por questionário, a entrevista ou a observação direta.

Técnicas e instrumentos de recolha de informação, a este respeito informa Morse (1994) que depende dos investigadores apreciarem e selecionarem, na variedade que existe, em obter através dos dados, a escolha de técnicas e métodos adequados, devendo ser versáteis para o reconhecimento das probabilidades e restrições que são proporcionadas na realização dos objetivos da investigação. Ressalva Olabuénaga (2003, p. 74) que “se orienta para aqueles de maior riqueza de conteúdo e significado, quer dizer, os dados estratégicos de cada situação”, no âmbito de reconhecer que a recolha de dados na metodologia qualitativa deve estar ligada à questão formulada, porque o recurso a diversas técnicas de recolha de dados tem pressuposto a obtenção de informação sobre fenómenos de forma intencional, ou então a obtenção de informação sobre o mesmo fato sendo este de diferente origem.

3.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental segundo Bogdan e Biklen (2013, p. 205) é um:

“processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

a) Projeto Educativo

O projeto Educativo é um projeto que dá a conhecer os procedimentos e os processos, tendo como objetivo a compreensão da lógica de funcionamento da escola e a sua autonomia. Começamos por Projetos Nacionais e Internacionais, no qual o agrupamento integrou (2016-2019) o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (P-PIP). Também integra uma parceria com a Universidade de

Barcelona/CREA numa rede de escolas Comunidades de Aprendizagem, projeto apoiado pela DGE e uma Rede de Escolas para a Educação Intercultural-REEI.

Existe uma forte participação em projetos como o Erasmus+. Uma participação em Ka1, no âmbito do projeto TFast e em parceria com a Trinity College da Universidade de Dublin, Irlanda.

O projeto educativo do agrupamento que se baseia nos seguintes princípios:

- a) Princípio de inclusão;
- b) Princípio da interculturalidade;
- c) Princípio da flexibilidade e inovação;
- d) Princípio de integração comunitária;
- e) Princípio da autorregulação das aprendizagens;
- f) Princípio do trabalho colaborativo;
- g) Princípio da reflexão coletiva dos resultados.

Subjacente a estes princípios o agrupamento assume os seguintes valores:

- a) Humanismo;
- b) Responsabilidade;
- c) Cidadania e Participação Democrática;
- d) Comprometimento;
- e) Eficiência.

Através da Missão que visa a formação de cidadãos livres, empreendedores, críticos e dinamizadores do seu meio económico, social e cultural, no qual este agrupamento contribui para o desenvolvimento pessoal, emocional, relacional, cognitivo, vocacional e profissional de todos os alunos, onde se procura:

- Desenvolver para uma formação sólida dos alunos que frequentam o agrupamento, ao nível científico, artístico, desportivo e cívico;
- Promover um ambiente de bem-estar e satisfação na comunidade escolar através da valorização da saúde física, psicológica e social e da promoção de hábitos saudáveis de vida;
- Contribuir para a coesão social, sobretudo na dimensão cultural e artística;
- Aprofundar hábitos de reflexão de boas práticas, nomeadamente através da criação de uma efetiva comunidade de aprendizagem.

Com uma visão de contribuição para uma educação pública de qualidade, o agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente objetiva, com impacto positivo no desenvolvimento comunitário, assente no reconhecimento da inovação, diversidade e inclusão.

“Muito importante apresentar os quatro eixos fundamentais do Projeto Educativo do Agrupamento, a saber: E1-Qualidade do Serviço Educativo e das Aprendizagens|E2- Cultura do Agrupamento e Lideranças Pedagógicas| E3- Organização, Gestão e Formação| E4- Parcerias e Relação com a Comunidade. O Plano anual de Atividades apoia-se nestes eixos numa lógica de articulação que por sua vez mantém uma estreita relação entre as atividades propostas e as competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Quanto às competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é possível selecionar até três para cada uma das atividades, das dez disponíveis que são as seguintes: C1-Linguagens e Textos | C2- Informação e Comunicação| C3-Raciocínio e Resolução de Problemas| C4- pensamento Crítico e Pensamento Criativo| C5- Relacionamento Interpessoal| C6-Desenvolvimento Pessoal e Autonomia|C7-Bem-estar Saúde e Ambiente| C8-Sensibilidade Estética e Artística|C9- Saber Científico, Técnico e Tecnológico| C10-Consciência e Domínio do Corpo.

“É importante a ressalva de que relativamente à Cidadania e Desenvolvimento foi introduzida, desde o ano letivo 2019/20, a possibilidade de seleção do domínio predominante consoante as funções dos temas que fazem parte dos três grandes grupos. Assim, é possível selecionar uma das três opções seguintes: CD1 (obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade), CD2 (trabalhado pelo menos em dois ciclos do ensino básico) e CD3 (aplicação opcional em cada ano de escolaridade)” (Projeto Educativo 2019-2022, p 33).

“Também se salienta o envolvimento de muitos parceiros da comunidade, na concretização das atividades, nomeadamente Associações de Pais e Encarregados de Educação, Biblioteca Municipal, Bombeiros Voluntários da Marinha Grande, Câmara Municipal da Marinha Grande, Juntas de Freguesia da Marinha Grande e Moita, Aces Pinhal Litoral (Equipa Local de Saúde Escolar- ELSE), PSP- Escola Segura, Instituto Politécnico de Leiria, CENTIMFE; CEFAMOL, Orfeão de Leiria, APPACDM, ATLAS-People Like Us, Santa Casa da Misericórdia da Marinha Grande, empresas da região, Clube de Judo da Marinha Grande, Jornal da Marinha/Rádio Clube Marinhense, Sport Operário Marinhense, Tocánder, Universidade Sénior, entre outros parceiros” (Projeto Educativo 2019-2022, p. 37)

No domínio das artes, temos os Projeto Cultural da Escola “ EstilhaçArte”, do Plano Nacional das Artes, que permite uma relação de vários parceiros locais e regionais, tendo em conta o reforço da dimensão criativa e artística da comunidade escolar, com base na participação em concursos e projetos nacionais, regionais e locais, com uma perspetiva de proximidade entre unidades orgânicas que fazem parte do agrupamento no qual corresponde a concretização de espaços de cooperação e trabalho colaborativo entre várias escolas.

b) Da Instituição de Pais e Amigos do Deficiente Mental

A missão da APPACDM da Marinha Grande é promover os reais interesses da pessoa com deficiência, incapacitada ou em risco de exclusão social, sendo feita uma intervenção integrada de serviços, nos quais releva o papel de uma instituição de referência no âmbito da intervenção e atuação, de modo a antecipar a mudança transversal de valores como igualdade de oportunidades, respeito, individualização, seriedade e ética, através de uma equipa com capacidades de inovação.

Com uma política de qualidade prioritária, desenvolve um importante sistema de gestão que proporciona a implementação de serviços que possam satisfazer as expectativas e necessidades dos seus clientes, sobretudo numa total conversão na utilização eficaz dos seus recursos, com base na sustentabilidade dos princípios da instituição, sendo esta uma referência no setor, no qual se ressalva que o sucesso se fundamenta no trabalho de equipa. Esta, por sua vez, trabalha de acordo com os objetivos de desenvolvimento das atividades no qual assegura os serviços prestados com qualidade, de acordo com a exigência, normas e legislação de seus clientes. Também, tendo em conta o usufruto de recursos e instalações disponibilizados de forma eficaz, com o objetivo de atingir os resultados esperados. Assegurando, assim, a prestação necessária de serviços que garantam apoio e assistência, bem como antecipação de mudanças e satisfação das expectativas dos clientes. Sendo necessário a promoção da melhoria que se reverte na evolução dos objetivos e indicadores.

3.2. Observação

Na observação, tal como refere Bogdan e Biklen (2013, p. 150) os registos escritos são o

“relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998) o método de recolha de dados por observação permite uma observação direta dos comportamentos das pessoas. Apoia a compreensão dos importantes fatores dos contextos, dá aos acontecimentos advindos da realidade um realismo, quando esta é uma observação em meio natural e possibilita a recolha de dados descritivos de uma realidade.

Existem dois tipos de observação: a participante e a não participante. Na participante, o observador integra-se nas atividades dos indivíduos interferindo no campo observado. Na não participante, o investigador não interage com o objeto do estudo no momento em que se realiza a observação.

3.3. Notas de Campo

As notas de campo resultam de momentos-chave relativamente às atividades e da formulação das mesmas. Momentos esses, que não sendo muitos, são memoráveis perante o desenvolvimento da intervenção. No sentido de fundamentar as notas, teve-se como objetivo o de

“disponibilizar as narrações que se produzem no contexto da forma mais precisa e completa possível, assim como das ações e das interações das pessoas.” (Latorre, 2003, p. 58)

“As notas de campo representam um local onde permanecem com vida os dados, os sentimentos e as experiências da investigação.” (Osório, 2010, p. 62)

3.4. Entrevista

“Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contato direto entre investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele.

Instaura-se assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador, exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, (...) o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 193).

De acordo com Ruquoy (1997, p. 97) consiste em “encontrar testemunhas privilegiadas ou especialistas, utilizar técnicas de criatividade para explorar novas dimensões do problema”. Esta, permite-nos no contexto do estudo, a descoberta de elementos, categorias de análise que contribuam para a reformulação dos objetivos da investigação. Bogdan e Biklen (1994, p. 134) consideram a entrevista como uma técnica recomendada,

“para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

Tem como vantagens a possibilidade de acesso a grande riqueza informativa, contextualizada e através das palavras do entrevistado e suas perspetivas. Com o respetivo guião que se encontra no apêndice nº2, este serve de guião, ou seja, “...como orientação para o entrevistador dos temas que deve tratar” Fox (1987, p. 607) produzindo numa dinâmica conversa que contextualiza o espaço e o tempo no qual decorre. Sendo feita sem grande ruído e em condições adequadas para o efeito durante uma hora e meia. A entrevista consubstanciou a interação anteriormente definida pela visita e fundamentou com alguma clareza aspetos que dizem respeito à própria estrutura organizativa da instituição, encontra-se em apêndice nº3.

As entrevistas utilizadas em investigação segundo Bell (2004), podem ser de três tipos:

Estruturada- constituída por um grupo de questões abertas, que preveem como respostas curtas e rigorosas. Este tipo tem vantagens na análise de dados.

Não estruturada- a forma é determinada pelo entrevistado que propõe o tema e desenvolve uma conversa acerca deste. A análise dos dados é mais difícil.

Semiestruturada- estabelece-se uma determinada estrutura, em que o entrevistado tem a liberdade de falar e exprimir opiniões sobre os assuntos abordados.

Neste caso, apresentamos uma entrevista semiestruturada que decorreu num ambiente agradável durante uma hora e meia onde foi possível esclarecer algumas dúvidas quanto ao trabalho desenvolvido na APPCDM.

Assim, cumpre-se no âmbito do mestrado em Ensino das Arte Visuais do 3º ciclo e Secundário, a entrevista concedida a 4 de abril de 2023, pela Coordenadora da APPACDM da Marinha Grande, Dra. Maria João Rodrigues.

A Coordenadora da instituição APPCDM, tem 47 anos e uma Licenciatura em Psicologia Social e das Organizações, Formação de Formadores, Psicoterapia de Crianças e Adolescentes e MBA em Gestão de Pessoas, onde a informamos sobre a sua importância para a realização do trabalho de investigação, dos objetivos e da necessidade de a realizar, bem como solicitamos a autorização para a gravação da entrevista. As questões desenvolvem-se em torno de todo o trabalho desenvolvido pela instituição com objetivo de conhecer e aplicar a parceria que mantém com a Escola Secundária Calazans Duarte. O conjunto de nove perguntas permite à entrevistada dispor de momentos para se expressar de forma livre e aberta sobre as atividades e planos individuais de cada utente da instituição, num contexto diferenciado e acolhedor.

Começamos o protocolo com a pergunta sobre:

- Quem é a APPACDM hoje e quem são os seus utentes?

A APPACDM é uma Associação de Pais que se distingue por ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social que dá resposta a cidadãos portadores de deficiência e a pessoas com incapacidades de várias necessidades e por isso a APP tem inúmeras respostas. Além do edifício Sede no qual ocorre esta entrevista, existe uma Escola de Educação Especial, o CASSI (Centro de Atividades e Capacitação para a Inclusão) que abrange os clientes que terminam a escolaridade obrigatória e não têm capacidade para frequentar uma formação profissional, o CRI (Centro de Recursos para Inclusão) que abrange os cidadãos que frequentam a escola normal mas necessitam dos nossos serviços terapêuticos, também oferecemos a Formação Profissional, um Lar Residencial e uma Quinta Pedagógica onde funciona os nossos cursos de formação profissional e temos ainda, um Centro de Recursos em parceria com Centro de Emprego no qual fazemos avaliação de pessoas para o mercado de trabalho.

- Que tipo de preparação têm os vossos utentes para o futuro?

Tendo como alvo uma população muito heterogénea, desde deficiência mental, trissomia 21, autismo e multideficiência, esta tem sido a base de trabalho nestes últimos anos, temos, portanto,

uma preparação para o futuro que varia muito e depende de cada caso, visto que todos eles têm um projeto de vida para si e de acordo com as suas competências, as suas necessidades e também, de acordo com as suas expetativas. Isso vem demonstrar que a preparação para o futuro varia imenso, podem estar preparados para o mercado de trabalho e neste caso temos uma taxa elevada, a frequentar um estágio, enfim onde se verifique uma maior autonomia para se poderem desenrascar e facilitar a vida aos pais.

Aconselho a visita ao nosso site, para se poder verificar o tipo de formações que oferecemos, com a ajuda de uma Psicóloga da CENFOR, temos a formação de Cozinheiro, Assistente Administrativo e Operador Diverso com 2900 horas que são compostas por: formação base, tecnológica, formação de prática simulada e em contexto de trabalho que significa estágio. Para isso, eles recebem uma bolsa.

Embora, haja um número reduzido de jovens que tenham algum tipo de deficiência inseridos no mercado de trabalho e obtenham um contrato, o elo de ligação entre eles e a instituição continua. A Instituição tem como resposta para este caso as Atividades Socialmente Úteis onde os utentes têm por sua conta um responsável da empresa que os contrata e se houver algum problema a instituição e esse responsável trabalham para a sua resolução. O jovem pode continuar a frequentar uma atividade na instituição como o exemplo da natação.

- Acha que a APPACDM é reconhecida na sua comunidade?

A resposta é sim, porque se formos comparar quando eu entrei para cá, já lá vão mais de vinte anos, houve uma grande evolução, tanto nos objetivos como pelo número de parcerias que fomos conquistando. A Inclusão, é a base do conceito desta instituição que para além da deficiência traz consigo o objetivo de angariar anualmente mais uma ou duas parcerias. Consequentemente para dar aos nossos clientes um dinamismo exterior porque não queremos que estejam fechados e sempre a fazer a mesma coisa, posso dizer que este ano temos um total de 43 parcerias e isso resulta na visibilidade que temos perante a comunidade, que já nos conhece, já nos convida para eventos, nos quais temos o exemplo das festas da cidade, mercadinho de Natal, entre outras.

Também posso falar deste espaço físico (sede) que tem ótimas condições como a claridade e revela ser um espaço muito acolhedor, mas que só é conhecido pelos familiares dos nossos clientes/ utentes, no entanto já estamos a trabalhar com o Agrupamento de escolas da Marinha Grande para que algumas turmas nos possam visitar e conhecer o que se pratica cá. Acrescento que todos os anos tínhamos uma atividade designada de Arraial, em julho, que permitia reunir os amigos de familiares dos nossos clientes e assim a pouco e pouco fomos sendo reconhecidos pelo nosso trabalho e hoje a situação é diferente. Estamos a ir num bom caminho!

-Considerando que a APPACDM promove a qualidade de vida dos seus utentes qual a implicação prática dessa promoção?

O Bem-estar deles. Nós, na instituição temos uma prática comum que implica, quando surge uma nova inscrição e de acordo com as necessidades, competências e expectativas do jovem e dos pais, o que designamos de Acolhimento. Consiste em fazer com que o jovem esteja presente nas diversas salas que temos, onde posteriormente se preenche um formulário pelos técnicos/monitores, esta ação tem a duração de um mês e só depois desta intervenção é que eu faço o respetivo horário. Pois estou em condições de saber se existiu empatia com o técnico, se houve interesse no trabalho desenvolvido na sala, etc. Portanto, tudo é feito de acordo com os seus interesses. Eles têm o à-vontade de virem à minha sala e dizer: - Maria João, eu não quero estar naquela sala. E se eles o fizerem, então altera-se e já não vão, é um direito que os acolhe, ter liberdade de escolha, porque podem estar cansados de determinada pessoa ou determinada atividade e assim eles também participam no seu Plano Individual. A mim dá-me muito prazer quando um pai me diz: - Eu não posso passar por aqui no fim de semana, pois ele quer vir para cá e a sede está fechada!

É isso que se pretende, que eles vejam a APP como a sua casa, onde se está bem.

No âmbito das necessidades, oferecemos terapias e aí entra a terapia ocupacional, a psicomotricidade, terapia da fala, fisioterapia e dentro destas temos uma sala de *snoozeland* que consiste numa sala de relaxamento e hidroterapia. De acordo, com a especificidade de cada cliente executamos todo este trabalho.

-Que tipo de projetos a instituição dinamiza?

Temos os nossos projetos pequeninos cá dentro e temos um grande projeto que neste momento precisa de uma validação da Câmara Municipal da Marinha Grande que diz respeito ao aumento do nosso Lar Residencial que todos aqui conhecemos como Casinha. O nosso Lar tem 12 camas e pretendemos aumentar em mais 6 camas e mesmo assim é pouco pois temos que fazer uma gestão de prioridades muito restrita porque na minha resposta para o CASSI de 80 utentes é duro e de decisão difícil ter de escolher quem é que vai para a Casinha.

No que respeita aos projetos aqui desenvolvidos, temos ao nível de educação especial e também ao nível do CASSI a escolaridade obrigatória que nós apelidamos de escolaridade funcional onde se denota a preocupação dos pais em haver uma continuidade após esta escolaridade e existe um apoio da professora de educação especial em aumentar as competências como uma escola de educação especial.

Temos, também um projeto educativo que está a decorrer sobre conhecer os distritos durante dois meses e quando possível ir visitá-los. Outro projeto, ligado ao grupo de teatro de Leiria que se

chama O Nariz, também em continuidade com o teatro temos pelo segundo ano consecutivo o projeto do Leirena que vai sair em maio. Com uma escola de dança tivemos a apresentação de um espetáculo num dos fins de semana em abril em colaboração com jovens ditos normais.

Um outro projeto de igual importância é o de reciclagem de componentes eletrónicos cá dentro que consiste numa empresa exterior trazer material e aqui se fazer a separação. Tudo começou quando nas Atividades Socialmente Úteis houve alguns clientes que realizavam este tipo de trabalho na empresa, mas após a pandemia não quiseram voltar e devido a isso optou-se por realizar esse trabalho na instituição e criou-se então essa parceria mais recente.

Como se pode ver estamos a falar de uma população heterogénea o que torna este trabalho um constante desafio, porque ao nível de CASSI, e não da instituição, eu tenho uma média de idades de 40 anos, o que faz com que o desafio seja ainda maior porque para além da pessoa portadora de deficiência, temos agora, a velhice e as suas implicações, como podes ver existe um constante desafio em trabalhar nestas instituições e ter capacidade em dar resposta.

As pessoas que aqui trabalham têm a melhor preparação possível e são todas escolhidas a dedo. Até porque como trabalham com este tipo de população isso quer dizer que têm perfil para estarem com eles. Como pudeste constatar com a visita a esta instituição que se confirma como feliz e acolhedora.

- Há 50 anos existia um modelo assistencialista, qual o modelo que se aplica nos dias de hoje?

É um modelo que deixou de existir, nos dias de hoje é um modelo biopsicossocial, que consagra os fatores biológicos, psicológicos e sociais e afirma-se como um modelo que vê o cidadão portador de deficiência como um todo.

O modelo assistencialista é do tempo em os cidadãos portadores de deficiência eram escondidos ou porque eram resultado do demónio ou de feitiçaria. Nesse modelo viam-nos como o outro, um ser diferente, inferior, atualmente existe uma visão holística que com a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência veio determinar a mudança de atitude face a este outro porque consagra o bem-estar. Nós, na instituição preocupamo-nos com a situação dos nossos clientes tanto aqui dentro como fora, no exterior. Como todo o ambiente pode influenciar o bem-estar dele, uma visão como um todo.

Por acaso, eu falei há pouco tempo com a Direção, quando há bem poucos anos os pais achavam melhor ficar com eles em casa não pensando no dia de amanhã, no dia em que faleciam, ou então viviam com essa angústia. Hoje em dia isso não se passa, pois eles são incluídos desde pequenos. Faz lembrar como esta instituição apareceu, há 47 anos atrás, em fevereiro, tinham de andar de casa em casa à procura de clientes. Foi com ajuda de uma mãe e uma assistente social do centro de saúde que com 9 utentes com trissomia 21 que esta instituição começou a existir.

