



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

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

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS (8ºANO) PARA A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL NO ESTUDO DO ROSTO E DA FIGURA HUMANA

Dissertação de Mestrado apresentada a provas públicas para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Inês Maria Andrade Marques e pela Professora Doutora Dora Luísa Carvalho Cordeiro Ponte

Rita Patrícia Ribeiro Costa (a22109137)

2024

www.lusofona.pt

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

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

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS (8ºANO) PARA A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL NO ESTUDO DO ROSTO E DA FIGURA HUMANA

VERSÃO FINAL

Dissertação de Mestrado defendida em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, no dia 09/03/2024, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 652/2024 de 30 de janeiro de 2024 com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Maria Constança Pignatelli de Sousa e Vasconcelos

Arguente: Professora Doutora Teresa Palma Rodrigues

Orientadora: Professora Doutora Inês Maria Andrade Marques

Coorientadora: Professora Doutora Dora Luísa Carvalho Cordeiro Ponte

Rita Patrícia Ribeiro Costa (a22109137)

2024

*“Quem ensina aprende ao ensinar.
E quem aprende ensina ao aprender.”*

Paulo Freire

Agradecimentos

Como ninguém consegue fazer nada sozinho e todos precisamos uns dos outros, existem pessoas que merecem o meu reconhecimento pelo seu contributo para a jornada que realizei durante a Prática de Ensino Supervisionada e a elaboração deste trabalho.

Em primeiro lugar, a minha coorientadora Dora Ponte, docente no Agrupamento de Escolas Emídio Navarro, que desempenhou um papel fundamental na concretização desta dissertação de mestrado, permitindo o meu aperfeiçoamento através da partilha de documentação útil e da proposta de alterações pertinentes. Também me ajudou enquanto tutora da Prática de Ensino Supervisionada, mostrando-se sempre muito prestável e compreensiva. O seu feedback, sempre com críticas construtivas e sugestões, foi relevante para melhorar a minha relação pedagógica com os alunos. Uma aprendizagem que contribuiu e vai contribuir no futuro na minha vida profissional.

Também foi importante a revisão da dissertação feita pela professora Inês Marques, docente da Universidade Lusófona, sempre generosamente disposta a ajudar os seus alunos no que eles precisam.

Agradeço à professora Constança Vasconcelos pela informação fornecida nas aulas de mestrado e pelo aconselhamento de bibliografia para fundamentar a parte teórica deste trabalho.

Destaco também o papel colaborativo dos alunos que se mostraram muito recetivos às propostas de trabalho inerentes à unidade didática, desenvolvendo as atividades com empenho e entusiasmo.

O meu agradecimento à minha colega de estágio, Rita Silva, com quem foi um gosto poder partilhar este caminho, bem como ao colega de trabalho, Sérgio Lopes pela sua colaboração.

Aos meus pais, pelo seu apoio incondicional. Sem eles nada disto teria sido possível, tendo muita sorte em contar sempre com a sua presença na minha vida.

À minha amiga Esmeralda Gonçalves, que está sempre disponível para me ajudar no que preciso. É uma amizade recíproca de muitos anos a que eu dou muito valor.

Por último, mas não menos importante, o meu agradecimento à minha restante família e aos meus amigos. Todos transmitiram o seu apoio e me deram força para continuar esta parte fundamental da minha formação académica.

Resumo

O ensino artístico desempenha um papel importante na formação integral dos alunos pelas capacidades e competências que promove, o que se reflete na relevância que as Artes Visuais têm vindo a assumir no currículo nacional.

Nesta dissertação são aprofundadas várias visões intrínsecas ao ensino das artes, como a educação artística baseada em disciplinas; a cultura visual e a promoção do espírito crítico; a expressão criativa associada à resolução de problemas; o contributo das artes para o desenvolvimento cognitivo.

À medida que a criança cresce, a sua expressão gráfica desenvolve-se até atingir a adolescência. Esta é uma fase conturbada com várias transformações, quer físicas, quer psicológicas, a acontecer ao mesmo tempo. Mais conscientes das suas potencialidades e limitações, os adolescentes revelam frequentemente desinteresse pela expressão gráfica, pelo que a educação artística se torna crucial destacando-se o papel decisivo do professor. Este deverá despertar nos seus alunos o gosto pelo que estão a aprender e estimular a sua criatividade e autonomia, dando reforço positivo de modo a que desenvolvam capacidades cognitivas e adquiram novas competências. Tais objetivos nortearam a presente prática pedagógica enquanto docente estagiária da disciplina de Educação Visual na Escola Básica D. António da Costa em Almada.