-O que acha da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular?

A inclusão para mim faz todo o sentido, eu como coordenadora, trabalho sempre para a inclusão, relativamente às NEES nas escolas de ensino regular, sou a favor, mas não como tem sido feita porque não têm tido capacidade de respostas adequadas. Tenho como exemplo, a sala para a multideficiência na escola Pinhal do Rei, onde os alunos que são alimentados por sondas permanecem numa sala de apoio onde o único fato de inclusão se define como uma visita residual de um aluno dito normal a essa sala de apoio. Temos esta instituição com capacidade de resposta para acolherem este tipo de alunos que podem, por exemplo, assistir à aula de ginástica em comum com uma turma. Temos outro exemplo, existem unidades de autismo neste agrupamento onde a inclusão é concretizada através de passeios com os auxiliares educativos para passar o tempo. Eu penso que se querem trabalhar a inclusão devem ter ajuda de instituições como esta para conseguirem criar condições e oferecer terapias que eles precisam para depois se falar em inclusão.

- Que tipo de parceria a APPACDM tem com a Escola Secundária Calazans Duarte e quais as atividades que desenvolvem nesse contexto?

A parceria não é só com a Escola Secundária Calazans Duarte, mas sim com todo o Agrupamento e desenvolve-se no contexto do CRI, Centro de Recursos para a Inclusão. Onde são disponibilizados recursos terapêuticos desde Fisioterapia, Terapia da fala, entre outros, como capacidade de resposta às necessidades de todo o agrupamento que requer estes serviços para colmatar dificuldades diagnosticadas.

-Na sua opinião acha o desenho um instrumento para a inclusão?

Eu acho que o desenho e as artes em geral são sempre ferramentas de ativação de participação, seja na arte, na música, na dança, no teatro que nos remete para a arte como uma mais-valia para todo o tipo de cidadãos. Ajuda em tudo, nós temos um cliente com paralisia cerebral e é através do desenho que ele comunica. Só isso, diz tudo!

3.5. Inquérito por questionário

“(…) inquérito por questionário, presta-se bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática” (Quivy e Campenhoudt, p. 186).

Segundo refere Quivy (2018, p.190), o inquérito por questionário:

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas (...), às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema”.

Os questionários podem-se classificar em três tipos diferentes, aberto, fechado e misto, mas independentemente do tipo, devem-se obter uma valorização na forma clara e precisa como as questões são formuladas no questionário (Leite, 2001). O questionário aberto tem como garante respostas com maior profundidade, contudo, a sua interpretação e resumo é mais difícil porque permite a obtenção de um número de respostas. Segundo Bell (2004), o questionário aberto tem questões, nas quais o inquirido se pode expressar livremente através de uma palavra ou frase. Segundo Cohen (2007), as questões do questionário fechado impõem condições ao inquirido que fica limitado por um conjunto de hipóteses na opção de resposta, no entanto, os questionários fechados são fortemente objetivos e precisam de um menor esforço por parte dos alunos aos quais são aplicados. O outro tipo de questionário que também pode ser aplicado, é o questionário misto que é constituído por questões de resposta aberta e fechada.

“Ao possibilitarem o acesso ao que está no interior de cada sujeito, os questionários e as entrevistas tornam possível medir o que uma pessoa sabe, o que gosta e não gosta e o que pensa” (Caixeiro, 2014, p. 363).

A presente investigação usa como instrumento de recolha de dados três inquéritos- questionários feitos através do google- forms, sob anonimato e com perguntas fechadas, nos quais os indicadores apresentados foram qualitativos de Excelente, Muito bom, Suficiente, Insuficiente e Outro. Para obter resultados de, no primeiro, doze perguntas; no segundo e terceiro de oito perguntas. No contexto de aferir na turma E de 12º ano de Artes Visuais, com uma média de idades de 17 anos, o seu eixo de compatibilidade com a disciplina de Desenho A e as duas propostas da Unidade Didática; no segundo, questionar e compreender o pensamento posterior da visita de campo à APPACDM e no terceiro concluir e avaliar a respeito da Unidade Didática e a sua influência na Inclusão.

1. Do primeiro questionário, relativo à importância de Desenho A na vida dos alunos, realizado a 6 de outubro de 2022, apresentamos os seguintes dados:

Contagem de 1- Qual o teu nível de interesse no desenho?

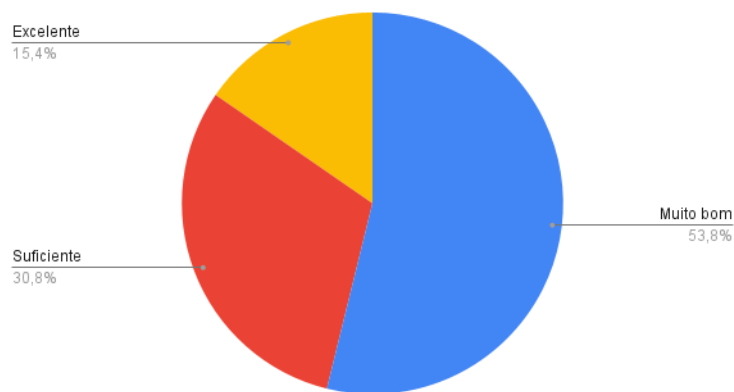


Gráfico 1-Fonte Própria

NOTA: Com o intuito de saber o nível de interesse no desenho, obteve-se na sua maioria de 53,8% Muito Bom, seguido de 30,8% de Suficiente e de 15,4% de Excelente.

Contagem de 2- Desenha todos os dias?

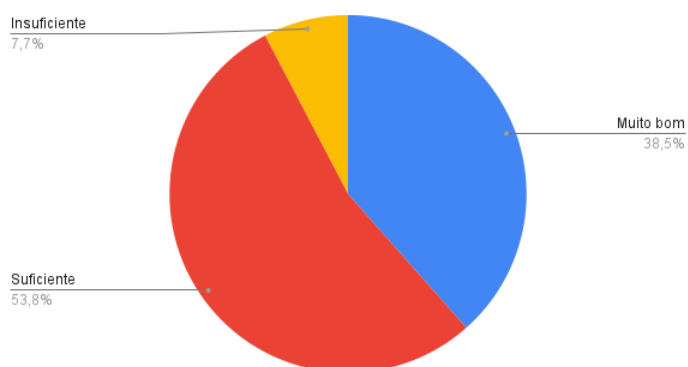


Gráfico 2- Fonte Própria

NOTA: Relativamente ao costume de desenhar a maioria de 53,8% diz que desenha o Suficiente, 38,5% Muito Bom e 7,7% Insuficiente.

Contagem de 3- Experimentas várias técnicas e suportes?

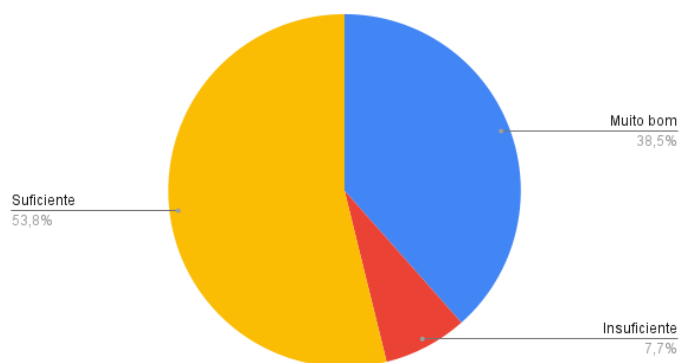


Gráfico 3- Fonte Própria

NOTA: Quanto à experiência de várias técnicas e suportes o resultado é Suficiente 53,8%, Muito Bom 38,5% e 7,7% Insuficiente.

Contagem de 4- Qual a tua expectativa de utilidade da disciplina?

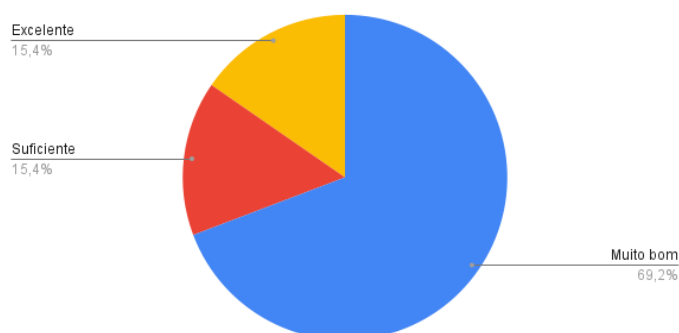


Gráfico 4- Fonte Própria

NOTA: Na expectativa de utilidade da disciplina demonstra o Muito Bom 69,2%, seguido de 15,4% em ambos Suficiente e Excelente.

Contagem de 5- Evoluíste desde o primeiro ano da disciplina?

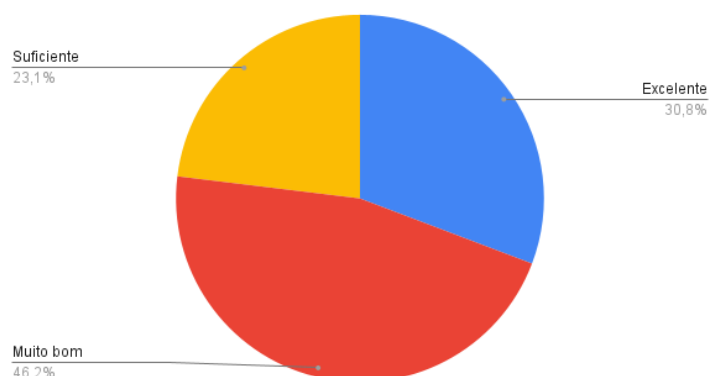


Gráfico 5- Fonte Própria

NOTA: Na evolução na disciplina obteve-se Muito Bom 46,2%, Excelente 30,8% e Suficiente 23,1%.

Contagem de 6- Frequentas exposições/ museus?

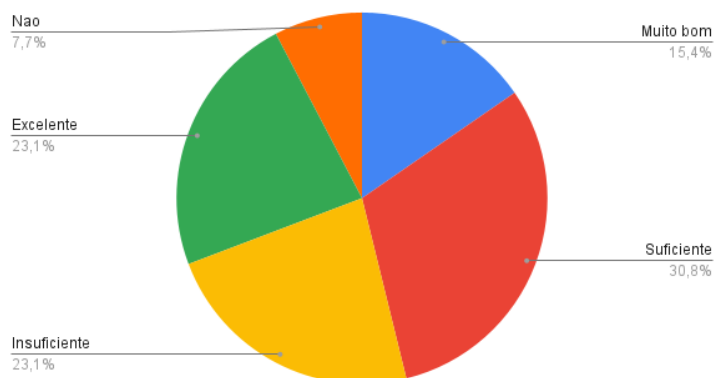


Gráfico 6- Fonte Própria

NOTA: Relativamente à frequência de exposições/museus tem-se Suficiente 30,8%, seguido de 23,1% em ambos Insuficiente e Excelente e acrescentaram outra opção de Não com 7,7%.

Contagem de 7- O que achas do teu diário gráfico ?

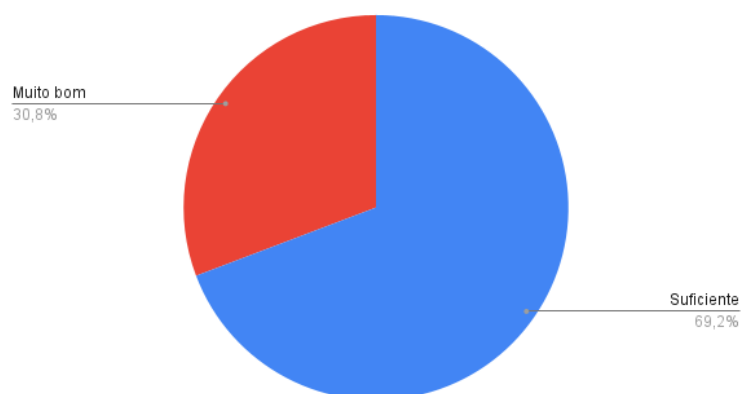


Gráfico 7- Fonte Própria

NOTA: No diário gráfico a opinião é de Suficiente 69,2% e Muito Bom 30,8%.

Contagem de 8- Tens autonomia ?

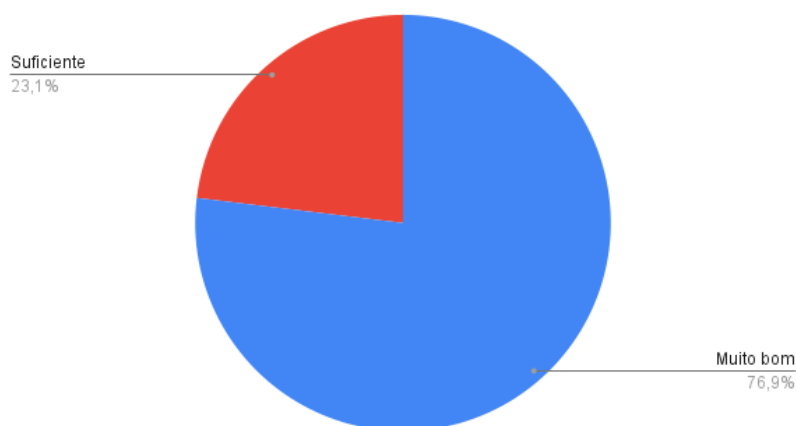


Gráfico 8- Fonte Própria

NOTA: Relativamente a autonomia obteve-se Muito Bom 76,9% e Suficiente 23 ,1%.

Contagem de 9- O que achas do estudo da figura humana, principalmente a cabeça?

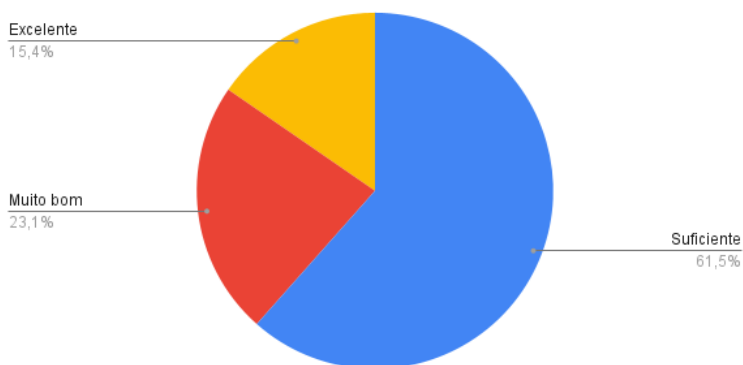


Gráfico 9- Fonte Própria

NOTA: Quanto ao interesse do estudo da cabeça humana existe Suficiente 61,5%, Muito Bom 23,1% e Excelente 15,4%.

Contagem de 10- O que achas de desenho abstrato?

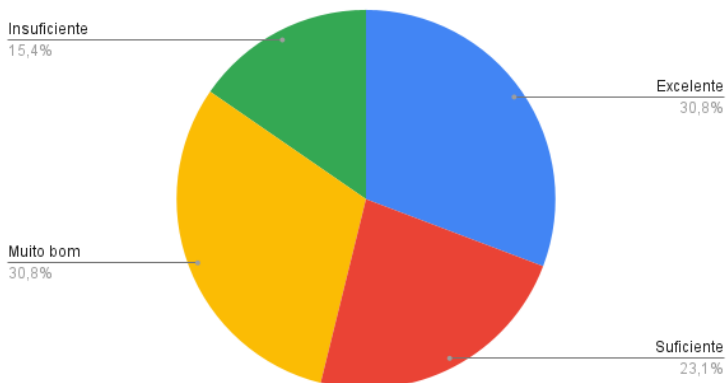


Gráfico 10- Fonte Própria

NOTA: O desenho abstrato obteve um nível de interesse de 30,8% tanto Muito Bom como Excelente, seguido de Suficiente 23,1% e 15,4% Insuficiente.

Contagem de 11- O que achas da pintura cubista?

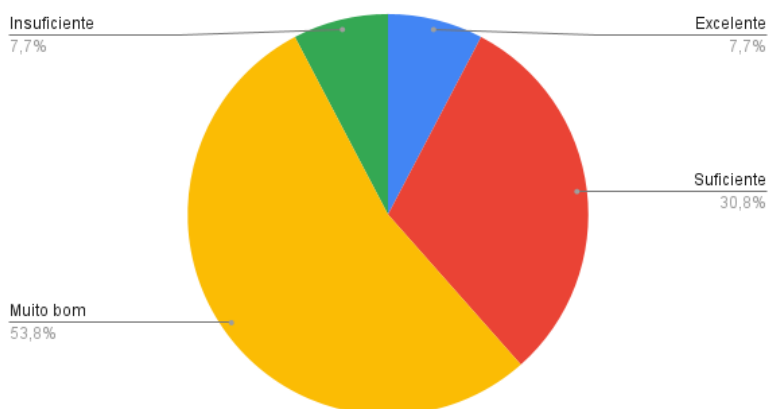
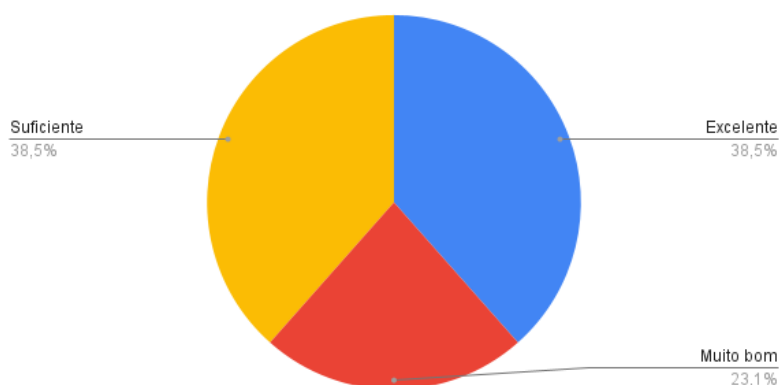


Gráfico 11- Fonte Própria

NOTA: Relativamente à pintura cubista os alunos acham na sua maioria Muito Bom 53,8%, Suficiente 30,8% e 7,7% Excelente e Insuficiente.

Contagem de 12- Fazes pesquisa na internet sobre Artes Visuais ?



De acordo com os dados recolhidos, os alunos manifestam-se na sua maioria no Suficiente e Muito Bom sendo importante destacar o enquadramento mais específico de algumas questões que visam ser propostas para trabalho na Unidade Didática. É de salientar que a turma demonstra interesse nas Artes Visuais área na qual a sua escolha permanece motivada e aplicada ao treino diário. Existem boas expectativas quanto aprendizagem de Desenho A no campo profissional, mas deveriam frequentar mais museus e exposições para se desbravarem em caminhos de outros artistas, no entanto a pesquisa na internet demonstra ser um pilar que se encontra nos novos meios

digitais de procura sobre os novos temas. Quanto ao pensamento crítico os inquiridos mostraram-se positivos, mas reservados no âmbito da autocrítica e de desenvolvimento da consciência do seu próprio trabalho.

2. Relativamente ao segundo questionário, no que respeita à visita de campo à APPACDM, de dia 12 de janeiro de 2023, obtivemos os seguintes dados:

Contagem de O que achaste da visita?



Gráfico 13- Fonte Própria

NOTA: Sobre a opinião da Visita às instalações da APPACDM, os alunos ficaram divididos a 50% entre Bom e Excelente.

Contagem de O que achaste das instalações?

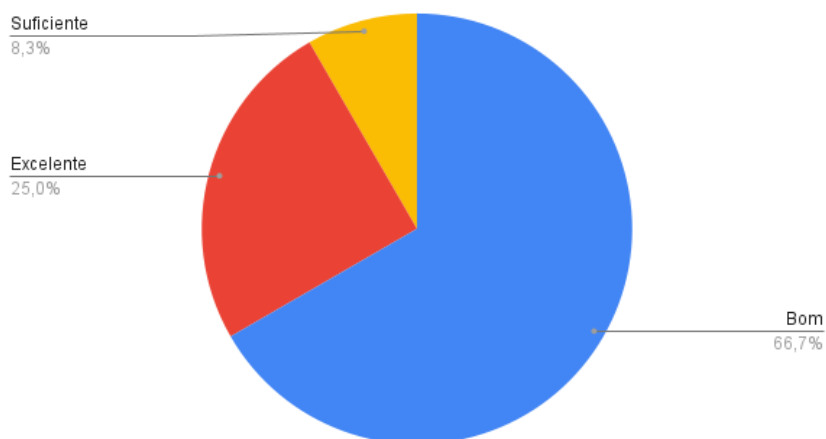


Gráfico 14- Fonte Própria

NOTA: Relativamente aos espaços que visitamos, acharam Bom com 66,7%, seguido de Excelente com 25,0% e por fim Suficiente de 8,3%.

Contagem de Que dirias se tivesses um colega da turma da APPACDM?

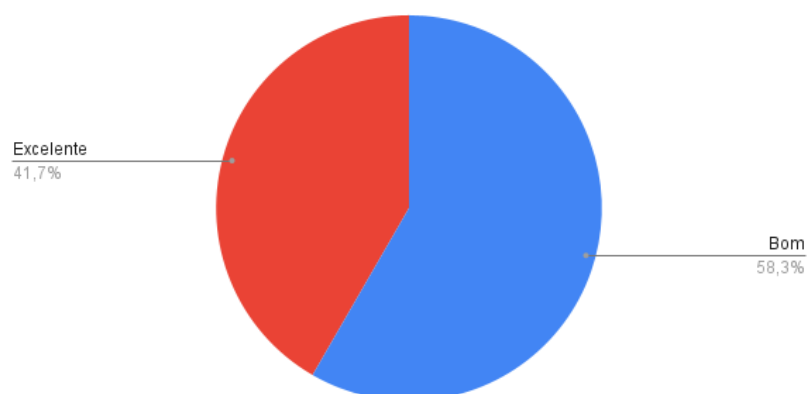


Gráfico 15- Fonte Própria

NOTA: Como seria se tivessem um colega da turma da APPACDM, as respostas foram positivas, tendo o Bom de 58,3% e Excelente 41,7%, sem Suficiente ou Insuficiente.

Contagem de O desenho de retrato que estás a fazer achas que é um trabalho de inclusão?

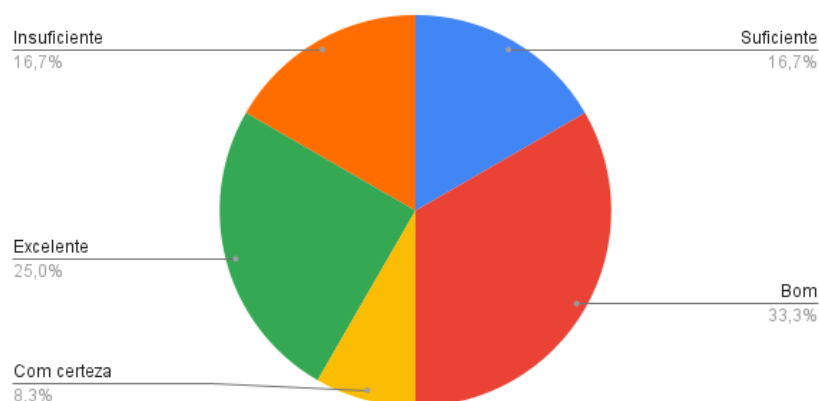


Gráfico 16- Fonte Própria

NOTA: Quanto à opinião do desenho de retrato dos utentes APPACDM se é um trabalho de inclusão as respostas foram: 33,3% Bom; Excelente 25%; Suficiente 16,7% ; Insuficiente 16,7% e Outra com 8,3%.

Contagem de Qual foi a sala que te chamou mais atenção?

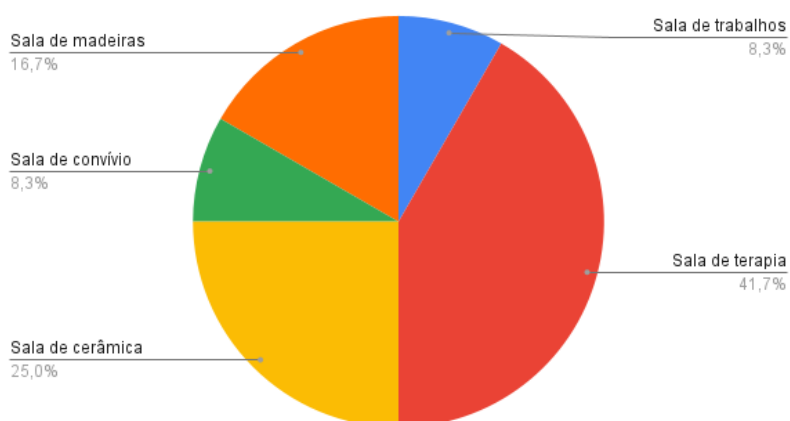


Gráfico 17- Fonte Própria

NOTA: Na diversidade de salas que conhecemos, os alunos distribuíram pela sala de terapia, 41,7%; sala de cerâmica, 25,0%; sala de madeiras, 16,7%; e sala de convívio e sala de trabalhos manuais, 8,3%.

Contagem de Achas possível a inserção deste tipo de pessoas no mercado de trabalho?

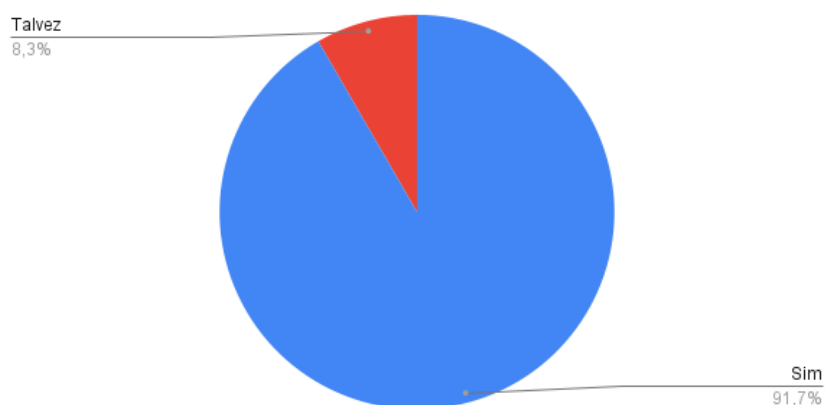


Gráfico 18- Fonte Própria

NOTA: Quanto à inserção no mercado de trabalho a resposta foi quase unânime com Sim 91,7% e em Outra, 8,3%, sendo que o não obteve 0%.

Contagem de Na tua opinião a escola regular tem capacidade de resposta para alunos com necessidades educativas

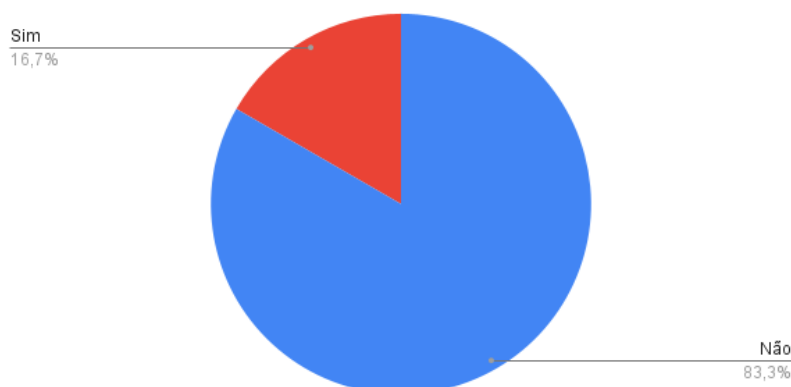


Gráfico 19- Fonte Própria

NOTA: No que respeita à capacidade da escola de ensino regular ter capacidade de resposta para alunos com necessidades educativas especiais a resposta não, tem 83,3% e o sim 16,7%.

Contagem de Sentiste-te sensibilizado durante a visita?

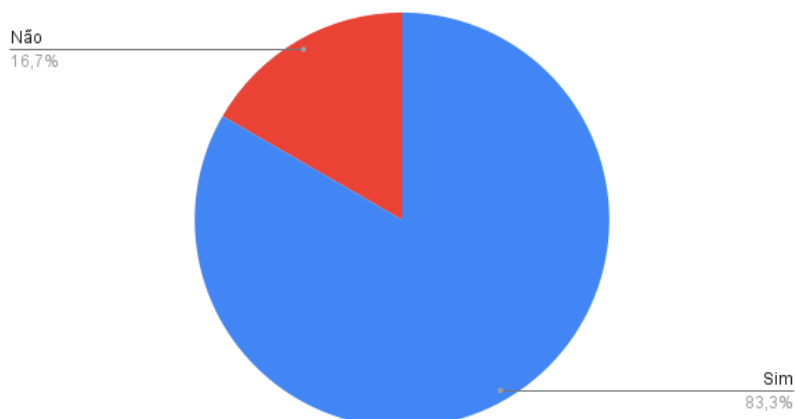


Gráfico 20- Fonte Própria

NOTA: Relativo à ação de sensibilização de uma realidade a resposta sim obteve 83,3% e o não 16,7%.

Com este questionário conclui-se que a aula de campo foi significativa na apresentação de uma realidade diferente, mas onde a aprendizagem é comum. A oferta formativa da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental é maior do que na escola de ensino regular o que perspetiva a dificuldade na capacidade de resposta para este tipo de cidadão. A APPACDM tem trabalhado no sentido de arranjar parcerias com empresas ligadas à reciclagem para a inserção no mundo do trabalho. Também têm uma nova proposta para aumentar as competências das TIC. Depois de se ter um termo de comparação entre a escola de ensino regular

e a escola de necessidades educativas especiais devolve-nos uma preocupação quanto à diversidade de atividades e a sua integração no mercado laboral. A receptividade da turma e este tipo de população foi muito positiva e sensível às questões que incluem uma diversidade de meios e competências que foram abordados na visita, tendo como principal alvo as boas condições proporcionadas na diversidade de utentes.

3. Quanto ao terceiro questionário, realizado a 19 de março de 2023, que remete para a autoavaliação da Unidade de Trabalho, os dados são os seguintes:

Contagem de 1-O que achas do teu retrato?

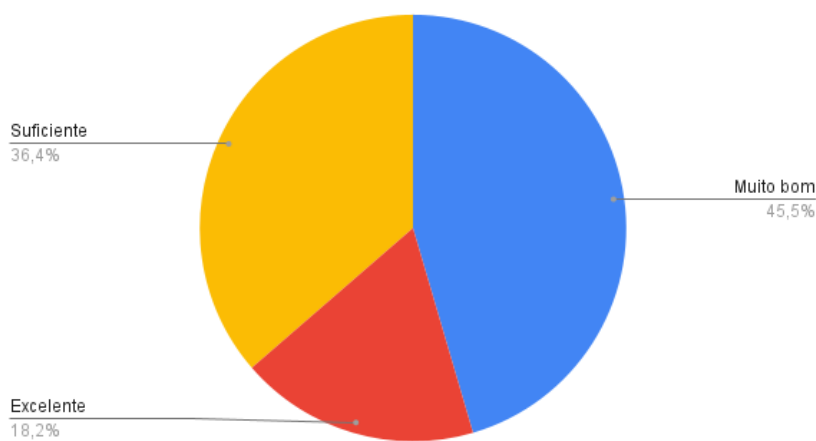


Gráfico 21- Fonte Própria

NOTA: Para aferir a opinião do aluno acerca do seu desenho do rosto (modelo da APPACDM), obteve-se a maioria de Muito Bom com 45,5%, Suficiente com 36,4% e Excelente 18,2%.

Contagem de 4- Na visão cubista do teu retrato, qual a fase que ele está inserido?

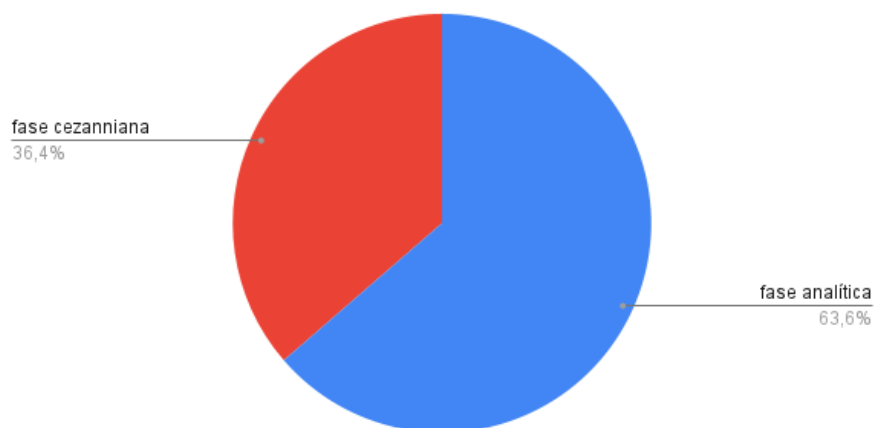


Gráfico 24- Fonte Própria

NOTA: No sentido de diagnosticar falhas na identificação das fases do cubismo, os alunos responderam corretamente, tendo respondido fase analítica 63,6% e fase cezanniana 36,4%.

Contagem de 5- Gostaste de trabalhar a pastel de óleo?

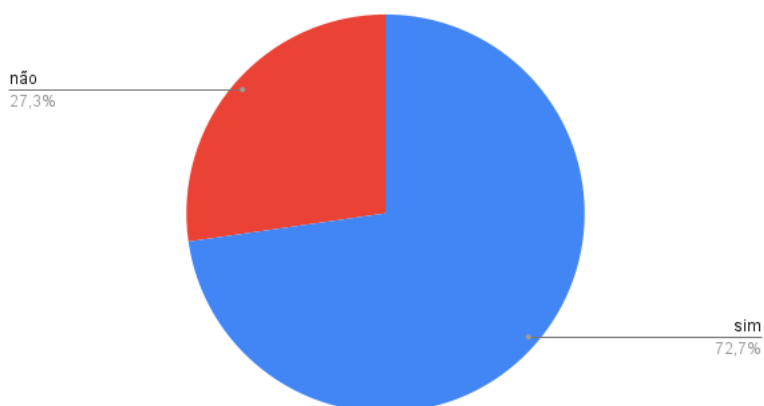


Gráfico 25- Fonte Própria

NOTA: Quanto à técnica de pintar a pastel de óleo, a maioria respondeu que sim 72,7% e o não obteve 27,3%.

Contagem de 6- Achas o teu desenho cubista uma obra de arte?

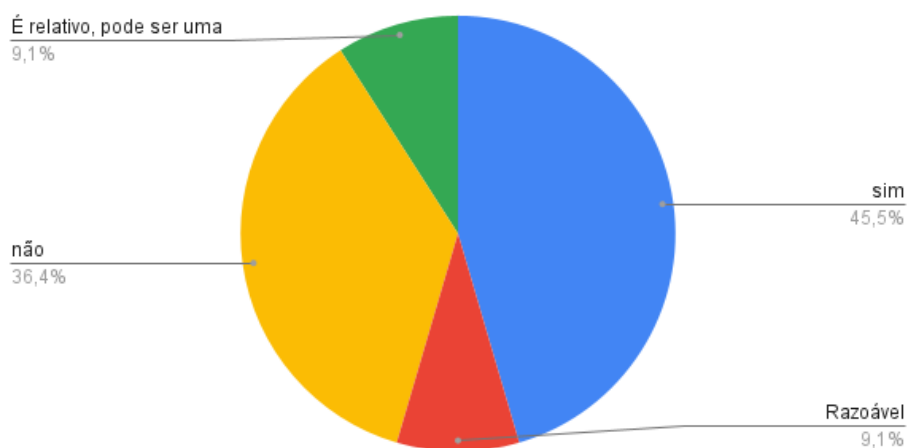


Gráfico 26- Fonte Própria

NOTA: No sentido de revelar o desenho cubista como obra de arte a maioria concordou com 45,5%, tendo discordado 36,4% e noutra resposta obteve-se relativo com 9,1% e razoável com a mesma percentagem.

Contagem de 7- Que tipo de dificuldades sentiste a executá-lo?

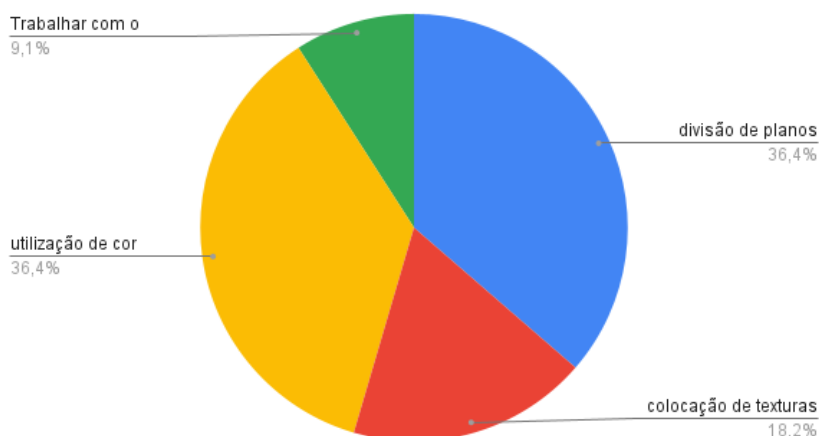


Gráfico 27- Fonte Própria

NOTA: Nas dificuldades do desenho cubista os alunos responderam na sua maioria divisão de planos e utilização da cor com 36,4%, a colocação de texturas 18,2% e em outra resposta a utilização do pastel de óleo com 9,1%.

“Todo o ser humano tem direito de se expressar através do desenho” de acordo com o teu entendimento a que nível pertence esta frase?

Contagem de 8- " Todo o ser humano tem o direito de se expressar através do desenho", de acordo com o teu

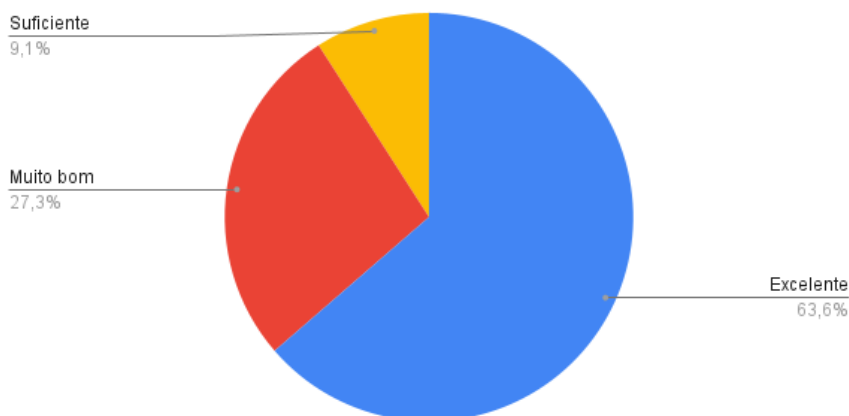


Gráfico 28- Fonte Própria

NOTA: De acordo com o entendimento do aluno a frase expressa o desenho como um direito universal, no qual a maioria acha excelente 63,6%, Muito Bom 27,3% e suficiente 9,1%.

Conclui-se que a autoavaliação foi positiva e que apesar do desafio técnico do pastel de óleo, os trabalhos obtiveram bons resultados. Quanto ao tema de inclusão a maioria considera pertinente

a utilização do desenho de forma a sensibilizar para uma questão de direito humano. As dificuldades sentidas, foram desde a utilização das tonalidades do pastel de óleo à divisão de planos tão característico do cubismo, o que revela que os inquiridos necessitam de exercitar para melhorar e desenvolver uma confiança no seu trabalho que é reticente quanto à abordagem de uma obra de arte.

Os tratamentos dos dados recolhidos do questionário foram tratados estatisticamente. Os da pesquisa documental, das entrevistas e das notas de campo foram realizados através de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas. O seu principal objetivo é a

“manipulação das mensagens, para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1977, p. 46).

Permitindo-nos deduzir, com base numa lógica esclarecida cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

“Podemos, pois, dizer que o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o fato de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (...) no sentido da captação do seu sentido pleno (...), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção” (Amado, 2014, p. 309).

“O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade. “(Quivy e Campenhoudt, p. 227)

Capítulo 4- Tratamento de dados

4.1. Da pesquisa documental

Na pesquisa documental houve a consulta do Projeto Educativo da escola secundária Calazans Duarte que se assume como um instrumento de gestão e orientação da prática organizacional e pedagógica do agrupamento, tendo como referência as políticas para a educação e a realidade socioeconómica da comunidade no qual se insere. O projeto Educativo é um projeto que visa dar a conhecer os processos e os procedimentos tendo em vista a compreensão da lógica de funcionamento da escola e como este contribui para a sua autonomia. Tendo em conta os projetos nacionais e internacionais, verifica-se que o agrupamento contém projetos muito interessantes na disseminação do ensino.

Também se consultou as Aprendizagens Essenciais de Desenho A no 12º ano, onde as identificações das aprendizagens essenciais da disciplina de desenho referem os domínios da Educação Artística interdependentes, sendo estes: a Apropriação e Reflexão, a Interpretação e Comunicação e a Experimentação e Criação que se interligam com as áreas de competências do perfil dos alunos.