Optou-se por desenvolver uma unidade didática sobre a representação do rosto e da figura humana, aplicando a metodologia investigação – ação para a monitorização da prática pedagógica, nas duas turmas do 8º ano, a quem foi lecionada. Foram realizados dois questionários (anexos I e II) aos alunos, um antes e outro depois da unidade didática. Com base no primeiro questionário, pode-se refletir e criar uma planificação que fosse ao encontro dos seus interesses. Foram propostas atividades diversificadas que incentivassem os alunos a expressar-se com recurso a diferentes técnicas e materiais. O segundo questionário permitiu verificar que os objetivos foram alcançados, pois a generalidade dos alunos gostou das tarefas efetuadas, passando a dar mais valor à disciplina de Educação Visual.

Palavras-chave: Artes Visuais, Motivação, Desenho, Rosto e Figura Humana

Abstract

Art education plays an important role in students' integral formation due to the abilities it promotes. This recognition is reflected in the relevance that visual arts have been assuming in the national curriculum.

In this dissertation several intrinsic visions to arts teaching are described, such as discipline-based art education; visual culture and the promotion of critical thinking; creative expression associated with problem-solving; and the arts contribution to cognitive development.

As children mature, their graphic expression develops until they reach adolescence. This is a troubled phase where both physical and psychological transformations happen at the same time. More aware of their potentialities and limitations, adolescents often show a lack of interest in graphic expression, so art education becomes crucial and teachers play a decisive role. They should create in their students an appetite to learn, stimulate their creativity and autonomy and use positive feedback so that they develop cognitive abilities and acquire new skills. These objectives guided my pedagogical practice as a trainee teacher of Visual Education at the D. António da Costa Basic School in Almada.

Having chosen to develop a didactic unit on the representation of the face and the human figure, I applied the research – action methodology for the monitoring of my pedagogical practice in both 8th grade classes that I taught. Two questionnaires were carried out to the students, one before and one after the didactic unit. Based on the first questionnaire, I was able to create a plan that would meet their interests. Diversified activities were proposed to encourage students to express themselves using different techniques and materials. The second questionnaire allowed me to verify that my goals were achieved, because most of the students liked the activities they carried out and began to give more value to the discipline of Visual Education.

Keywords: Visual Arts, Motivation, Drawing, Face and Human Figure

Índice

	Pág.
Introdução	12
Capítulo 1 - Enquadramento teórico	15
1.1) Importância do Ensino Artístico	15
1.1.1) Ensino das Artes Visuais em Portugal	16
1.2) Paradigmas do ensino das artes.....	18
1.2.1) Educação artística baseada em disciplinas	18
1.2.2) Cultura visual	19
1.2.3) Resolução criativa de problemas	20
1.2.4) Autoexpressão criativa	21
1.2.5) As artes como desenvolvimento cognitivo	22
1.3) Estádios de desenvolvimento gráfico infantojuvenil.....	23
1. 4) A motivação no processo de ensino-aprendizagem.....	29
1.4.1) Professor de Artes Visuais como motivador e como agente de mudança	31
1.5) Didática do desenho do rosto e figura humana.....	33
1.5.1) História da representação do rosto e a sua proporção.....	35
1.5.2) História da representação do corpo humano e a sua proporção.....	44
Capítulo 2 - Estudo empírico	54
2.1) Problemática da pesquisa	54
2.1.1) Questões de partida	54
2.1.2) Objetivos	54
2.2) Metodologia Investigação – Ação	55
2.3) Tipos de pesquisa e procedimentos	57
2.4) Caracterização da escola e dos alunos.....	58
2.4.1) Caracterização da Escola Básica D. António da Costa	58

2.4.2) Caracterização das turmas 8º4 e 8º6.....	60
2.5) Planificação da unidade didática desenvolvida	62
2.6) Unidade temática: Rosto e Figura Humana	64
2.6.1) Representação dos elementos do rosto.....	64
2.6.2) Representação do autorretrato (pessoal + artista).....	65
2.6.3) Representação da figura humana (proporção)	69
2.6.4) Silhuetas e cartazes	70
2.6.5) Representação de mãos e pés	74
2.7) Avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos	76
2.8) Análise dos questionários realizados aos alunos	78
2.9) Balanço da prática pedagógica	79
Conclusão	82
Bibliografia	84
Anexos	89
<u>Anexo I.</u> Questionário realizado aos alunos da EDAC no início da unidade didática.....	90
<u>Anexo II.</u> Questionário realizado aos alunos da EDAC no fim da unidade didática.....	93
<u>Anexo III.</u> Gráficos comparativos.....	97
<u>Anexo IV.</u> Sugestões dos alunos	113