No plano Anual de Atividade devemos destacar um dos objetivos gerais que se refere em dar a conhecer os trabalhos efetuados pelos alunos nas aulas e como objetivo específico o de incentivar a inclusão da criança e do jovem / ser humano. Ambos de igual relevância na concretização da PES e neste âmbito, é importante salientar que as consultas destes documentos serviram para completar o lado charneira de documentos como a Declaração de Salamanca e Declaração de Incheon a par com o enquadramento Jurídico da Educação em Portugal no qual se salienta os Decretos de Lei 54 e 55, de 6 de julho de 2018 e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O lado transversal do ensino e suas metas podem e devem coincidir com uma escola para todos, porque estar fora da escola indica uma tendência de estar excluído do mercado de trabalho e logo de um meio muito importante para a sua subsistência o que agrava a pobreza que é fruto das consequências do processo de ajuste económico. Por isso, é essencial uma agenda transformadora (Agenda 2030) um compromisso de luta à exclusão e marginalização que tem como meta a inclusão e equidade, uma mudança que deverá ser cumprida por todos.

A Declaração de Salamanca culminou na participação de 88 governos e 25 organizações internacionais, e visou no seu primeiro ponto, a necessidade e urgência de prevenção na educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais dentro do sistema regular de ensino.

Na Declaração de Incheon sobressai a premissa de não deixar ninguém para trás e de assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade como forma de promoção de igualdade de oportunidades na aprendizagem ao longo da vida.

Em continuidade com a pesquisa salientamos o primeiro princípio do Perfil dos alunos à saída da escolaridade Obrigatória que se refere de base Humanista, que a escola tem um importante papel em habilitar os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.

No desenvolvimento da pesquisa procuramos pontos de interseção entre uma educação inclusiva consultando o documento que define a missão da Instituição dos Pais e Amigos do Deficiente Mental.

4.2. Da Observação

Neste âmbito há que mencionar o trabalho desenvolvido nas reuniões de conselhos de turma que através do seu planeamento e implementação de atividades de aprendizagem cooperativa visam o envolvimento de todos os professores da turma no desenvolvimento e no decorrer do ano letivo. Projetos como “A árvore das palavras” e Eco escolas foram pontos de referência e dinamismo por parte da turma. Tendo esta, sido avaliada com um comportamento muito bom, apesar disso, foi diagnosticado um problema com um aluno que em termos de assiduidade dava a entender que a escola não era a sua prioridade e sim conseguir um emprego para sua subsistência. De acordo, com este diagnóstico, todos os professores se mostraram sensibilizados a promoverem um diálogo com o aluno para ele concluir o 12º ano, pelo que não teve efeito e o aluno acabou por desistir no 1º período do ano letivo.

No mês de janeiro, os alunos foram convidados a apresentar um trabalho sobre artistas escolhidos pelo professor orientador, desde August Rodin, escultor, Amadeo Modigliani, pintor, Eduardo Souto Moura, arquiteto, entre outros. Numa inversão de papeis, os alunos demonstraram-se algo hesitantes quanto à necessidade de exposição tendo uma aluna negado determinantemente a apresentar o trabalho. No entanto, todos os outros apresentaram com disciplina e coerência os seus artistas e a aquisição de conhecimentos foi garantida pelo sucesso das apresentações.

Em abril, concretizou-se a exposição de trabalhos dos alunos estabelecendo a parceria que a escola tem com a Câmara Municipal da Marinha Grande, expuseram-se os vinte seis retratos e a instalação de treze cadeiras onde cada uma delas consistia num autorretrato que interpretava o ponto quatro da Organização de Desenvolvimento Sustentável, uma Educação de Qualidade. Esta instalação, que representa uma sala amovível, esteve patente anteriormente no largo da Câmara o que permitiu trazer a cidade para a escola e levar a escola para a cidade. O que revelou que pode ser considerado um espaço-ponte, um espaço cuja flexibilidade permitiu o satisfazer de necessidades e interesses dos alunos, tornando-os elementos ativos com capacidade em construir e difundir informação. Num gesto de descobrir, refletir um espaço de (com) vivência que procura entender a realidade sendo esta, como um favorável campo para lúdicas experiências do Desenho, passando transversalmente os níveis sensíveis de criatividade com os níveis cognitivos de aprendizagem, partindo da troca de experiências. O alargamento do conceito de sítio, local ou lugar, interligado com o seu contexto social onde permanece a sua história, as suas pessoas, os seus ritmos libertos, onde pode resultar as suas visibilidades e invisibilidades daquilo que os alunos pretendem. Contextualizando com o pensamento de Paulo Freire que diz respeito ao intercâmbio recíproco e de diálogo visando a estimulação da “consciência crítica” dos alunos.

Foi muito relevante estar presente no museu, no meio da azáfama na montagem, houve a percepção de definir conteúdos, determinar estratégias e de se elegerem materiais, devido à concepção de um espaço artístico ser sempre uma oportunidade de enriquecimento cultural e ponto de partida para uma nova aventura. O de olhar os seus trabalhos como uma obra de arte que contribui, de modo indubitável, para a autodescoberta da individualidade e de intervir como um cidadão responsável, com competência na apreciação estética.

Foi importante assistir a um exercício que teve como objetivo desenvolver o trabalho artístico e criatividade na sua expressão pessoal, concretizando a possibilidade do ato de Fazer e Ser. Neste contexto, a arte é um campo privilegiado de atuação, onde o professor oferece as ferramentas para que o aluno ultrapasse os obstáculos mentais e desenvolva uma nova perspectiva de si e da arte. Na aquisição de uma linguagem visual e do seu alfabeto próprio que possibilita uma comunicação interna que atua na realidade que envolve o processo de descoberta, manifestação e “alimento” integrado no processo criativo cujo trabalho de aproximação do sujeito na sua essência natural e original, fazendo desenvolver novas perspectivas sobre o pensamento crítico e flexível. Trata-se de um exercício onde o desenho é feito com vários tubos de ensaio, que se encontravam no sótão da escola, que poderiam ser cheios de tinta ou de papeis, funcionando como desenho-escultura colados numa superfície de madeira, foi um trabalho desenvolvido em grupo que explorou a capacidade de manuseamento e de colaboração que foi trabalhado numa sala diferente, onde as ferramentas necessárias estavam disponíveis.

No presente estudo, a observação foi participante, dado que é utilizada como estratégia interativa de forma a conseguir interpretar as diferentes perspectivas.

Os dados resultantes da observação remetem-nos para o acompanhamento de atividades e projetos do conselho de turma. A reflexão feita pelos alunos sobre o modo de apresentar trabalhos e como é importante ultrapassar certos obstáculos na aquisição e comunicação de conhecimentos.

Também, foi fundamental apreciar o modo como a exposição se desenrolou, com a maneira como foi composta e o dinamismo social que desenvolveu perante o fato de serem modelos as pessoas portadoras de deficiência.

Posterior à exposição foi gratificante observar como os alunos passam do desenho para o ato de gerir uma escultura feita à base de tubos de ensaio de vidro, um material tão característico na Marinha Grande.

4.3. Das notas de campo

Relativamente às aulas assistidas na Prática Educativa Supervisionada na Escola Secundária Calazans Duarte realço os objetivos de Desenho A e Oficina Multimédia que são o de estimular a preocupação com a Arte, o estar preocupado com ação criativa, com a inteligência plástica, com a experiência concreta de viver a vida. Preocupa-nos sobretudo que os estudantes possam encontrar os sentidos do mundo e da realidade, isto é, tomem consciência daquilo que os envolve, dos valores inerentes aos outros seres, aos objetos, às imagens do espaço e às imagens que cada um constrói com a sua mente, com as ideias da cultura que constitui esse mundo.

Em janeiro, os alunos compreenderam a importância do trabalho desenvolvido por uma instituição de educação especial, através de uma parceria, foi possível observar uma intervenção social que valorizou o respeito pela dignidade humana, o exercício de cidadania que constatou que exclusão social é uma introdução à pobreza cívica de relacionamentos interpessoais esgotados em atitudes instáveis que nada têm haver com uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

No desenvolvimento de novas ideias e com tolerância e empatia descobrimos que a nossa participação na comunidade foi de um modo acessível ao trabalho de nos questionarmos como se organiza a instituição da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Mental, nas suas mais diversas abordagens de saberes e como se relacionam os técnicos transformadores de uma comunicação especializada em garantir a segurança e a proteção aos seus associados. Estes, na sua heterogeneidade se agrupam em 10 a 15 pessoas por sala e cada uma das salas tem uma função diferente, com uma duração de atividade com cerca de duas horas. Começamos pela sala *snooze*, onde se pratica técnicas de relaxamento, nesta sala a presença é só de 2 a 3 pessoas pois, implica a posição de estar deitado, é deveras um espaço reconfortante com elementos visuais e um terapeuta. De seguida, conhecemos o projeto Reciclar, que consiste em ordenar e reutilizar peças tecnológicas, na qual a coordenadora Dra. Maria João diz ser, uma parceria de sucesso com uma empresa de componentes informáticos. Este é um trabalho muito sustentável e é pago pela empresa, o que ajuda a alguma autonomia financeira. Depois, conhecemos um espaço que se reserva para o ganho de autonomia pessoal, este é definido por um quarto e uma casa de banho, onde se aprende as lidas domésticas: como fazer a cama, passar a ferro, limpar a casa de banho entre outras.

Enquanto observamos, não parecem existir dúvidas ou questões a colocar para nos elucidar quanto ao contexto especial que temos perante nós, a não ser quanto é que pagam as pessoas com deficiência para usufruir dos serviços que a instituição oferece, ao qual a Dra. Maria João refere que os clientes, como ela os chama, têm de pagar 150 euros mensais e ter vaga para entrar para esta instituição.

Na sala de convívio, todos se encontram no intervalo, é um espaço onde podem lanchar e demonstra ser bem animado. Eles parecem curiosos com a nossa visita e entram em diálogo com um dos nossos alunos, enfim alguém que conhecem em comum e que não é visto há muito tempo.

Seguidamente, vamos todos conhecer a sala de trabalhos manuais onde o desenho e o papel são os pontos fortes dos seus trabalhos, as mãos de cada um deles espalhados pela sala com impressões e colagens, orgulhosamente apresentado pela técnica que os acompanha.

Na sala de cerâmica, um espaço adorável cheio de peças de olaria, desde vasos a pequenas figuras coloridas, que são conhecidos nas tradicionais feiras onde a instituição mostra estes trabalhos.

Claro que pelo amplo corredor, cheio de luz exterior existem desenhos, pinturas e peças de madeira e ferro realizadas pelos clientes que nos fazem questionar sobre a criatividade e o poder da imaginação. Bem como, as técnicas utilizadas que preconizam o poder do desenho como uma forma universal e uma maneira de comunicação privilegiada. No decorrer do ato de observação, os nossos alunos apontam uns para os outros no sentido de chamar a atenção para cada objeto.

Os trabalhos da sala de madeira também são impressionantes, pois não é só madeira que eles trabalham, atualmente estão a realizar um corvo de altas dimensões com uma estrutura de arame e cobertura em tiras de tecido preto.

Chegou a altura de conhecermos o pátio interior que todos invejamos pois tem uma piscina aquecida para utilização exclusiva de hidroterapia, mas revela ser um pouco desconfortável porque na saída da piscina para um ambiente mais frio, dificulta a habituação, pelo que já existe um projeto com a finalidade de acrescentar um pequeno corredor para os balneários.

Depois fomos conhecer o ginásio que propicia, segundo o técnico, jogos de sociabilidade e exercícios de locomoção. O meu orientador descobriu que era amigo do técnico de ginástica da instituição e perguntou-lhe se os clientes entravam em alguma forma de competição, ao que ele responde negativamente.

E finalmente, o espaço do refeitório onde é preciso ter algum cuidado com a seleção de lugares predispostos, devido a situações de conflitualidade onde é necessário estabelecer uma certa organização devido a ser indispensável ter técnicos que auxiliam no tempo da refeição.

De volta para a nossa sala de aula, numa primeira fase do exercício, houve três alunas que demonstraram dificuldades nas proporções do rosto pelo que resolveram utilizar a mesa de luz disponível na sala para ultrapassar essas mesmas dificuldades.

Na segunda proposta, houve um aluno que manifestou dúvidas quanto ao processo de geometrização do rosto do seu modelo e o professor orientador demonstrou que ele poderia dobrar e vincar o retrato para melhor perceber os planos que dividiam o rosto. Um exemplo

extraordinário de como se delineou a estrutura cubista como elemento criador de análise de um retrato.

Em fevereiro, os alunos discutiam sobre as limitações da paleta de cores de Braque e Picasso. As tonalidades de ocre e cinzentos decidiram introduzir os vermelhos, azuis e amarelos, numa escolha e utilização semelhante aos fauvistas. De modo a intensificarem a profundidade, a intenção e o tratamento do pastel de óleo. Esta posição dos alunos foi assumida pelo professor orientador e por mim como uma questão pouco relevante pelo que não levaria o retrato cubista a nenhuma perda de intenção.

Ao observar os retratos do portefólio foi perceptível a riqueza de expressividade destes comparativamente aos realizados nas duas propostas. As diferenças de exploração trouxeram questões sobre como os alunos se sentiram mais autónomos, sem direções propostas e requisitos gráficos pedidos, pelos vistos mostra que a sua formação artística fica delimitada aos objetivos pretendidos. Foi visível que houve uma melhor compreensão nas suas produções e uma adesão mais rápida ao material e à técnica para eles nova, o pastel de óleo. Porque a utilização do risco e do claro-escuro tornou-se num resultado diferenciador entre os trabalhos produzidos para as propostas e os trabalhos produzidos para o portefólio.

Os momentos de aprendizagem seguem um ritmo regular, ao som dos *Coldplay* ou dos *Queen*, os alunos praticam as suas aptidões gráficas nos dois exercícios propostos com empenho e de uma forma autónoma exploram e fruem no seu espaço de sala de aula por vezes questionando semelhanças com o modelo e comparando as divisões geométricas que cada um concretizava.

Ainda no mês de fevereiro, o professor orientador sugeriu que assistisse a uma aula da Atividades do Clube das Artes, onde se encontrava uma turma de alunos com NEE, acompanhados pela professora Isabel de Educação Especial e a professora Lurdes de Artes. Na aula, os seis alunos desenvolvem um painel sobre a Primavera, tendo realizado diversos trabalhos no qual se deparamos com a exposição destes pela sala de aula, desde o Halloween, ao Dia dos Namorados, entre outros. O trabalho de aquisição de competências como contar, motricidade e tomada de decisão são constantes nos exercícios. As professoras têm um papel fundamental no acompanhamento destes, pois consoante o trabalho da Primavera se vai fazendo, especialmente o desenho de várias flores, abre-se todo um discurso sobre as suas características, as suas cores, e a decisão do número de cores, etc. Em cada gesto de desenhar, pintar, recortar e colar são motivos para questionar a feitura do painel. Um objeto no espaço de exploração da autonomia como dizem as professoras, e como diz um aluno: cada desenho que faço, dou-lhe vida.



Figura 13- Painel de Primavera

Em abril, depois da interrupção letiva da Páscoa, concretizou-se a exposição dos trabalhos de Retrato conjuntamente com os de Autorretrato inspirados no ponto quatro da Organização de Desenvolvimento Sustentável, uma educação de qualidade, que corresponde a uma instalação de cadeiras como se de uma sala amovível se tratasse. Esta exposição à comunidade faz da Casa-Museu da Marinha Grande um espaço de prolongamento do ensino das artes visuais e propõe uma reflexão à assimilação de conhecimentos, objeto de descoberta da informação e do modo de ver e interpretar o mundo. Cumpre assim, a missão de tornar a escola e o museu em entidades formadoras do cidadão mais consciente do seu quotidiano, como património global para ser mostrado e analisado pela comunidade. Requerendo um espaço que determina um lugar de exposição, os alunos transportam e organizam os trabalhos que definem conteúdos importantes para o enriquecimento cultural da Marinha Grande. O fazer criativo contribui, de modo indubitável, para o desenvolvimento das competências de apreciação estética e da opinião de outros sobre esse mesmo trabalho.

No mês de maio, tendo terminado o tempo da exposição, levaram-se os trabalhos de volta para a escola e foi acordado que os retratos iriam para a instituição, para colocação numa parede que demarcasse a importância destes trabalhos tanto para a autoestima dos modelos como para recordação no futuro.

“Hegel de um modo inequívoco afirma que, de todos os órgãos que constituem o corpo humano, a alma enquanto alma, só se revela através dos olhos e do olhar. Por conseguinte, o retrato deve revelar o interior do homem, as “pulsões do seu coração” de tal modo que “... em todos os pontos da sua superfície o fenomenal seja o olhar, sede da alma que torna visível o espírito” (Ramos, 2010, p. 371).

4.4. Da entrevista

A Instituição oferece Educação Especial, tem um Centro de Atividades e Capacitação para a Inclusão, é um Centro de Recursos para Inclusão (CRI), um Lar Residencial para alguns dos seus clientes (atual designação das pessoas que frequentam estas instituições), uma Quinta Pedagógica

e um Centro de Recursos para o Emprego. Disponibiliza, também, serviços de Terapia ocupacional, Psicomotricidade, Terapia da Fala, Fisioterapia, Relaxamento e Hidroterapia.

Atende pessoas com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento, Trissomia 21, Perturbação do Espectro do Autismo e Multideficiência.

Tem parcerias com 43 instituições da comunidade onde está inserida, desenvolvendo Projetos, entre os quais Visita a um distrito, Teatro, Dança, Atividades Socialmente Úteis.

Relativamente ao desenho, considera-o como uma ferramenta de ativação.

4.5. Do Inquérito por questionário

No que respeita aos dados dos inquéritos por questionário, observamos sucintamente que no primeiro, está presente o interesse pelas duas propostas de trabalho no qual o resultado do interesse despertado pelo estudo da cabeça humana é de, na sua maioria, suficiente, 61,5%, e muito bom 23,1% e para alguns, excelente com 15,4%. O que explica a abertura dos alunos à proposta do desenho do rosto como muito positiva e convergente com a pintura cubista para desenvolvimento de conceitos mais abstratos, tal como espelha o muito bom, com 53,8%, o suficiente com 30,8% e o excelente e insuficiente 7,7%.

No segundo inquérito por questionário que é fruto da visita à Instituição de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental, os estudantes quando inquiridos pela importância da visita manifestaram 50% bom e excelente. O que permitiu aceder a um contexto de inclusão e despertou para a total aceitação de um colega com necessidades educativas especiais, em que o seu nível de bom com 58,3% e excelente com 41,7% nos impele para a consideração destes no mercado de trabalho, onde os inquiridos responderam na sua maioria sim, 91,7% e o Talvez com 8,3%. Quanto ao lado inclusivo do retrato, as respostas variaram entre o suficiente e insuficiente com 16,7%, excelente 25%, bom com 33,3% e com certeza, de 8,3%. A que suscitou mais reflexão foi sobre a capacidade de resposta que a escola de ensino regular tem para alunos com necessidades educativas especiais onde a maioria respondeu que não, 83,3% e o sim 16,7%. No terceiro e último inquérito por questionário, a auto-avaliação permite-nos aferir que o resultado do retrato foi muito bom 45,5%, suficiente, 36,4% e excelente, 18,2%. No que respeita às dificuldades que sentiram, obteve-se nas técnicas de execução, cerca de 34,4% bem como na questão de escala, e 27,3% teve dificuldade na expressão. No âmbito das dificuldades do retrato cubista a maioria dos alunos responderam a divisão de planos e a utilização da cor, 36,4%, a colocação de texturas 18,2% e a utilização do pastel de óleo com 9,1%.

Para apelar ao seu sentido crítico, questionamos se o desenho cubista realizado é uma obra de arte, ao qual a maioria responde sim, 45,5%, o não 36,4%, e em outra, respondem, ser relativo ou

razoável, 9,1%. É de salientar para a questão que todo o ser humano tem o direito de se expressar através do desenho, o que no entendimento dos alunos resultou num excelente, 63,6%, muito bom, 27,3% e suficiente 9,1%, que nos permite ressaltar o desenho como um direito de todos e para todos.

Capítulo 5- Caracterização do Contexto

5.1. Do Agrupamento/ Escola

“O Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Poente (AEMGP), constituído a 1 de abril de 2013 foi o resultado da agregação do Agrupamento de Escolas Guilherme Stephens com a Escola Secundária Eng.º Acácio Calazans Duarte. Fazem parte integrante dez estabelecimentos de ensino onde se conta o Jardim de Infância da Amieirinha; Escola Básica da Amieirinha; Escola Básica de Casal de Malta; Escola Básica da Fonte Santa; Escola Básica da Moita; Jardim de Infância da Ordem; Escola Básica Professor Veríssimo; Escola Básica da Várzea; Escola Básica Guilherme Stephens; e Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte” (Projeto Educativo 2019-2022, p.15)

A escola encontra-se na zona do Pinhal Litoral, no eixo E-S, da cidade da Marinha Grande, a 12 quilómetros na direção oeste, da capital de distrito, Leiria. O concelho da Marinha Grande conta com 35000 habitantes, onde 81% mora na Marinha Grande, 15% reside na freguesia de Vieira de Leiria e 4% na freguesia de Moita.