Índice de figuras

	Pág.
<u>Figura 1</u> - Os rostos intrigantes esculpidos em rochas que foram expostas pela severa seca na Amazônia	35
<u>Figura 2</u> - Pintura de um rosto egípcio	35
<u>Figura 3</u> - Escultura de um rosto grego	36
<u>Figura 4</u> - Rostos característicos da arte Bizantina	36
<u>Figura 5</u> - Sandro Botticelli na “a adoração dos reis magos” (1475) em cima e Andrea Mantegna na “apresentação no templo” (1460) em baixo	37
<u>Figuras 6 e 7</u> - Autorretrato com 13 anos (1484) à esquerda e com 22 anos (1498) à direita.	37
<u>Figura 8</u> - Mona Lisa de Leonardo da Vinci (1503)	38
<u>Figura 9</u> - Autorretrato com Girassol de Anthony Van Dyck (1632)	38
<u>Figura 10</u> - Autorretrato com Boina e Duas Correntes de Rembrandt Van Rijn (1640)	39
<u>Figura 11</u> - Retrato da Rapariga com Brinco de Pérola de Johannes Vermeer (1665)	39
<u>Figura 12</u> - Autorretrato com a orelha cortada de Vincent Van Gogh (1889)	40
<u>Figuras 13 e 14</u> - O grito (1893) e o autorretrato de Edvard Munch com uma garrafa de vinho (1906)	41
<u>Figura 15</u> - Retrato de Dora Maar feito por Pablo Picasso (1937)	41
<u>Figura 16</u> - Autorretrato de Frida Kahlo com um vestido de veludo (1926)	42
<u>Figura 17</u> - Retrato de Lucian Freud por Francis Bacon (1965)	42
<u>Figura 18</u> - Retrato de Francis Bacon por Lucian Freud (1952)	43
<u>Figura 19</u> - <i>Slipping Away</i> de Scott Hutchison	43
<u>Figura 20</u> - Rosto e a sua proporção	44
<u>Figuras 21 e 22</u> - Pinturas rupestres e Vênus de Willendorf (24 000 e 22 000 a.C)	45
<u>Figuras 23</u> - Arte Egípcia	45
<u>Figura 24</u> - Estátua de mármore que representa o Deus grego Apolo de Leocares (330 e 320 a.C.)	46

<u>Figura 25</u> - A traição de Cristo, c. 500.	46
<u>Figura 26</u> - Homem Vitruviano de Leonardo Da Vinci (1490)	47
<u>Figura 27</u> - A Pietà de Miguel Ângelo (1498)	47
<u>Figura 28</u> - Carlos V com o Cão de Ticiano (1533)	48
<u>Figuras 29 e 30</u> - Madona do Prado (1505) Escola de Atenas (1509) de Rafael Sanzio	48
<u>Figura 31</u> - O Beijo de Gustav Klimt (1907)	49
<u>Figura 32</u> - <i>Blue Nude II</i> de Henri Matisse (1952)	49
<u>Figura 33</u> - Mulher com o gato de Fernand Léger (1921)	50
<u>Figura 34</u> - A mulher de Egon Schiele sentada (1917)	50
<u>Figura 35</u> - <i>Ubu-imperator</i> , Max Ernst (1923)	51
<u>Figura 36</u> - <i>Portrait of an Artist - Pool With Two Figures</i> (1972)	51
<u>Figura 37</u> - A Aproximação da Emancipação de Kara Walker	52
<u>Figura 38</u> - Desenho de Juliette Aristides	52
<u>Figura 39</u> - Divisão do corpo humano em 8 cabeças	53
<u>Figura 40</u> - Triângulo de Lewin	55
<u>Figura 41</u> - Espiral de ciclos da Ação-Reflexão – I.A.	56
<u>Figura 42</u> - Mapa da área metropolitana de Lisboa e a localização da escola	58
<u>Figura 43</u> - Entrada da EDAC	59
<u>Figuras 44 e 45</u> - Salas de Educação Visual D7 e D8	59
<u>Figura 46</u> - Aula de EV	61
<u>Figuras 47 e 48</u> - Elementos do rosto: aluna do 8º4 e aluno do 8º6	64
<u>Figura 49 e 50</u> - Elementos do rosto: aluna do 8º4 e aluno do 8º4	64
<u>Figura 51</u> - Printscreen da oval observada no vídeo da Escola Virtual	65
<u>Figuras 52, 53 e 54</u> – Oval: aluno do 8º4, aluno do 8º6 e aluna do 8º4	65
<u>Figuras 55 e 56</u> - Autorretrato: aluno do 8º6 e Pablo Picasso	66