A atividade económica do concelho esteve ligada ao setor da indústria vidreira, mas recentemente é o setor das indústrias de plástico que assume um papel dinamizador da economia local. Com grande desenvolvimento tecnológico que se traduz em pequenas e médias empresas localizadas na região trouxe ao concelho uma multiculturalidade, principalmente para o agrupamento que tem alunos vindos do Leste, do Brasil, da Índia, do Paquistão e do Médio Oriente. O que torna prioritário a implementação de estratégias que promovam a frequência da escolaridade obrigatória e a uma inclusão social bem-sucedida. Por isso, com a diversidade de públicos, o serviço educativo aposta numa formação diversificada, sendo fundamental nos primeiros anos de escolaridade um desenvolvimento no percurso educativo cujo vínculo seja um projeto transversal a todos os ciclos, dispondo de uma intervenção de maior proximidade e de atuação precoce na forma como se dá a integração e inclusão no contexto de uma aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente através da certificação do Departamento de Educação e Formação de Adultos e do Centro Qualifica.

A escola é composta pelas seguintes instalações: Bar, Serviços Administrativos, Biblioteca, Auditório, Salas TIC, Salas de Desenho, Gabinete de Apoio Familiar, Laboratórios de Físico-química, Sala de Professores, Sala de Refeições, Pavilhão Desportivo, Conselho Executivo e Sala dos Diretores de Turma.

No que diz respeito à situação do pessoal docente, o agrupamento conta com a colaboração de 260 docentes e técnicos especializados em funções efetivas. No quadro do agrupamento tem 73%, no quadro de zona pedagógica 17% e 10% são contratados. Destaca-se que 79% são docentes que têm 20 ou mais anos de serviço e que 93% têm mais de 41 anos de idade. Ao agrupamento pertencem 6 técnicos superiores, do serviço de Psicologia e Orientação SPO, Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família GAAP e Centro Qualifica. Também 15 assistentes técnicos, 80 assistentes operacionais no qual se incluem 25 colaboradores da autarquia que estão distribuídos pelos 10 estabelecimentos de educação e ensino.

“Na Escola Secundária Calazans Duarte funciona o 3º Ciclo, com 9 turmas num total de 228 alunos e o ensino secundário, com 942 alunos e 40 turmas, distribuídos pelos cursos científico-humanistas (Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Ciência Socioeconómicas e Línguas e Humanidade) e pelos cursos profissionais (Técnico Auxiliar Protésico Dentário, Técnico Assistente Dentário, Técnico de Restauração Cozinha/Pastelaria, Técnico de Planeamento Industrial Metalomecânica, Técnico Auxiliar de Farmácia, Técnico de Ação Educativa, Técnico de Apoio à Gestão, Técnico de Transformação de Polímeros, Técnico Multimédia, Técnico de Design Industrial, Técnico de Massagem Estética e Bem-Estar, Técnico de Maquinação e Programação CNC). No que respeita à formação de adultos, desenvolve-se duas turmas de um curso EFA S- tipologia C, duas turmas de continuidade de cursos EFA S- nível 4, cinco turmas de Português para Falantes de Outras Línguas e adultos em processo de Reconhecimento, Validação e Verificação de Competências.” (Projeto Educativo 2019-2022, p.19)

5.2. Da Turma

Turma do 12ºE – Curso Científico Humanista Artes Visuais, constituída por 8 raparigas e 6 rapazes num total de 14 estudantes. A maioria da turma reside no concelho da Marinha Grande, à exceção de duas alunas que vêm dos arredores, na Burinhosa e Pataias. A média de idade é de 17 anos e existem 5 alunos que tiveram retenções. O comportamento da turma é considerado bom e a assiduidade também, à exceção de um aluno que revela ter alguns problemas financeiros e de entrosamento com a turma. Este aluno desistiu no início do segundo semestre e entrou um novo aluno, também de nacionalidade brasileira. A turma ao longo do ano demonstrou dificuldades na pontualidade.

5.3. Da Instituição

A Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental, mais conhecida pela APPADCM da Marinha Grande iniciou as suas atividades em 2 de fevereiro de 1977 com 9 crianças. Por iniciativa de um grupo de pais, as instalações cedidas pela Câmara Municipal da Marinha Grande foram direcionadas a um anterior snack-bar que a partir de 1979 iniciaria

atividades ocupacionais para além das atividades de escolaridade, com objetivo que os jovens terminassem o seu período de escolaridade obrigatória. Em 1999 foi concluída a construção de um novo espaço para a Instituição, este adaptado à população-alvo, onde passariam a funcionar a escolaridade, atividades ocupacionais e também os serviços administrativos.

Em 1993, iniciou atividade o Centro de Formação Profissional (CENFOR) integrando 18 jovens com deficiência. Hoje, este centro tem uma média anual de 50 inscritos, distribuídos por 3 cursos de formação.

Em 1999, foi criada uma parceria com o Centro de Emprego da Marinha Grande, de onde nasce a Giesta, uma empresa de inserção na área de construção e manutenção de espaços verdes, que visa a inserção socioprofissional de um público em situação de desfavorecimento face ao mercado de trabalho, permitindo, na altura, a contratação de 4 colaboradores em situação de Desemprego de Longa Duração e um colaborador com deficiência mental. Nos dias de hoje a empresa conta com 7 colaboradores contratados.

Foi a partir de 2003, através do Decreto-lei 1102/1997 e posterior Decreto-lei 3/2008 se iniciou o apoio a crianças com deficiência mental oriundas de escolas de ensino regular ao nível de serviços especializados.

“Em termos de serviço, têm em funcionamento cursos de Formação Inicial Percurso B, com duração de 3600 horas (cursos de Dupla Certificação e cursos de Formação Inicial Percurso C), com duração de 2900 horas (Cursos de Qualificação Profissional). Os três cursos anteriormente referidos são: Cozinheiro(a), Operador(a) Diverso e Assistente Administrativo(a). Sobre a estrutura dos Cursos, esta inclui as seguintes componentes: Linguagem e comunicação, Matemática para a Vida, Cidadania e Empregabilidade e TIC (para os cursos Percurso B). Na Formação para a Inclusão inclui: Formação para Integração (para os Cursos Percurso B), Formação Tecnológica e Formação Prática em Contexto de Trabalho (com Estágio).

“É através do Centro de Recursos Local (CRL) que a integração de utentes com deficiência e incapacidade é feita devido a uma parceria com o Serviço de Emprego Local e o Apoio Financeiro do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) no qual se destacam as seguintes medidas de apoio: Informação, Avaliação, Orientação e Qualificação para o emprego, Apoio à Colocação, Acompanhamento Pós Colocação e Adaptação de Postos de Trabalho e Eliminação de Barreiras Arquitetónicas (2023, <https://www.appacdm-mg.pt/>).

Relativamente ao Centro das Atividades Ocupacionais, que se destina a indivíduos de ambos os sexos com idade superior aos 16 anos que pelo seu grau de incapacidade, não têm condições para se inserirem no mercado de trabalho. Estes têm um Plano de Desenvolvimento Individual que procura ir ao encontro e responder às suas necessidades cujas atividades ocupacionais contemplam: Atividades lúdicas, Manutenção de conhecimentos, Trabalhos manuais, Atividades socialmente úteis, atividades da vida diária, Dança e TIC (Tecnologias de Informação e comunicação). Para além de atividades ocupacionais, os utentes têm atividades terapêuticas (Hidroterapia, Musicoterapia, entre outras) com apoios Técnicos especializados (desde serviço

médico, psicologia, terapia de fala entre outros). Também é de contar com a participação em diferentes atividades desportivas, culturais e recreativas de comunidade, visitas de estudo, etc.

Capítulo 6- A Unidade Didática

Na intervenção pedagógica que se desenvolveu com 12º E, na Escola Secundária Engenheiro Calazans Duarte na Marinha Grande, pretendia-se que eles compreendessem que o desenho é uma prática que está ao alcance de qualquer indivíduo e que depende mais do saber ver do que saber desenhar. Houve a procura também, de transmitir que a apreciação que se faz do retrato é algo intrínseco ao executante e que não depende só de uma análise formal, mas também estética.

No que respeita à problemática, existe a consequência de ver o desenho como um instrumento menor de articulação com o divertimento, no entanto ele precede diagnósticos e expressões que se revelam muito importantes para a verbalização e pensamento onde numa sala de aula se complementa o seu discurso com a diversidade de meios artísticos com o qual proporciona momentos inesquecíveis.

Construindo dois momentos de observação e reflexão através do desenho do retrato que no seu aspeto técnico tem de ter em conta a harmonia e proporcionalidade e no segundo uma transfiguração planificada e criativa do mesmo modelo. Este proporcionado em fotografia pela instituição.

Fazendo do retrato uma longevidade de uma face pelo qual se faz referência ao desenho como processo cognitivo, Rodrigues (2000, p. 24) distingue dois tipos:

“o desenho enquanto análise da realidade, onde se insere o desenho à vista, nomeadamente o retrato, e o desenho de imaginação. Se considerarmos estes dois posicionamentos ou intenções veremos que ambas coexistem sempre no desenho de retrato, quando captamos o essencial e o transitório do nosso modelo.”

Sendo o retrato um subgénero da representação do corpo humano existe a problemática da questão da sua proporção. As partes do corpo constituíram os primeiros pontos de referência do sujeito. Através de Ramos (2010) entende-se o retrato como uma captação literal da realidade ou exercício de interpretação do seu autor, movemo-nos entre a objetividade de ilustração do real e a subjetividade da leitura pessoal do desenhador. Tal consciência terá sido presente ao longo da tradição de representação do rosto humano.

“Depois de Leonardo da Vinci, o estudo da fisionomia tem em Charles Le Brun (1619-1690) um dos mais conhecidos protagonistas, pela sua análise e descrição das várias formas e expressões de caras, a que fazia corresponder um estado de alma (Ramos 2007, p. 100).

“No estudo do retrato a noção de cânone, como regra do desenho que a estrutura é particularmente relevante, para a construção deste. Note-se que ao longo da história a cabeça ou o rosto aparecem muitas vezes como unidade de medida (ou módulo) no desenho do corpo humano.” Idem

É esse módulo que vamos aprender a desenhar, um módulo que requer a capacidade de captação da essência do retrato, presente na harmonia, que não passa apenas por recriar as formas do rosto, mas também comunicar um estado de alma do retratado. Segundo o suporte e meios, trabalha-se o retrato na sua manifestação da sua essência, onde o rigor de observação, proporção e análise morfológica não são um fim em si mesmo, mas um meio para chegar ao retrato.

Existe uma outra problemática de observar o rosto como um valor expressivo e de reconhecimento da autoestima e personalidade. Visto ser um valor atemporal e simbólico.

Espera-se que no desenho do rosto exista coerência entre os vários aspetos e elementos que deste proveem, isto é

“(...) se acordam mutuamente entre elas; se todas indicam a mesma idade, o mesmo temperamento, a mesma disposição, a mesma magreza, se todas são igualmente quadradas ou arredondadas, musculadas ou escorridas” (Ramos, 2012)

A sua prática convida os alunos a trabalhar uma série de competências ao nível do saber ver. Por essa razão “os rostos são muito úteis quando se quer ensinar um principiante a ver e a desenhar”. (Edwards, 1979 p.152)

As vantagens em desenhar um rosto, segundo a autora, são:

- O rosto é um elemento de referência de familiaridade a todos os alunos;
- Tema relevante para a maioria dos alunos, aplicável a diversos interesses e áreas de relevância;
- Devido à natural capacidade do ser humano em reconhecer faces humanas, é mais fácil compreender as diferentes subtilezas e, desta forma, desenvolver a perceção visual;
- Também existe uma maior sensibilidade em perceber os pequenos erros proporcionais cometidos e as parecenças ou diferenças entre o modelo e o desenho;
- E, finalmente, “é uma excelente maneira de contornar sistemas simbólicos arraigados”, ou seja, é bom para desconstruir perceções erradas enraizadas que nos impedem de vermos o que realmente estamos a representar. Para essa finalidade, introduzem-se um conjunto de regras gerais sistemáticas- como as proporções- que visam combater essas pré-noções memorizadas.

As linhas guias devem acompanhar o volume da cabeça pela sua curvatura, conforme a tridimensionalidade, posição e a perspetiva da mesma (Speed, 1914 p.109).

Com estas evidências é natural que a apresentação da Unidade Didática no dia 3 de janeiro de 2023 sobre o Rosto Humano, reflète alguma ambição quanto aos resultados pretendidos. Como folha auxiliar foi-lhes facultado e exemplificado no quadro um esquema do rosto (apêndice nº1) que segundo Edward (1979) e Speed (1914) representa:

1. Oval- respeitante ao crânio da cabeça;
2. Eixo central- que divide verticalmente o rosto em duas partes iguais;
3. Linha central ao nível dos olhos- na horizontal, aproximadamente a meio do rosto;
4. Linha central ao nível da base do nariz- situada horizontalmente, mais ou menos a meio entre a linha ao nível dos olhos e a ponta do queixo;
5. Linha central ao nível da boca- também na horizontal, entre a ponta do queixo e a base do nariz, mais ou menos a meio ou a um terço;
6. Linha central ao nível das sobrancelhas- ligeiramente acima da linha central dos olhos;

Apontadas as formas e linhas principais que serviram de base para o desenvolvimento do retrato, registam-se os próximos passos respetivos aos métodos de construção do rosto humano:

1. Marca-se a distância entre olhos, que é aproximadamente a mesma que a largura de um dos olhos (Edwards, 1979 p. 158);
2. Determina-se a medida da base no nariz, que é mais larga do que se pensa, cujos vincos das suas bordas encontram-se, mais ou menos, na mesma linha vertical que o canto inferior dos olhos (Edwards, 1979 p. 159);
3. Assinala-se a base da boca e o seu comprimento. Se o rosto estiver descontraído, os cantos externos na boca estão sensivelmente na mesma linha vertical que o centro das pupilas (Edwards, 1979 p. 159);
4. Regista-se a altura das orelhas e as formas das mesmas, aproximadamente entre a linha central do nível das sobrancelhas ou dos olhos e a linha central ao nível da base do nariz (FASI, 1960);
5. Quando o rosto está em perfil, aponta-se a distância horizontal da orelha considerando a medida vertical do canto inferior do olho até ao queixo. Depois mede-se desse canto inferior do olho até à linha central ao nível dos olhos e traça-se uma reta perpendicular a essa linha- reta onde fica o limite da orelha mais próximo do rosto (Edwards, 1979 p. 162);

Por fim, representa-se as sombras do rosto, entre outros pormenores seleccionados. Devido à capacidade que se tem de identificar subtilezas e pormenores do rosto, o modo como representamos vai do mesmo modo influenciar a qualidade e o realismo do trabalho. São dadas algumas sugestões complementares de apoio ao retrato e de como os elementos pertencentes podem ser apontados:

- Os elementos do rosto devem ser desenhados de forma exata e não simbolicamente. Algumas partes podem ser ocultadas ou parcialmente registadas, mas com precisão, conforme os contornos e ângulos das formas do rosto do modelo retratado (Edwards, 1979 p. 171). Inclusive, todos os elementos do rosto supõem-se estar localizadas ao nível das suas linhas guias correspondentes;

- O cabelo é representado como um todo. Poderá ser resumido ou desenhado parcialmente- registando o movimento e a textura do cabelo de forma exata, em especial nas regiões mais escuras, em sombra ou nas madeixas mais salientes (Edwards, 1979 p. 176). Também deve ser utilizado o mesmo estilo de traçado utilizado para o resto da figura, mantendo uma certa coerência entre as espessuras das linhas e os graus de detalhe;

- No que respeita às sombras, procura-se ver as suas formas principais, considerando-se os seus valores e a direção luminosa (Edwards, 1979 p. 185)

Focando apenas nos elementos constituintes do rosto, sugere-se:

- Os olhos são um dos elementos, se não o elemento, mais expressivo do rosto. Existe diversas variações na sua forma, conforme a posição do rosto e a expressão e características do indivíduo desenhado (Civardi, 2002 p. 16). Nesse sentido, o desenho dos olhos deve partir sobretudo da observação do modelo, indicando os seus contornos básicos e a íris dos olhos. Outras ideias a considerar seriam: apontar a dobra da pálpebra superior, registar levemente um dos vincos da pálpebra inferior e escurecer as pestanas da pálpebra superior em comparação com a pálpebra inferior (Blake & Lawn, 1981 p.10)

- A boca, tal como os olhos, é representada de diferentes formas, consoante a sua posição. Nela desenha-se os lábios e a linha que divide ambos, quando a boca está fechada, que também indica a sombra projetada do lábio superior no lábio inferior. Alerta-se que “o lábio superior é geralmente mais fino e mais saliente do que o inferior.” (Civardi, 2002 p. 22) Assim, muitos artistas representam um apontamento que “sugere uma sombra por baixo do lábio inferior” em vez de delineá-lo e escurecem o superior, pois, como o lábio tem uma inclinação para baixo, por norma fica em sombra (Blake & Lawn, 1981 p. 14).

Também podem ser adicionadas ligeiras sombras nos cantos da boca.

- O nariz, numa fase inicial, pode ser resumido por uma forma de um paralelepípedo aproximado a uma forma piramidal (Civardi, 2002 p. 20), mais largo na base e mais fino no topo do dorso do nariz. A maioria das sombras e as mais intensas ficam sobretudo desde a ponta até ao final da base do nariz (Civardi, 2002 p. 20). As asas do nariz, assim como outros pequenos vincos, devem ser apontadas com ligeireza. Se o dorso do nariz estiver saliente a linha que o define poderá ser mais vincada, intensa e escura de modo a comunicar uma maior proximidade ou uma região em sombra salientada. Se o dorso do nariz estiver iluminado, pode ser traçado levemente.

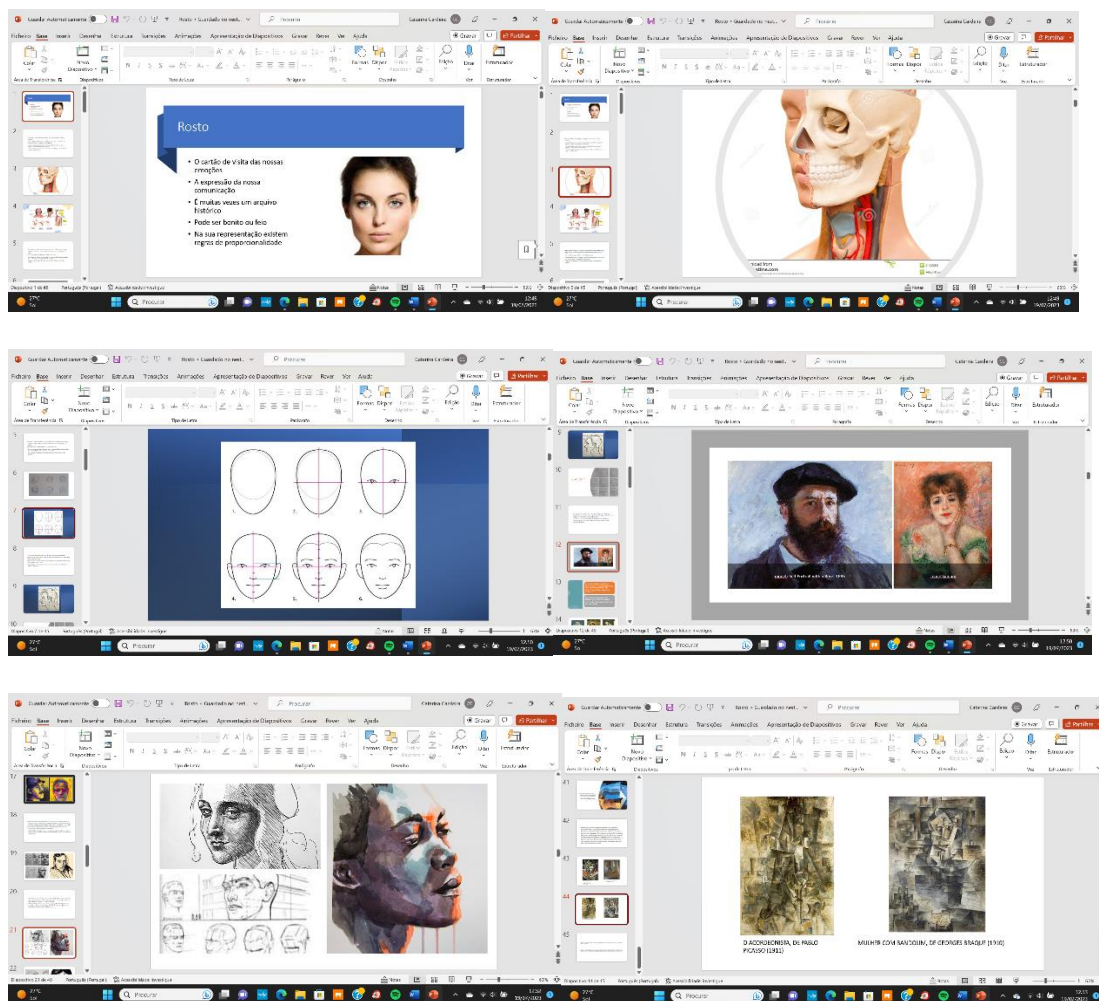


Figura 14- Alguns diapositivos apresentados em aula

De acordo com os diapositivos apresentados nas aulas, houve uma retrospectiva histórica quanto ao retrato; mostrou-se o retrato renascentista, impressionista, expressionista, cubista e futurista. Nesta retrospectiva, pretendia-se conhecer a intencionalidade de cada um dos movimentos com a sua valorização técnica e de expressividade.