<u>Figuras 57, 58 e 59</u> - Autorretrato: aluno do 8º4, aluno do 8º6 e Vincent Van Gogh	67
<u>Figuras 60, 61 e 62</u> - Autorretrato: aluna do 8º6, aluno do 8º6 e Vincent Van Gogh	67
<u>Figuras 63, 64 e 65</u> - Autorretrato: dois alunos do 8º4 e Claude Monet	67
<u>Figuras 66 e 67</u> - Autorretrato: aluna do 8º4 e Frida Kahlo	68
<u>Figuras 68 e 69</u> - Autorretrato: aluna do 8º4 e Frida Kahlo	68
<u>Figuras 70 e 71</u> - Autorretrato: aluna do 8º4 e Frida Kahlo	68
<u>Figuras 72, 73 e 74</u> - Autorretrato: aluna do 8º4, aluna do 8º6 e Frida Kahlo	69
<u>Figuras 75, 76 e 77</u> - Proporção figura humana: duas alunas do 8º4 e aluno do 8º6	69
<u>Figuras 78, 79 e 80</u> - Proporção figura humana: aluno do 8º6 e dois alunos do 8º4	70
<u>Figuras 81, 82 e 83</u> - Processo da realização das silhuetas 8º4 e 8º6	71
<u>Figuras 84, 85 e 86</u> - Cartazes – Ballet, Samba e Khon (8º4).....	71
<u>Figuras 87, 88 e 89</u> - Cartazes – Kiss, Legião Urbana e ACDC (8º6)	72
<u>Figura 90</u> - Títulos e cartaz de divulgação da exposição (8º6)	72
<u>Figura 91</u> - Exposição sobre a multiculturalidade na música e na dança	73
<u>Figura 92</u> - Silhuetas e Cartazes sobre Multiculturalidade na Dança (8º4)	73
<u>Figura 93</u> - Silhuetas e Cartazes sobre Multiculturalidade na Música (8º6)	73
<u>Figuras 94 e 95</u> - Desenho das mãos e escultura: duas alunas do 8º4	74
<u>Figuras 96 e 97</u> - Desenho das mãos e escultura: aluno do 8º6 e aluna do 8º4	74
<u>Figuras 98, 99 e 100</u> - Desenho das mãos e escultura: três alunos do 8º4	75
<u>Figuras 101, 102 e 103</u> - Desenho das mãos e escultura: dois alunos do 8º4 e turma 8º4... ..	75
<u>Figuras 104 e 105</u> - Desenho de pés e escultura: dois alunos do 8º6	75
<u>Figuras 106 e 107</u> - Desenho de pés e escultura: dois alunos do 8º6	76
<u>Figura 108</u> - Desenho de pés e escultura: turma 8º6	76

Índice de quadros

	Pág.
<u>Quadro 1</u> - Organização curricular das Artes Visuais no ensino em Portugal	17
<u>Quadro 2</u> – Diferenças da função do desenho de acordo com a idade	28
<u>Quadro 3</u> - Planificação das aulas previstas	62
<u>Quadro 4</u> - Calendarização das aulas dadas	63
<u>Quadro 5</u> – Critérios de avaliação segundo os domínios D1, D2 e D3	77
<u>Quadro 6</u> – Médias de cada turma por atividades	77
<u>Quadro 7</u> – Sugestões dos alunos (1ºquestionário) e as atividades realizadas na unidade didática	78

Abreviaturas

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

AEEN – Agrupamento de Escola Emídio Navarro

DBAE - *Discipline Based Art Education*

DGE – Direção Geral de Educação

EDAC – Escola D. António da Costa

ESEN – Escola Secundária Emídio Navarro

EUA - Estados Unidos da América

EV - Educação Visual

EVT – Educação Visual e Tecnológica

ET – Educação Tecnológica

IA – Investigação Ação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PDF - *Portable Document Format*

PEA - Projeto Educativo do Agrupamento

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RCEB - Reorganização Curricular do Ensino Básico

RTP - Relatório Técnico Pedagógico

UD – Unidade Didática

Introdução

O presente trabalho, incluído no mestrado de Artes Visuais do 3º ciclo e ensino secundário, na Universidade Lusófona de Lisboa, consiste no resultado teórico da consulta de bibliografia pertinente sobre a temática “Motivação dos alunos (8ºano) para a disciplina de Educação Visual no estudo do rosto e da figura humana”, bem como no conhecimento adquirido durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) que ocorreu na Escola Básica D. António da Costa - Agrupamento de Escolas Emídio Navarro em Almada.