A primeira proposta de trabalho definida pelas muitas gradações de grafite e remetendo para um desenho totalmente académico, onde Luquet chama de “realismo visual” porque, precisamente, são as semelhanças visuais (estéticas, formais, etc.) os aspetos a serem trabalhados, e na segunda proposta de trabalho a visão cubista desse mesmo retrato onde aquilo que mais importa, é segundo Spengler, “o pensar dos olhos” como se fosse a expressão assertiva que contém nela toda a complexidade do fenómeno através do qual o sentido da visão habitualmente se sobrepõe a todos os outros. Uma proposta dedicada a uma das vanguardas do século XX, o cubismo, a pastel de óleo. Com objetivo de desconstrução do retrato e de conhecer as fases deste movimento, e no qual prevalece a expressão cezanniana, analítica e sintética dos objetos, sendo a analítica a expressão utilizada. Como Picasso refere, abranger o conhecimento dos objetos tal como os conhecemos e

“Leonardo da Vinci disse que na natureza não há traços nem linhas, mas perspectivas esfumadas ou oposição claro-escuro, e Cézanne afirmou que as linhas de separação não existem na natureza. Assim, de acordo com estes pintores, podemos concluir que o simples traço tem já em si próprio um valor simbólico. “(Santos, 2009, p. 187)

6.1.1. Planificação em contexto de sala de aula

Quadro 1- Planificação da Unidade Didática

129

geometrização das formas.	contextos das imagens e as circunstâncias em que o fruidor/observador as percebe podem desencadear múltiplas leituras e interpretações. Reinterpretar referências de diferentes movimentos artísticos.	Articulação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva. Participação criativa em trabalhos ou projetos (envolvendo a turma, a escola e /ou comunidade) para exploração de temas transversais a várias disciplinas, de forma a promover a reflexão participada e a ação proativa sobre questões identitárias e de cidadania democrática. Criação de unidades de trabalho que valorizem a exploração prática, assim como o questionamento de conceitos e de capacidades de reflexão críticas sobre o desenho.	Respeitador da diferença do outro.	
---------------------------	---	--	------------------------------------	--

6.1.2. Planificação da visita à Instituição para pessoas com deficiência

Quadro 3- Planificação da Visita a APPACDM

Conteúdos	Objetivos	Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos	Áreas de competências do perfil dos alunos	Calendarização
Apropriação e Reflexão Sensibilização Aprendizagem significativa sobre a inclusão Interpretação e Comunicação 2. Retrato Sinopse: Conhecer os modelos da APPACDM e o	Compreender que os processos de aprendizagem em diferentes áreas articulam múltiplas perspectivas de análise da(s) realidade(s).	A compreensão dos contextos das imagens e trabalhos produzidos na Instituição. A exploração de sentimentos diferenciadores da	Conhecedor/Sabedor	45' 2 tempos 9/01/2023

seu contexto de aprendizagem					
Experimentação e Criação					
2.1 Observar e Sentir o ambiente de convívio e estratégias ocupacionais da Instituição	- Refletir sobre a relação e métodos apresentados tendo em comum as vivências estruturais e adquirir uma linguagem inclusiva. - Aprofundar conhecimentos sobre a relação entre o que é percebido e os diferentes modos de representação da(s) realidade(s)- - Conhecer os diferentes contextos de pessoas que utilizam o meio de desenho para se expressar. - Reinterpretar a comunicação pela sua diversidade e diferença.	linguagem inclusiva. A necessidade de contemplação e autocrítica relativamente ao espaço, informação e dedicação observados na visita de campo. Articulação de pensamentos e liberdades que valorizem a descoberta e reflexão individual e coletiva. Participação criativa no diálogo dos principais intervenientes da instituição, tendo em conta o que fazem em cada espaço e com cada utente. Promoção de um projeto comunitário sobre questões identitárias e de cidadania democrática. Criação e exploração prática, para um questionamento de conceitos e de capacidades de reflexão críticas sobre o desenho.	Criativo	Respeitador da diferença do outro.	

6.2. Intervenção

A Unidade Curricular apresentada em janeiro de 2023 e desenvolvida em fevereiro teve como mote o Retrato em grafite e a visão cubista desse mesmo retrato. Foi realizada numa turma de 12º ano na disciplina de Desenho A do Curso Científico Humanista de Artes Visuais, na escola secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte da Marinha Grande. Teve a duração de 13 blocos de 90 minutos, dispersos em segundas, terças e quintas-feiras.

Em continuidade com a planificação anual da disciplina de Desenho A, ficou acordado com o orientador de estágio que a unidade didática seria no contexto da figura humana, especificamente a cabeça, designadamente o rosto humano. Tendo entregado uma planificação, ficou assente que as duas propostas de trabalho se iriam basear no retrato, um feito em grafite e outro feito a pastel de óleo numa visão cubista. Ficou combinado que os alunos continuariam a desenvolver este tema

no respetivo portefólio, com uma maior liberdade e autonomia, e onde os resultados técnicos foram melhores.

A ideia de trabalhar neste projeto surgiu devido à proximidade geográfica da instituição para a deficiência bem como o de fazer parte de uma parceria com a Escola Secundária Calazans Duarte, o que permitiu ser facilitador de todo o processo de contacto para uma ação de sensibilização inclusiva no dia 9 de janeiro de 2023. Partindo do princípio de John Dewey que defendia a renovação pedagógica, onde a criança e o jovem deveriam aprender fazendo e experimentando, foi possível criar o contexto educacional adequado para os alunos de 12º ano, sem qualquer colega de turma com NEE, terem conhecimento sobre a deficiência e as suas capacidades e limitações tomando contato com as aprendizagens destes alunos num ambiente característico de um quotidiano escolar propiciado pela Instituição de Pais e Amigos do Deficiente Mental. Embora fosse imposto a não utilização de fotografia, foi possível constatar as estratégias e as metodologias da equipa institucional que puderam de facto colaborar na ideia de que o lado diferente de cada um é uma mais-valia no campo das aprendizagens, trazendo consigo uma linguagem emergente e uma dinâmica projetual interessante ao nosso alcance. Sendo uma maneira de transmitir conteúdos, a visita à instituição seria uma abordagem linear do quotidiano do deficiente mental, todo o seu ambiente e trabalho reiterando as suas dificuldades no contexto de hoje.

Propiciando um afastamento dos cânones estéticos do rosto, a proposta revelou-se bem acolhida pelos alunos, fazendo com que o retrato fosse um meio de incluir as formas exteriores em puro desenho académico, no qual a expressão do interior destes modelos fosse o desafio subtil da concretização do trabalho. Afinal, dar vida ao retratado parece fácil, mas não é, requer uma condução gráfica de grande observação e técnica. Por este meio, seria uma importante pesquisa no qual cada aluno teria de se ambientar e contemplar um sujeito, um outro, representado como um símbolo atemporal das sociedades de hoje que não se escondem, antes pelo contrário, convivem e demonstram ter algumas dificuldades que são transversais, tais como: a idade e a independência.

Pressupõe-se que neste projeto de característica pouco profunda existe a intenção de promover uma ação que vá ao encontro do compromisso social e de conhecer diferentes contextos de pessoas que utilizam o meio do desenho para se expressar. Este, sendo um meio global de comunicação que transforma num direito de existência de autores que na diversidade e diferença traçam o cunho pessoal da sua observação e interpretação. Debruçados sobre esta temática, o seu pensamento poderá concluir que o enquadramento que leva a esta ação tem desenvolvido muitos aspetos positivos na sociedade tais como: as aprendizagens e métodos revelarem progressos quanto à inclusão de todos no ambiente de ensino- aprendizagem.

No sentido de trabalhar a autonomia técnica dos alunos projetou-se apresentação de diapositivos sobre o esquema do rosto, retratos renascentistas, impressionistas, expressionistas, cubistas e futuristas (presente no Plano de aula Apêndice nº 1). Tendo como ponto de partida o retrato figurativo para passar para o retrato abstrato. Aqui, esta passagem da relação do real na captura e reprodução fidedigna da materialidade das coisas para um domínio de subjetividade inerente à criatividade do desenhador demonstrou ser um desafio produtor de dois campos diferentes, a mimética e de autoria. Um reforço da identidade e do pensamento divergente que cultiva a sensibilidade através da literacia artística tanto ao nível cognitivo, expressivo e emotivo. Ajudando os alunos a criar imagens visuais satisfatórias e experienciando os seus fatores estéticos na criação de uma visão pessoal do seu quotidiano. Segundo Marín (2003) incentivando a uma sensibilidade, reflexão, perceção, imaginação de modo a expressar no desenho todo o envolvimento cultural disponível para explorar o ensino das artes. Sendo que a identidade é uma transformação estrutural e processual que se faz ao longo da vida, uma das ideias de Erikson(2001) que confirma que não se pode falar da identidade individualmente desprezando o aspeto social, pois esta é maleável. O desenvolvimento gráfico das duas propostas de trabalho aborda diferentes desenvolvimentos estéticos que permitem a criatividade e o seu lado crítico, uma possibilidade de procurar a inclusão fortalecendo a autoestima orientadora de uma articulação concetual e visual e abordar também as duas identidades com a sua expressão.

Abordando sucintamente o retrato renascentista cujas linhas de força que o caracterizam são o seu lado generalista, simbólico e icónico, que coincidem com a estabilidade dos cânones de representação da figura humana. É através de um alargamento social que se processa na individualização do modelo de um maior naturalismo presente nas figuras que se retratavam. O gosto pela arte dos retratos tem uma maior procura no século XVI nas suas diversas dimensões, tanto material como plástica e iconográfica, tornando-se em importantes documentos visuais, no qual permite conhecer o ambiente sociocultural que emanava da criação da obra de arte. Onde se apresentava o lado mais científico de leitura das obras na utilização de técnicas como: o claro-escuro, a noção de perspetiva, entre outras. Expondo-o pelo busto ou pela cintura e sobre um fundo variado, o retrato individual salienta-se como o mais usual tipo retratístico, no qual figura o imponente modelo no seu lado mais social e político, pois nesta época, o retrato é uma força inspiradora da conduta humana.

Com o movimento impressionista pretende-se identificar como fundamental na execução do retrato, como “a revolução da mancha de cor” (Jawson, 1977) que surge nos finais do século XIX, como manifestação cultural embebida de pensamento criador que aflui; por uma lado, pela liberdade de códigos e modelos convencionais, por outro, numa nova visão da realidade e uma nova forma do mundo sensível, transmitindo um modo sincrónico de ver e representar a complexidade de múltiplos fenómenos que se movimentam em incessantes espaços de tempo, no

qual se desenvolve um desejo de os eternizar, sublimando-os. O impressionismo é, segundo Maurice Sérullaz (1985) como “apologia da sensação pura e imediata”, e constitui para Pierre Francastel (1988) uma arte “rica em emoção e intencionalidade”. Assim, a maneira de ver impressionista de representações advindas de um olhar dinâmico, extrospetivo, de impressões luminosas, em constante mudança, apreendidas pelas superfícies circundantes e por mecanismos de percepção de uma particular sensibilidade e inteligência contrapõem-se ao olhar meramente estético, introspetivo e infinitamente longínquo. Esta nova visão do mundo coloca a estética num campo estritamente pictural para uma estética marcadamente subjetiva, onde o retrato privilegia a liberdade e a individualidade fazendo deste um poema visual.

Por outro lado, o retrato expressionista que na primeira metade do século XX se apresenta como uma das grandes vanguardas que verifica uma visão muito ligada à arte primitivista e às máscaras africanas, a emersão de uma nova estética partilhada com movimentos anteriores como o cubismo e o futurismo. Neste contexto, os artistas tomaram como prioritário, nas suas obras, os seus sentimentos e angústias e construíram algumas linhas interpretativas dessa produção, reflexos de dor, sofrimento e a crise do homem, passaram a ser elementos-chave na forma de retratar, uma arte degenerada que contesta o autoritarismo e o convencional da arte moderna. O retrato do ponto de vista filosófico remete-se para um grafismo deformante da realidade que naturalmente se expressa de forma subjetiva, estando em primeiro plano, os sentimentos e o afastamento da descrição objetiva da realidade. Um retrato, cuja paleta cromática se torna vincadamente agressiva e de temas reflexivos da ansiedade e angústia, onde a solidão e a miséria visam a ampliação das dimensões da imaginação e a renovação da linguagem plástica e artística. Um retrato cujas características de existencialismo, metafísico dá um novo abrir para o mundo espiritual da cada indivíduo que na sua criação vem demonstrar uma particular situação de complexidade e alienação.

O retrato futurista, sendo este vanguardista tem como finalidade a provocação de exemplos paradigmáticos da crítica à ortodoxia estético- literária, que consiste numa transformação da consciência cujas implicações, são as modificações da realidade, num movimento totalmente subjetivo que encara as peculiares questões da condição individual do sujeito, sobre a condição do grupo em que vive e sobre a condição humana, que Jean-Claude Barat (1994) chama de “experiência subjetiva”. A presença do pronome pessoal eu, no manifesto futurista corresponde a uma forma de auto caracterização do próprio sujeito estético onde o outro se tem que necessariamente transcender expressamente no presente. Embora o retrato não fosse o ponto forte das obras futuristas comparativamente com a arte de tipografia, no entanto, a simplificação de traços e o dinamismo captado permite-nos salientar a criação futura de algo original.

Centrando-nos posteriormente no retrato cubista, que demonstra ser um retrato que sofre alterações com as novas técnicas de pintura, no qual passa a existir uma linha orientadora do que se pretende, para depois, desenhar o modelo tal como ele é, torna-se importante conhecer o cubismo cezanniano, analítico e o cubismo sintético, sendo a fase analítica a mais rica na produção de retratos, com novas concepções artísticas de geometrização, tornou claro o reconhecimento de um avanço plástico que permitiu alcançar a plenitude de seu significado. A extensão da figura para o fundo torna indicativo da característica processual de todo o retrato. Depois do realismo e objetividade passa-se então, para a angularidade das formas e o grotesco das faces sem expressão. Uma visão pictórica mais pura da produção modificadora e abstratizante do indivíduo. A sua divergência primitivista e a sua importância de uma energia concetual no qual procede a diferenciação de perspectivas sobre o retratado, dando a conhecer uma sensualidade discreta e instável na análise feita. Com uma paleta restritiva de cores: ocre, marrons, cinzas e verdes, o lado puramente formal ou abstrato do desenho confia à partida muito mais o cérebro do que o olho, resultando numa representação austera, angular e quase geométrica. Um retrato simplificado, numa perspectiva científica que vive na sua abordagem intensamente visual e empírica no desejo de reconstruir a forma tridimensional.

“A expressão do rosto, que em cada instante do tempo ameaça alterar, envolve o ato de retratar numa fugacidade, que obriga o desenho a fixar-se no essencial e a procurar, na mutável aparência, o sentido da sua identidade” Ramos (2007, p.3)

O desenho e a nossa identidade, sendo que o sentido de si é uma oscilante conquista de um sentimento de liberdade interna, que se apreende com o reconhecimento do que é uma identidade diferente das outras. Mas, esse processo de conhecimento só se efetiva quando o ser sofre modificações que são criadas através de relações e reações. É baseada nestas, que o ser constrói e reconstrói a sua liberdade. Um fenómeno de consciência que pode favorecer a proporção na atividade do desenho, destacando-se o encontro do sentido de si, como resultado do fenómeno de interação de um conjunto de elementos, pois, de acordo com Ana Leonor Rodrigues (2000, p. 106)

“em todo o processo do desenho, a troca de identidade e intenções do autor, e as características próprias dos elementos e materiais utilizados, bem como dos códigos escolhidos para o fazer, constrói um sistema fenomenológico complexo e indivisível cujo sentido existe indissociável dessa integridade.”

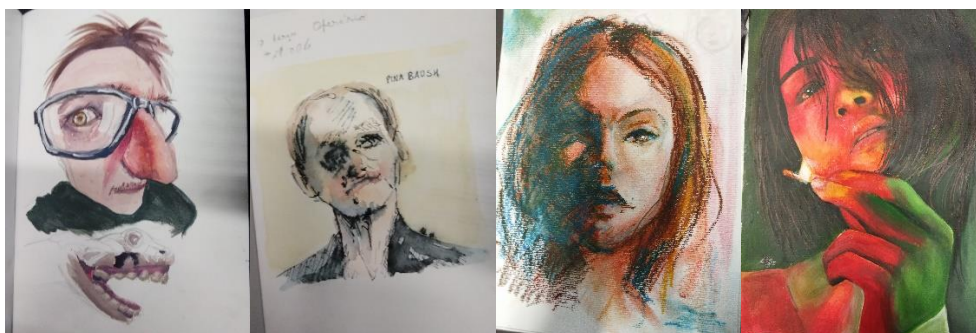


Figura 15 – Retratos do Portefólio

No âmbito do Princípio da Inclusão do Projeto Educativo da escola procedeu-se a apresentação da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Mental (APPACDM) através de uma visita realizada a 9 de janeiro do corrente ano, com esta visita de campo esperava-se algum impacto nos diferentes intervenientes nos diferentes espaços configurando a disciplina de desenho como um espaço aberto e de linguagem abrangente na busca de modelos para retrato. Adota-se uma visão compreensiva que reconhece a simplicidade, multiplicidade e interconetividade de fenómenos educativos como a aprendizagem e o comportamento. Contemplando simultaneamente, de forma integrada e articulada, dimensões individuais e contextuais, ou seja, do aluno e dos seus contextos educativos.

“Ocorreu-me então: e se nas minhas aulas eu não partisse de conceitos? Se substituísse a definição verbal por uma experiência direta, por uma atuação do grupo? O caminho para se chegar aos vários resultados poderia servir para ilustrarmos conceitos. Não haveria necessidade de se abstrair ou verbalizar o sentido do fazer. O fator mais importante e convincente seria mesmo a possibilidade de se vivenciar o fazer” (Ostrower, 2004, p. 3).

Foi possível constatar que nas salas de trabalhos manuais e sala de cerâmica da APPACDM se evidenciou o trabalho da arte visual com os jovens com deficiência, no sentido de promover a motivação e a criatividade contribuindo para a construção de sujeitos mais sensíveis prontos para descobrir suas habilidades e talentos. De acordo, com os monitores é através da arte que os jovens expressam os seus sentimentos, desejos, suas fantasias e ansiedades. Assim, a arte é um importante trabalho educativo, pois estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo. Dentro das salas podemos observar as atividades permanentes que acontecem diariamente, na rotina dos jovens como desenhar, pintar, modelar, colar, etc.

“Ao aprender arte na escola, o jovem, poderá integrar os múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do virtual, do sonho e da realidade. Tal integração é fundamental na construção da identidade e da consciência do jovem, que poderá assim compreender melhor sua inserção e participação na sociedade”. (Brasil, 1998, p. 20)

Com arestas por limar, a mobilização pela inclusão é grande porque a sociedade e as escolas não estão, ainda, preparadas para incluir indivíduos com determinadas singularidades. No entanto, este é um desafio que não implica só uma alteração legal mas, uma transformação na organização de como se atua em termos educativos, isto é, existe um nível de uma exigência ampla que vai desde a modificação física, material, humano, pedagógico e curricular (Correia, 2005).

Sendo a escola o modelo preferencial para a educação de crianças e jovens com NEE deveria estar preparada para lhes fornecer múltiplas respostas, pois, não tem como única missão a transmissão de saberes, tem também responsabilidades na promoção do desenvolvimento psicossocial dos alunos. De acordo com Santos (2007, p. 19), a função primeira da escola é “(...) tomar decisões e criar condições de processos democráticos, funcionando como um centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar”.

“As questões da exclusão e estigmatização, e dos subsequentes danos que estas provocam, podem ser facilmente eliminados através da construção de ambientes acessíveis a todos. Da exclusão social perpetrada pelas inacessibilidades a um serviço (de saúde, escolar, ou qualquer outro de natureza pública), e originada explicitamente por incompetências estruturais e de planeamento, advém inadvertidamente a necessidade de canalização de subsídios estatais para a reformulação das condições construtivas “(Santos 2018, p. 79)

Para que as pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais possam usufruir uma qualidade de vida que lhes permita a sua independência, é necessário que outros profissionais estejam integrados e façam as suas pesquisas diretamente com as pessoas que precisam desses meios, porque estes profissionais podem ser a voz das dificuldades encontradas. Desde materiais pedagógicos, à construção arquitetónica, a programas tecnológicos que tornam possível o acesso e a integração dessas pessoas no convívio social, serão uma via de esclarecimento e de apoio a atingir os objetivos prementes de inclusão.