Para melhor compreensão do leitor, esta dissertação está dividida em duas partes: o enquadramento teórico e o estudo empírico (ou prática pedagógica), pois tanto a teoria como a prática são necessárias. “Sem teoria a prática não tem objetivos, sem prática a teoria é apenas uma especulação abstrata” (Bubezes, 2023, p.14).

Inicialmente, é realizada uma abordagem sobre a importância do ensino artístico e a história do ensino das Artes Visuais no contexto nacional. De seguida, são mencionadas as visões / paradigmas subjacentes ao ensino das artes que mais se adequam à temática em questão: a educação artística baseada em disciplinas; cultura visual; resolução criativa de problemas; autoexpressão criativa e as artes como desenvolvimento cognitivo.

Numa tentativa de entendimento da relação da expressão gráfica com as diferentes faixas etárias desde a infância até à adolescência, estudaram-se previamente os estádios de desenvolvimento gráfico infanto-juvenil, recorrendo a alguns autores como Lowenfeld, Edwards e Gardner.

Como a prática pedagógica teve como público alvo alunos do 8ºano de escolaridade, neste trabalho foi dada maior ênfase à fase correspondente à adolescência (entre os 13 e os 16 anos). Considerando que os autores anteriormente referidos, defendem que os adolescentes tendem a desmotivar-se relativamente ao desenho, em consequência de uma crescente consciência crítica das lacunas dos seus trabalhos, tornou-se evidente que, nessa faixa etária, o professor de Artes Visuais assume um papel crucial para a motivação dos alunos. Assim, tentou-se perceber que atitudes deveria o professor tomar, em contexto de sala de aula, de modo a despertar o interesse dos alunos pela disciplina de Educação Visual e contribuir para a valorização do desenho como forma de expressão pessoal, potenciando a sua criatividade e autoestima. Eisner deu um importante contributo para a reflexão sobre a importância das artes e o papel do professor de Artes Visuais sendo um dos autores escolhidos para fundamentar o tema.

Ao elaborar um plano de ação, definiu-se como objetivo prioritário que a unidade didática a desenvolver contribuísse para a motivação dos alunos através da inclusão das suas propostas. Pretendeu-se ainda estimular a criatividade e a resolução de problemas através de atividades diversificadas e demonstrar a utilidade do desenho realista como ferramenta para a autoexpressão criativa.

Para concretizar os objetivos definidos e para aplicar estratégias pedagógicas visando a motivação dos alunos, foi escolhida a temática do rosto e da figura humana para a concretização de uma unidade didática, pois considerou-se que este tema seria interessante e desafiante para os alunos explorarem no início da sua adolescência, tendo em conta as mudanças físicas e psicológicas inerentes a essa faixa etária. Neste trabalho é apresentado o ensino desta temática, abordando os seus pressupostos didáticos no passado e demonstrando como estes se tornaram inspiração para a atualidade. Para além disso, é analisada a evolução histórica da representação do rosto e da figura humana referindo as normas estabelecidas (proporções) para a sua representação mais realista. A evolução histórica serviu de base para a contextualização teórica da unidade didática e as proporções foram utilizadas como introdução da prática.

Seguidamente, no estudo empírico, é feito um enquadramento sobre a problemática, as questões de partida e os objetivos do trabalho desenvolvido com os alunos recorrendo à metodologia de investigação – ação estudada por Latorre. Esta metodologia permite que o professor faça parte integrante do processo, podendo estudar a problemática (observar, refletir), propor soluções e testá-las, analisando criticamente e aprendendo com a sua ação. De modo a atingir os objetivos definidos, foram selecionados os tipos de pesquisa e procedimentos mais adequados, tendo sido decidido realizar dois questionários (anexos I e II), um no início da unidade para nortear o procedimento e outro no fim para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esses questionários abordaram vários aspetos, entre os quais a motivação.