Podemos comprovar a existência ao nosso lado de uma instituição feliz e acolhedora que nos recebeu de braços abertos e mostraram o que se pratica, desde sala de relaxamento, a salas criativas de cerâmica, trabalhos manuais, ao ginásio, entre outras fazendo de nós testemunhas do quanto é necessário este tipo de interação que agradou a todos.

A escolha do tema retrato figurativo e depois cubista, foi de modo a garantir a capacidade expressiva do desenho discursivo da arte, depois em continuidade com a capacidade de abstração para estimular o discurso dos alunos.

“The language that students used to describe the works they encountered was literal in character when the work had representational forms in it. When the paintings were abstract or non-objective, students tended to use them as projective devices and respond as one might to ink blots” (Eisner, 1972 p.136).

Quanto ao desafio técnico de trabalhar o pastel de óleo pela primeira vez ficou demonstrado que com a exemplificação do professor orientador existia a vontade na aventura da exploração

cromática pelo que a paleta de cores cubistas estava fora de questão devido ao lado restritivo que impunha, por isso os tons amarelos, azuis e vermelhos iniciaram a sua aparição nos trabalhos. Observou-se que os alunos tinham interesse pelos esfumados preferencialmente à criação de texturas o que releva para um espírito fruidor iniciante. Porque, posteriormente nos seus portefólios os alunos executaram retratos com um nível diferenciador de risco e mistura entre o grafite e o pastel de óleo. Pelos vistos as duas propostas de trabalho iniciaram a criação de problemas que eles resolveram autonomamente ou com ajuda entre pares, com objetivo de se familiarizarem com o material e o praticarem de novo até a coisa lhes sair bem, entenda-se como querem. Como diz o professor orientador, com criatividade tudo se faz.

Correspondendo a uma certa heterogeneidade possibilita múltiplas oportunidades de aprendizagem, não somente para os alunos, como também para os professores que, regra geral, tratando-se de profissionais com uma formação- base específica, não tiveram contacto com disciplinas que contemplassem conteúdos de educação especial que os habilitassem para o contexto de inclusão.

O gesto é comunicação pois tem as suas interpretações, os seus códigos próprios que nem sempre são claros é como se fosse um canal aberto onde o desenho mostra ser o lado mais verdadeiro daquilo que sentimos. Por isso o desenho, é um prolongamento do gesto e como tal, fazia mais sentido partilhar os retratos com modelos que tenham alguma deficiência com os autorretratos numa Educação de Qualidade, na Casa-Museu da Marinha Grande. Para isso, acrescentou-se a execução da moldura, feita em K-line e cartolina preta como forma de enquadrar e pendurar os retratos. Observou-se nesse instante que houve dificuldades no manuseamento de corte e medida pelo que o espírito colaborativo foi necessário.

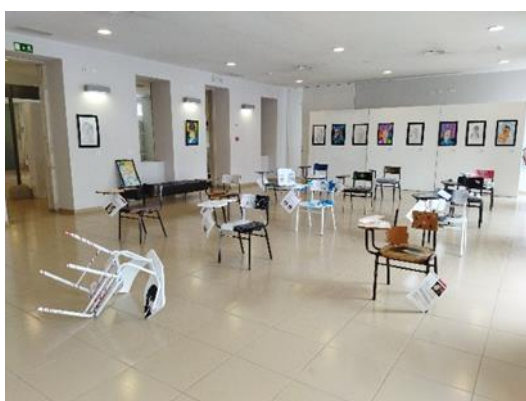


Figura 16- Exposição

Numa primeira fase, pretende-se uma prática do desenho de observação de uma fotografia de um utente da APPACDM, tendo por base a exploração dos componentes elementares do desenho- expressão, forma e composição.

Na fase posterior, propõe-se a elaboração de uma visão de modelo cubista, utilizando os desenhos feitos anteriormente como matéria-prima. Nesta fase, procura-se desenvolver o poder de análise que os discentes têm, assim como fomentar a aquisição de capacidades técnicas na modelação de planos no seu registo figura e fundo.

Analizamos os desenhos sob dois aspetos: 1) o desenho como registo gráfico, observando quais e como os elementos constitutivos desta linguagem- informações intrínsecas a cada um dos desenhos; 2) o tempo, o lugar e as circunstâncias em que estes desenhos foram produzidos.

O tema do Desenho como instrumento de inclusão suscitou interesse devido à sua abrangência de primeiro instrumento de comunicação e criatividade que alude a todo o ser humano independentemente das suas origens e das suas diferenças. A inclusão, porque estando a educação em constante mutação, o significado de todos verte para o sentido de melhoramento de uma intervenção autónoma e flexível com a dimensão de Cidadania e Desenvolvimento.

Segundo Campos (2012 p.278):

“Uma educação estética, em que o estético consiste numa forma de conhecimento e de compreensão onde todas as artes são implicadas, é a proposta de Reid para fomentar a intuição artística. Procura a continuidade da experiência, em que o indivíduo se move num mundo intuitivo inclusivo da arte pela imersão no meio adequado: a educação artística será fonte de aprendizagem do sentimento humano.”

É necessário criar um ambiente adequado para o ato criativo, pois cada um de nós tem necessidades criativas únicas. Acrescenta-se, que o professor deve estimular a busca desses ambientes de maneira que o aluno corresponda nesse meio, com as suas capacidades. Para isso, uma das estratégias que se abordam é a permissão do erro no qual incute ao aluno a noção de que deve fazer o melhor possível. Segundo esta linha de pensamento Weiner (2010, p. 76) afirma:

“Se por um lado, um ambiente de confiança promove a descontração, a liberdade de expressão fazendo com que o aluno se sinta confortável, por outro lado, o medo produz o efeito inverso. Reduz e reprime a ação e a reflexão provocando a sensação de desconforto, de incapacidade e de impotência.”

“O ato de aprendizagem precisa ser compreendido pelo professor de artes visuais no que é aparente e invisível, pois o erro aparente pode representar o acerto possível “. (Iavelberg, 2003, p. 40)

Sob o paradigma da inclusão pretende-se demonstrar que o desenho é um instrumento fundamental na atribuição de valor de participação cívica e de cidadania no espaço educativo. E no espaço da comunidade.



Figura 17- Retratos a Grafite



Figura 18- Visão Cubista

6.3. Avaliação

Relativamente à avaliação, destacam-se três tipos de avaliação: a avaliação sumativa, a avaliação formativa e avaliação diagnóstica. Porém, a estes podemos acrescentar a autoavaliação e a heteroavaliação.

Na avaliação sumativa que é a mais usada nas escolas e segundo Fernandes (2019) serve para “tornar público o que os seus alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento do seu percurso académico”. Normalmente feita em momentos chave, como o final de uma unidade letiva, do período, do ano, são avaliações que, muitas vezes, em forma de teste, pode concluir tendo um caráter pontual, se os alunos sabem ou não responder a algumas perguntas sobre a matéria que foi dada nas aulas.

Por sua vez, a avaliação formativa que assume diversas formas, tais como: a observação de alunos em aula, perguntas no decorrer das aulas, etc. A investigadora Amy Reilly (s.d., p.5) escreve que as avaliações formativas inferem,

“para dar aos alunos a oportunidade de demonstrar que entendem a matéria. Esta validação tem um caráter contínuo sendo uma avaliação de proximidade.”

Na avaliação diagnóstica que é exclusiva do professor, esta é utilizada no início do ano, para fornecer ao professor dados acerca dos conhecimentos e das competências dos alunos, orientada para as dificuldades de cada um pode ser útil para fazer coincidir uma ação personalizada.

Roldão (2018) defende que a avaliação das aprendizagens faz parte integrante do desenvolvimento do currículo.

A autoavaliação, de acordo com Soep (2004) “é um processo de perceber, interpretar, julgar e transformar projetos próprios”. Assim sendo, as auto e heteroavaliações, podem se fazer em contexto de avaliação sumativa, formativa ou diagnóstica, tornando-se assim num processo de metacognição, porque avalia não só a própria aprendizagem mas também os mecanismos do ato de aprender.

“O que, na hora do balanço, verdadeiramente interessa é saber: a) se o aluno ficou a saber; b) como é que ultrapassou as dificuldades; c) as razões que poderão ter impedido que assim acontecesse; e d) o que foi efetivamente feito pelo aluno e pelo professor para dissipar as dificuldades” (Fernandes, 2019 p. 17).

No que consta da avaliação, esta realiza-se através dos seguintes critérios:

Quadro 3- Critérios de Avaliação de Desenho A

Domínios da Avaliação	Ponderação DA	Instrumentos de Avaliação	Ponderação IA
Conhecimentos: conceitos, recursos, modelos, estruturas, técnicas, processos ou métodos	90%	Trabalhos realizados na aula	70%
Capacidades: Pensamento crítico e criativo		Diário gráfico	10%
Comunicação	10%	Questões de investigação individual	10%
Atitudes		Observação Direta Autoavaliação	<u>Comprometimento:</u> Assiduidade Responsabilidade Cooperação Relacionamento interpessoal <u>Proatividade:</u> Iniciativa Autonomia Organização Método de trabalho Desenvolvimento pessoal

E segundo as seguintes:

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS

D- Pensamento crítico e pensamento criativo

E- Relacionamento Interpessoal

F- Desenvolvimento pessoal e autonomia

H- Sensibilidade estética e artística

J- Consciência e domínio do corpo

A avaliação sumativa dos trabalhos foi muito positiva.

Quadro 4- Tabela de avaliação dos trabalhos de Retrato

Nome	Retrato a Grafite	Retrato a pastel
Afonso Ascenso	14,00	12,00
Ana Luísa Maneiras	15,00	14,00
Beatriz Paulo	18,00	18,00
Daniela Marques	14,00	13,00
Diana Martins	18,00	18,00
Elizer Silva (desistiu no 2º semestre)	0,00	0,00

Laura Lucas	12,00	12,00
Matilde Marques	19,00	19,00
Matilde Santos	15,00	13,00
Rafael Beith	14,00	11,00
Renato Marques	13,00	9,00
Soraia Ferreira	16,00	16,00
Tiago Francisco	16,00	16,00
Tomás Gago	16,00	16,00

Considerações Finais

Sendo o desenho um ato expressivo e criativo de estimulação para o desenvolvimento geral, desenhar torna-se num dos mais importantes meios para a criança ou jovem poder abrir-se até ao seu inconsciente.

“A ação de desenhar desenvolve na criança e no jovem o movimento do corpo, que permite exercer força nos traçados, criar traços amplos, escolher a sequência dos traços, escolher a forma, e escolher a localização da figura no espaço disponível, para desenhar. Quando esta liberdade de escolha fica disponível delineiam-se os movimentos do indivíduo que exprime as suas emoções” (Pereira 2013, p. 134)

Para esclarecer o que acontece quando se desenha, existe o fenómeno da formulação (Ramalho, 2016, p. 40),

“...que está associado à ação de desenhar e nasce de um ato motivado por uma necessidade interior, um ato que não necessita de ser uma obra, basta-se por si mesmo e proporciona prazer, porque, pelo traço libertam-se recalcamientos muito antigos. A formulação acontece devido a algo que se desenvolve, a partir de atitudes inatas e que são orientadas para a manifestação.”

Interessa saber o processo mental da criança ou do jovem quando se encontram perante uma folha de papel branco e um lápis, que são elementos estimuladores da sua imaginação, existem grandes elaborações mentais a acontecer no seu cérebro, vindo a acontecer uma sucessão de imagens mentais referenciando-se numa explosão de ideias. “Durante o processo de desenhar o cérebro continua numa azáfama criadora que liberta o indivíduo na sua correlação entre processo mental e o desenho” (Ramalho 2006, p. 43). De acordo com esta orientação, é possível verificar os movimentos desenvolvidos pelo braço, mão e dedos que trarão benefícios que contribuem para a melhoria das capacidades de coordenação visual e neuro motora e são proporcionais à quantidade e diversidade de explorações, pois consoante o treino, o desenho surge com uma maior fluidez e

precisão pelo que a mente ordena e a vista coordena. As capacidades cognitivas e as dimensões emocionais e socioculturais são as que mais se desenvolvem.

“O desenho é a procura da descoberta da liberdade, o desenho permite descobrir o inconsciente e como este interfere na produção de imagens na nossa mente. mas também o que os nossos sentidos captam do mundo, que quando submetidos ao processo de consciência passam a estar descobertos num manto de inexistência” (Ramalho 2016, p. 45).

“Associar-se-ia o desenho, nesta medida, a um processo indutivo, em que fazem inferências conjecturais da realidade que se vê, em que se parte do particular para o geral, mas num sentido em que a descoberta não é definitiva nem determinada. Abertura é universalizar” (Ramalho 2016, p. 47).

Procura-se, assim, o alargamento da consciência sobre o Mundo, em direção ao universal, percurso infinito. Uns procuram esse infinito no Desenho, outros na dança, outros na música. Quem pratica a arte procura uma felicidade, aquela que na realidade ultrapassa o material.

“A felicidade é, numa palavra, aquele momento em que sentimos o universo, em que toda a informação de que temos alcance se equilibra, em que a homeostasia⁷ atinge um estágio culminante, de satisfação total de todas as necessidades do organismo” (Damásio 2004, p. 110).

“No desenho de observação podemos considerar géneros do desenho, tipos de desenho e tipologias processuais do desenho. Nestas poderiam se inscrever tantas e múltiplas divisões e subdivisões, consoante o autor ou a época estudada, da prática à teoria. Academicamente, consideram-se géneros do desenho: a figura humana, a natureza morta, a paisagem urbana ou rural. E sob estes géneros fundamentais, é iniciática a abordagem diagramática que é educadora e disciplinadora do olhar e da mão. Isto é, um olhar participativo, seletivo e ordenador, conjugado com a mão obediente e controlada na transposição da tridimensionalidade para o suporte bidimensional” (Ramalho 2017, p. 73).

Dominada esta fase, integrado o conceito e transformado em representação, dará a base para as mais variadas soluções gráficas.

“Desenhar, desenhar e desenhar. Através de escolhas, seleções e exclusões. Quem desenha aprende e reaprende a ver todos os dias. A experiência tanto a nível pedagógico como da prática efetiva do desenho, traduz que se observe melhor, observando e que se desenhe melhor desenhando. A mão que descansa demasiado perde destreza, o cérebro precisa de ser treinado e a mão obediente “(Ramalho 2016, p. 101)

Com a introdução da tecnologia, primeiro com a fotografia e depois com o computador e o software, que veio desenvolver e apoiar a conceção de objetos e imagens, o ensino do desenho e o seu uso projetual parecem perder algum espaço perante as escolas de arte e design e arquitetura. Isto porque, as soluções gráficas aparentavam uma maior eficácia quando produzidas mecanicamente. Contudo, as novas abordagens que se desenvolveram, advindas do digital nas suas probabilidades, vieram consolidar uma maior e rigorosa base no tradicional modo de

⁷ “A homeostasia reporta-se às reações fisiológicas coordenadas e largamente automatizadas necessárias num organismo vivo para a manutenção de estados internos estáveis” (Damásio, 2004, p. 109)

ensino/aprendizagem do desenho. Com mais consistência na forma de manipular e apresentar a primeira ideia de um projeto, comprova-se assim, a plena convivência entre o desenho como processo não só manual, mas também intelectual.

O desenho também é uma forma de liderar e segundo Sergiovanni (2004, p. 37) apresenta-nos uma perspectiva de uma liderança escolar do tipo moral. De acordo com o autor é fundamental,

“teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. A voz moral tem a capacidade de revolucionar a liderança escolar, sendo que esta tipologia de liderança evidencia a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa” (Sergiovanni 2004, p.173).

De acordo com Hargreaves e Fink (2007) a liderança educativa tem efeitos indiretos nos resultados dos alunos. No entanto, para que isso seja possível é necessário que a atenção seja colocada no diálogo e nos valores democráticos, de modo que a participação e a tomada de decisões coletivas sejam partilhadas.

A inclusão tem como meta que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e com qualidade, no cumprimento dos pressupostos de uma educação democrática e progressista, evocando John Dewey. No entanto, é necessário que seja provida uma educação que respeite as características e as necessidades individuais das crianças, especialmente das crianças que tenham Necessidades Educativas Especiais, sob o risco de se transformar a inclusão em exclusão (Correia, 1997).

“Os resultados sugerem que as lideranças desempenham um papel significativo no desenvolvimento do paradigma inclusivo, no entanto, um sistema educacional inclusivo só se efetivará com uma gestão democrática, que estimule a participação de todos os intervenientes, a partilha de responsabilidades e o respeito pela diferença, bem como, através de políticas educativas que promovam um investimento em capital humano (Schultz 1973, p. 83)

Considerando este estudo, compete-nos agora delinear uma síntese transversal dos resultados obtidos, contudo, tendo sempre como pano de fundo, o problema e os objetivos de investigação.

Tendo a nossa pergunta de partida incidido sobre o papel das artes visuais no processo de inclusão de alunos, através do desenho, surgiu a necessidade de clarificar um conjunto de ideias pertinentes, que pudessem provocar uma reflexão nos diferentes atores do processo educativo. Com efeito, se por um lado a pertinência teórica permitiu reforçar a importância do desenho na área artística, verificamos não só as opiniões favoráveis ao contributo da disciplina no processo de inclusão, como também se reverte num direito de expressão universal ao nível do sistema educativo.

Desta forma e defendendo um sistema educativo único

“(...) que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem” (Bautista, 1997, p. 29).

No entanto, há ainda um longo caminho a percorrer para que a inclusão funcione de forma verdadeiramente sustentada. Quase a totalidade das respostas que participam neste estudo foram muito positivas quanto à inclusão de alunos com NEE, no entanto no que corresponde à inserção deste tipo de população no mercado de trabalho, de acordo com a entrevista, existem sérias dificuldades e preconceitos, visto esta amostra numa maior escala, e tendo em conta a idade de cada indivíduo.

Assim para uma cidadania global o desenho é inclusivo pois o desenhador é um autor reflexivo e vê este instrumento como um direito à expressão e uma aprendizagem significativa que desenvolve a cooperação social e a identidade cívica como estrutura de respeito pelo outro, pois o outro também faz o seu espaço criativo de reinterpretação da comunicação. É de salientar que os alunos da turma 12º E são favoráveis à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na sua turma.

Referências Bibliográficas

- Adão, A. & Martins, E. (2004). *Os Professores: Identidades (re) Construídas*, Edições Universitárias Lusófonas, Lisboa
- Adler, P.A. & Adler, P. (1998). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials, Observational Techniques*, Sage Publications, Thousand Oaks, California
- Ainscow, M., Porter, G, e Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa
- Ainscow, M. (1995). *Educação para Todos: Torná-la uma Realidade, Caminhos para a escolas inclusivas*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa
- Alarcão, I. (2000). *Formação Reflexiva de Professores- Estratégias de Supervisão*, Porto Editora, Porto
- Almeida, Paulo Freire (s.d.). *Do Desenho como Material e Ação Prática, Investigar em Desenho* acessido a 27 de abril de 2023 e disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/43380/1/A%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A1tica.pdf>
- Arnheim, R. (1980). *The Puzzle of Nadia 1s Drawings*, The Arts in Psychotherapy
- APPACDM da Marinha Grande acessido a 24 de abril de 2023 e disponível em <https://www.appacdm-mg.pt/>
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*, Dinalivro, Lisboa
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto Editora, Porto
- Botto, Maria M. V. (2020). *O desenho como ferramenta para o crescimento interior: um projeto de observação, reflexão e criatividade para os 11º e 12º anos de Desenho A*, Universidade de Lisboa, acessido a 7 de abril de 2023 e disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/54211>
- Brasil (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*, Brasília, Corde
- Calado, Margarida (s.d.). *A “idade do ouro” do Desenho: de Leonardo da Vinci ao Maneirismo Final*, *As Idades do Desenho* acessido a 27 de abril de 2023 e disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/20280>
- Canário, Rui (2008). *A escola: das “promessas” às “incertezas”*, Educação Unisinos

Candeias, A, Araújo (2008). *Criatividade: perspectiva integrativa sobre o conceito e a sua avaliação, Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção*, Coleção Psicologia da Educação, Psiquilibrios Edições, Braga

Carvalho, O., & Peixoto, L. (2000). *A escola Inclusiva: da utopia à realidade*, Edições APPACDM Distrital da Braga

Castro, José D. Porto Alves de (s.d.). *Estratégias promotoras de aprendizagem do Desenho: diversidade de recursos*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, acedido a 7 de Fevereiro de 2023 e disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20779/3/TD_CarlosSilva_Volume2.pdf

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*, Coleção educação especial, Porto, Porto Editora

Cossetin, M., Domiciano, Cassia A. & Figueiredo, Irene M.Z. (s.d.). *A Unesco e a Declaração de Incheon: Protagonismo do setor privado na Agenda Mundial para Educação 2030*, Educere et Educare, Revista de Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, acedido em 28 de março de 2023 e disponível em https://www.researchgate.net/publication/349399464_A_UNESCO_E_A_DECLARACAO_DE_INCHEON_O_PROTAGONISMO_DO_SETOR_PRIVADO_NA_AGENDA_MUNDIAL_PARA_EDUCACAO_2030

Costa, Diego Rayck (2009). *Desenho como forma de pensamento*, 4º Ciclo de Investigação, Florianópolis acedido a 27 de abril de 2023 e disponível em https://www.academia.edu/15075226/Desenho_como_forma_de_pensamento

Csikszentmihalyi, M. (1999). *Implications of a systems perspective for the study of creativity*, Handbook creativity.