Para perceber o contexto em que se efetuou a prática pedagógica, caracterizou-se a Escola Básica D. António da Costa e os alunos das turmas 8º4 e 8º6, a quem foi lecionada a unidade didática. Esta foi planeada tendo em conta os resultados do primeiro questionário, o ritmo dos alunos, as atividades selecionadas, o número de aulas necessárias, as técnicas e materiais escolhidos, etc. Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, de forma individual e em equipa, foram a representação dos elementos do rosto, o autorretrato (pessoal + artista), a figura humana (proporção), incluindo as mãos e os pés, bem como a conceção de silhuetas e cartazes realizados de acordo com interdisciplinaridade com a disciplina de Cidadania.

No final da unidade didática realizou-se uma avaliação segundo os critérios adotados pela autora e os domínios estabelecidos pelo agrupamento. Também se elaborou um balanço com o *feedback* final dos alunos, através do segundo questionário realizado, que foi comparado com o primeiro, cujos modelos e gráficos se encontram em anexo. De seguida, conclui-se esta dissertação com uma reflexão sobre o trabalho como um todo, destacando os aspetos essenciais, como o papel da autora enquanto professora, o seu contributo para o ensino das artes, o que foi conseguido transmitir aos alunos e os resultados daquilo que aprenderam.

Na bibliografia constam os recursos usados na pesquisa, como dissertações de mestrado, livros, revistas, vídeos e sites eletrónicos, de autores considerados relevantes para o desenvolvimento e argumentação teórica desta dissertação.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

1.1) Importância do Ensino Artístico

No passado, o Ensino Artístico e as Artes Visuais em particular foram alvo de discriminação por serem consideradas de pouca relevância para o currículo. Mais recentemente têm vindo a ganhar reconhecimento a nível institucional, o que está patente nos programas atuais dessas disciplinas, onde o Ministério da Educação considera que “as artes são formas de saber que articulam inteligência, imaginação, razão, afetividade e emoção, que complementam a linguagem verbal, ao nível da perceção visual.” (Duarte, 2021, p.17). Desta forma, o seu contributo é essencial para o desenvolvimento integral das crianças e jovens.

Face ao exposto, é importante que todos os alunos tenham acesso a disciplinas de artes a nível curricular até ao final do Ensino Básico, nomeadamente a Educação Visual (disciplina a ser abordada neste trabalho), embora só alguns continuem os seus estudos no ramo das artes.

A Educação Artística desempenha um papel fundamental no currículo porque, tanto a nível individual como em grupo, os discentes não só adquirem novos conhecimentos, como desenvolvem a originalidade, a imaginação e a sensibilidade estética expressando sentimentos e emoções de forma criativa. Para além disso, na visão de Eisner, torna-os mais recetivos à diferença e aptos a enfrentar novas situações, manifestando um sentido crítico mais apurado. A arte é uma forma de expressão e comunicação que ajuda na criação de conceitos, na construção da identidade pessoal e social, bem como na formação para a cidadania (cooperação com os outros em sociedade). Também desenvolve a motricidade através do uso de técnicas e materiais. Outras das valências da educação artística são “o desenvolvimento da perceção visual, tátil e cinestésica”, “a inteligência espacial e do pensamento visual”, “a memória visual, a valorização e a avaliação crítica de imagens e objetos” (Santos, 2021, p.18).

A arte permite uma interação com o mundo envolvente, sendo uma forma de comunicação através da qual o indivíduo transforma a realidade visível de acordo com as suas perceções e emoções.

“A arte ajuda-nos a tomar consciência de nós próprios. De facto, na melhor das hipóteses, usamos a arte para nos reconstruirmos.” (Eisner, 2002, p.112).

1.1.1) Ensino das Artes Visuais em Portugal

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº. 46/86, de 14 de outubro) salientou pela primeira vez a necessidade da educação artística como elemento importante na formação de qualquer indivíduo durante o seu percurso escolar (Eça, 2008, p.29).

Inicialmente o ensino das Artes Visuais consistia numa única disciplina que se denominava Desenho. Posteriormente, dependendo das reformas educativas efetuadas na segunda metade do século XX, passou a ter outras designações, tais como Artes Plásticas, Expressão Plástica, e Educação Visual.

As Artes Visuais foram implementadas no ensino regular tendo sido sujeitas a mudanças de política educativa na sequência de reformas lideradas por dois ministros da educação, Veiga Simão - 1970 e Roberto Carneiro - 1989. Para além disso, também ocorreram outras alterações curriculares em 1975, 2001 e 2018. (Ver Quadro I)

Foi a partir de 1970, com a reforma de Veiga Simão, que a disciplina de Educação Visual se tornou obrigatória no currículo da Educação