Cuenca, F. e Rodao, F. (1984). *Como desenvolver a Psicomotricidade na Criança*, Porto Editora, Porto

Damásio, A. (2004). *O Sentimento de Si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*, Publicações Europa América, Mem Martins

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, Diário da República n.º 4/08- I série A (2008)

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, Diário da República n.º 129/18- I série A (2018)

Decreto-Lei n.º 55/ 2018 de 6 de julho, Diário da República n.º 129/18- I série A (2018)

Declaração de Salamanca (1994). acedido a 18 de maio de 2023 e disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

Declaração de Incheon (2017). acessado a 18 de maio de 2023 e disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por

Derdyk, E. (2004). *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*, Scipione, São Paulo

D' Oliveira, T. (2007). *Teses e Dissertações. Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*, Lisboa, Editora RH.

Edwards, Betty (1979). *Desenhando com o lado direito do cérebro*, Editora Tecnoprint S.A.

Escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte, acessado a 18 de maio de 2023 e disponível em <https://age-mgpoente.pt/>

Estrela, M. (2010). *Profissão docente- dimensões afetivas e éticas*, Porto: Areal Editores

Eisner, Elliot W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*, Yale University Press, New Haven & London

Fernandes, Domingos (2019). *Avaliação Sumativa*, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

Fleck, M. P. (2008). *Problemas conceituais em qualidade de vida, A avaliação da qualidade de vida: guia para profissionais de saúde*, Artes Médicas, Porto Alegre

Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture, Curriculum, Aesthetics and Social Life of Art*, Teachers College, Columbia University New York and London

Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*, Revista da Educação, Vol.XVI, nº1

Guilford, Joy (1950). *Creativity*, American Psychologist

Janson, H.W. (1977). *História da Arte*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

Kandinsky, Wassily (1996). *Do Espiritual na Arte*, Martins Fonte, São Paulo

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, Diário da República n.º 237/1986, Série I

Leitão, Francisco Alberto R. & Silva, Maria Odete E. (2019). *Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais*, Coleção Ciências da Educação, Edições Universitárias Lusófonas

Leontiev, D.A. (2000). *Funções da arte e educação estética. Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

Lichtenstein, Jacqueline (2018). *Do desenho ao desenho*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens, Instituto de Artes e Design, nº 1 e 2, p. 19-27 acessado a 27 de abril de 2023 e disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/nava/article/view/32058>

- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e sua arte*, Mestre Jou, São Paulo
- Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*, Mestre Jou, São Paulo
- Lopes, Maura C. (2014). *Inclusão como matriz de Experiência*, acessado a 3 de março de 2023 e disponível em https://www.academia.edu/66731984/Inclus%C3%A3o_como_matriz_de_experi%C3%Aancia?email_work_card=view-paper
- Luquet, G. H. (1969). *O desenho infantil*, Livraria Civilização, Porto
- Manual para garantir a Inclusão (2019). *Educação 2030, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*
- Martins, V. T. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade*, Porto, Edições ASA
- Mendonça, S. (2014). *O Papel das Artes Visuais no Processo de Inclusão de Alunos com NEE*, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, acessado a 9 de julho de 2023 e disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6468/1/SandraMendon%C3%A7a.pdf>
- Molina, J. (2003). *El concepto de dibujo, Las Lecciones del Dibujo*, Ediciones Cátedra, Madrid
- Monteiro, R. G. (2011). *As parcerias entre a Escola e as entidades da comunidade- estudo dos casos de um Agrupamento de Escolas e de uma Escola Secundária*, IPL, Leiria, acessado em 22 de junho de 2023 e disponível em <https://iconline.ipleiria.pt/>
- Nunes, Clarisse e Madureira, Isabel (s.d.). *Desenho Universal para a Aprendizagem. Construindo práticas pedagógicas inclusivas*, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, acessado a 31 de dezembro de 2022 e disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>
- Nogueira, Vera L. (2015). *A importância do Desenho em Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa acessado a 20 de abril de 2023 e disponível em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14394>
- Pereira, Ana Catarina (2016). *A importância do desenho infantil para o desenvolvimento das crianças em jardim de infância*, Escola Superior de Educação e Comunicação, Universidade do Algarve, acessado a 7 de janeiro de 2023 e disponível em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10015/1/A%20import%C3%A2ncia%20do%20desenho%20infantil%20para%20o%20desenvolvimento%20das%20crian%C3%A7as%20em%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia%20-ACP-%20relat%C3%B3rio%20final.pdf>

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, acessido a 18 de maio de 2023 e disponível em http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*, Zahar Editores, Rio de Janeiro

Pelayo, Raquel (2019). *O Ensino do Desenho, Pedagogias, Conflitos e Desafios*, Homo Plasticus

Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: Teoria e Praxis*, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Universidade do Minho

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE) acessido a 4 de abril de 2023 e disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Pereira, Anabela Lopes (2013). *Artes visuais e construção de sentido: uma experiência com alunos do 3º ciclo do ensino básico*, Faculdade de Belas Artes Universidade de Lisboa. Acessido a 18 de março de 2023 e disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11325/2/ULFBA_TES682.pdf

Perrenoud, P. H. (2000). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto editora

Quivy e Campenhoudt, (2002). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, edição Gradiva, consultado em 28 de setembro de 2023 e disponível em <https://tecnologiamidiaeinteracao.files.wordpress.com/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf>

Ramos, José Artur V. de Sousa (2007). *Retrato: O desenho da presença*, Universidade de Lisboa Faculdade de Belas Artes acessido a 11 de fevereiro de 2023 e disponível em <https://www.proquest.com/openview/5135091674094b812bf7588eef6163be/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>

Ramalho, Cristina F. (2016). *O Desenvolvimento da Expressão em Contexto Pré-escolar*, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, acessido a 4 de julho de 2023 e disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14216/1/Cristina%20Ramalho.pdf>

Read, H. (1982). *A educação pela arte*, Lisboa, Edições 70

Rodrigues, A. (2000). *O Desenho: Ordem do Pensamento Arquitetónico*, Editorial Estampa, Lisboa

Rodrigues, Luís Filipe S. Pereira (2011). *O Fenómeno da Consciência no Desenho: Na procura da liberdade na experiência do Universal*, Revista de Psicologia, Vol. XXV (2), pp.103-133, Lisboa, Edições Colibri, acedido a 6 de janeiro de 2023 e disponível em <https://revista.appsicologia.org>

Rodrigues, Carla S. (2011). *As possibilidades e o processo do desenho na arte contemporânea*, CRICIUMA acedido a 27 de abril de 2023 e disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/297688413.pdf>

Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*, Porto Editora, Porto

Rodrigues, Filipe Salgado P. (2011). *O Fenómeno da Consciência no Desenho: Na procura da Liberdade na Experiência do Universal*, Psicologia, Edições Colibri, v.XXV,p. 103-133, Lisboa acedido a 27 de abril de 2023 e disponível em <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/290>

Sanches, Isabel (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*, Revista Lusófona de Educação, nº5 pp127-142

Santos, Carla Alexandra G. (2018). *Inclusão ou Integração/ Educação Inclusiva ou Educação Especial?- Apoio e Acompanhamento de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, acedido a 17 de janeiro de 2023,e disponível em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3696/1/Carla%2BSantos_aluna%2B1160780_Disserta%C3%A7%C3%A3o%2Bsetembro2018%20%281%29.pdf

Sergiovanni (2004). *O mundo da Liderança. Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*, Edições Asa

Sousa, Ana Isabel C. (2021). *O Decreto-Lei n.º 55/2018- um estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico*, Mestrado em Administração das Organizações Educativas, ESSE Politécnico do Porto, acedido a 4 de abril de 2023 e disponível em https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/19879/1/DM_Ana%20Sousa_2021.pdf

Schalock, R.L. (2001). *Conducta adaptative, competencia personal y calidad de vida*, IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad: Apoyos, autodeterminación y calidad de vida, Salamanca

Schultz, T.W. (1973). *O Capital Humano; investimento em educação e pesquisa*, Rio de Janeiro, Zahar.

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Texto Editora, Lisboa

Silva, Maria Odete E. (2019). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva*, Coleção Ciências da Educação, Edições Universitárias Lusófonas

Tavares, Paula (2009). *O desenho como ferramenta universal. O contributo do processo do desenho na metodologia projectual*, Revista de Estudos Politécnicos, v. VII, nº 12 acedido a 27 de abril de 2023 e disponível em https://www.researchgate.net/publication/262457348_O_desenho_como_ferramenta_universal_O_contributo_do_processo_do_desenho_na_metodologia_projectual

Teixeira, E. P. (2012). *Qualidade de Vida de Jovens e Adultos com Deficiência Mental*, faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto acedido a 27 de abril de 2023 e disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/67987/2/30020.pdf>

Tonelli, Juliana R. Assunção, (2018). *Atividade de Desenho como Instrumento Mediador no Ensino e Aprendizagem de Inglês para aluno “ Disléxico ”*, Vol.22, nº1, pp129-157, acedido a 3 de Fevereiro de 2023 e disponível em https://www.academia.edu/58567808/Atividade_De_Desenho_Como_Instrumento_Medidor_No_Ensino_e_Aprendizagem_De_Ingl%C3%AAs_Para_Um_Aluno_Disl%C3%A9xico

Traqueia, A., Pacheco, Emilce & Taveira, E. (s.d.). *Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação- Ação*, pp. 33- 50, acedido a 20 de julho de 2023 e disponível em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/35288/3/35_52_ria.pdf

UNESCO (2016). *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*, Brasília

UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Porto: Edições Asa

Vasconcelos, T. (1999). *Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar*, Ministério da Educação, Lisboa

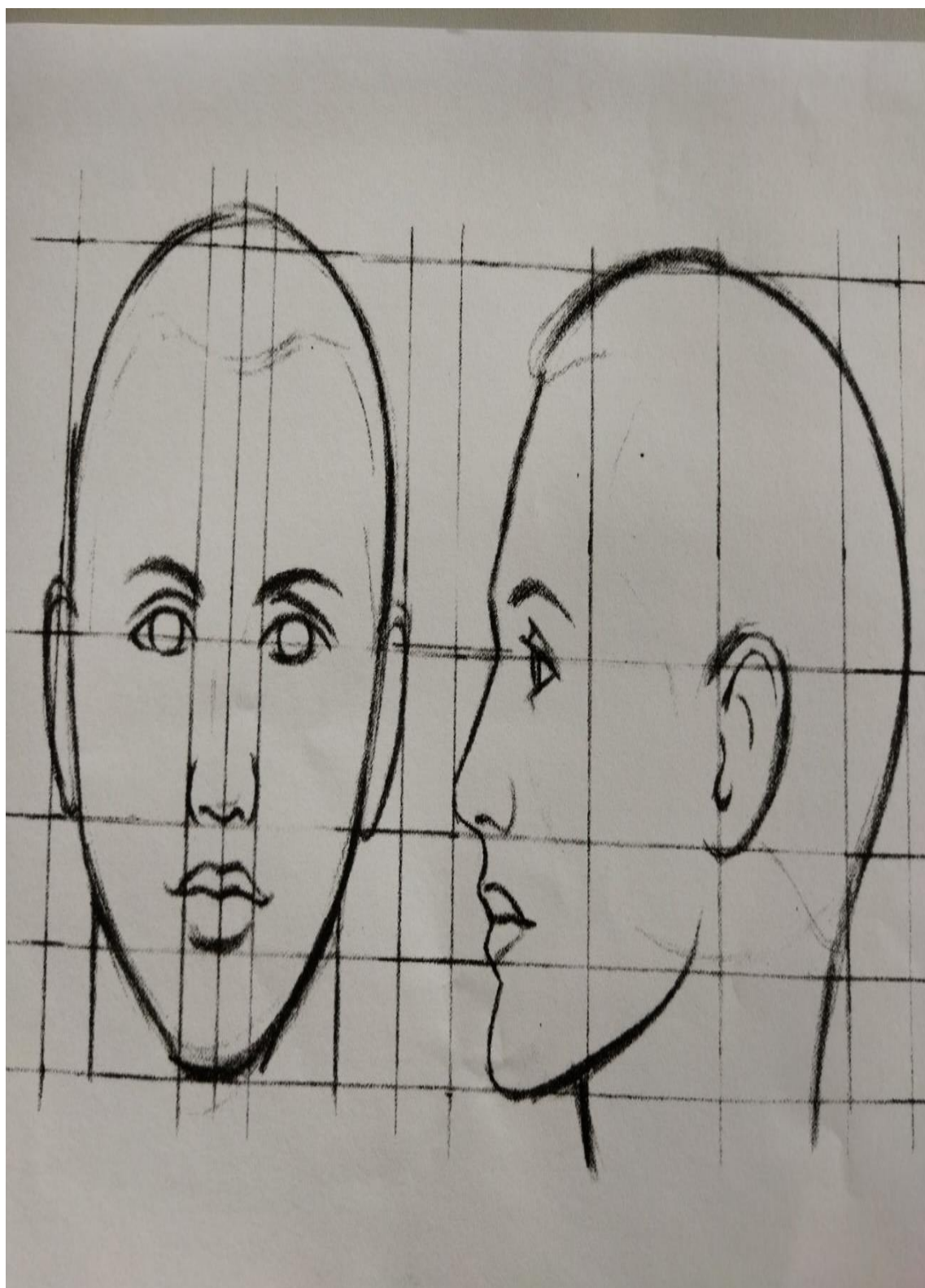
Vasconcelos, Paulo Alexandre F. (2020). *O impacto do Decreto-Lei 54/2018: política e ambiente escolar e a formação específica dos professores na educação inclusiva*, ESEF Escola Superior de Educação de Fafe acedido a 30 de março de 2023 e disponível em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/35813>

Vigostsky, L. (2003). *A formação social da mente: desenvolvimento dos processos superiores*, Martins Fontes, São Paulo

Wolchonok, Louis (1969). *The Art in Pictorial Composition*, Dover Publications, New York

Anexos

- 1- Esquema do rosto, retirado do Manual de Educação Visual, 7º,8º e 9º ano, Porto Editora



2- Plano Curricular de Turma

PLANO CURRICULAR DE TURMA				
Ano: 12º Turma: E				
PLANEAMENTO				
Objetivos	Áreas de competência (Perfil do aluno)	Articulação das disciplinas (Aprendizagens essenciais comuns)	Atividades/DAC/Projetos	Calendarização
Cidadania e Desenvolvimento - Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem orientadas para a integração e troca de saberes - Valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades. - Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços.	C1- Linguagens e textos. C2- Informação e comunicação. C3- Relacionamento interpessoal C4 – Pensamento Crítico e Pensamento Criativo C6 – Desenvolvimento Pessoal e Autonomia C6- Desenvolvimento pessoal e autonomia. C7 - Bem-Estar Saúde e Ambiente C9 – Saber Científico, Técnico e Tecnológico CD1 - Cidadania e desenvolvimento E1 – Qualidade do Serviço	História da Cultura e das Artes OF.Artes e Eco Escolas	Eu People Project - auditório da Escola Desenvolvimento Sustentável Educação Ambiental - Participação nas atividades no âmbito do Projeto “500 Magalhães”. Dinamizado pela Câmara Municipal da Marinha Grande. - Recolha de lixo numa praia do concelho - Almoço convívio pela Câmara Municipal da Marinha Grande. - Atividades lúdicas na FAE Visita de Estudo ESAD – Caldas da Rainha – Dia aberto Cidadania e Desenvolvimento: Escultura coletiva/turma, usando	1º Semestre 1º ou 2º Semestre 2/9 ou 16 dezembro 13/20 2º Semestre

Valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.				
- Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços.				
REALIZAÇÃO				
Metodologia/Ajustamento de metodologias		Recursos / Gestão de recursos		
(por exemplo projeto/Aprendizagem por problemas/Inquiry/...)				
AVALIAÇÃO				
Instrumentos		Monitorização		
- Recolha da auto e heteroavaliação - Grelha de avaliação intercalar e final PAT		Quem: Como: - Equipa Pedagógica Grelha de avaliação do Projeto/Atividade - Alunos - Instituições externas		

Aprovado em Conselho de Turma
Visto e Aprovado pelo Conselho Pedagógico

____/____/_____
____/____/_____

O Diretor(a) de Turma
O Presidente do Conselho Pedagógico

Apêndice

1- Plano de aula

PLANO DE AULA- RETRATO

Janeiro 2023

Apresentação de diapositivos em *Power Point* (20 m)

- Rosto como veículo de comunicação
- Esquema do Rosto
- Estrutura do Rosto
- Importância do pescoço
- Método Loomis
- O retrato do renascimento, impressionista, expressionista, cubista e futurista
- Diversas expressões do estudo do retrato
- Cubismo e Paul Cézanne
- Características do Cubismo
- Fases do Cubismo
- Picasso e Braque
- Variante do Cubismo (orfismo)

Propostas de trabalho (30 h)

- 1- Através da impressão em A4 dos utentes da APPACDM desenhe o seu retrato tendo em conta as diferentes gradações da grafite.
- 2- Com pastel de óleo, concretiza uma visão cubista a partir do retrato a grafite.

2-Guião de Entrevista

- Tema: O trabalho desenvolvido pela APPACDM (Associação de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental) ao longo dos anos.
- Objetivo Geral: Conhecer o funcionamento da Instituição relativamente à sua contribuição para a inclusão dos alunos com medidas de reforço

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES DA ENTREVISTA
A Legitimação da entrevista	- Explicar ao entrevistado os objetivos da entrevista - Garantir a confidencialidade das informações fornecidas	
B A Instituição	Solicitar ao entrevistado informações sobre a instituição, relativamente: -Aos projetos que desenvolve -Às parcerias estabelecidas com a escola Secundária Engenheiro Acácio Calazans Duarte - Ao modo como as atividades estão organizadas com a escola em causa - Aos técnicos intervenientes na escola, nomeadamente quanto à sua articulação com os professores envolvidos - À articulação com a comunidade local no que diz respeito a atividades ligadas às artes, nomeadamente o desenho	- Quem é a APPACDM hoje e quem são os seus utentes? - Que tipo de preparação têm os vossos utentes para o futuro profissional? - Acha que a APPACDM é reconhecida na sua comunidade? Considerando que a APPACDM promove a qualidade de vida dos seus utentes qual a implicação prática dessa promoção? -Que tipo de projetos a instituição dinamiza? -Como vê a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares? -Que tipo de parceria a APPACDM tem com a Escola Secundária Calazans Duarte e quais as atividades que desenvolvem nesse contexto? -Na sua opinião acha o desenho um instrumento para a inclusão? Porquê?

3- Análise de Conteúdo

Quanto à Análise de Conteúdo da Entrevista realizada à Coordenadora da APPCDM. Dimensionada em dois tipos: Categorias e Subcategorias, que está presente no seguinte quadro:

Quadro 5 - Análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias
Constituição da APPCDM	Escola de Educação Especial; Centro de Atividades e Capacitação para a Inclusão; Centro de Recursos para Inclusão; Lar Residencial; Quinta Pedagógica; Centro de Recursos para o Emprego.
Perfil de utentes	Deficiência mental; Trissomia 21; Autismo; Multideficiência.
Oferta de Cursos Profissionais	Cozinheiro; Assistente administrativo; Operador Diverso.
Número de parcerias com a comunidade	43
Acolhimento	Plano Individual do utente inscrito
Oferta de terapias	Terapia ocupacional; Psicomotricidade; Terapia da Fala; Fisioterapia; Relaxamento; Hidroterapia.
Projetos	Aumento da “Casinha” Visita a um distrito; Teatro; Dança; Atividades Socialmente Úteis.
A Inclusão na Escola Regular	A existência de pouco apoio.
O desenho na Inclusão	Uma ferramenta de ativação e participação.

4- Trabalho dos Alunos do 12ºE (2021/2022)

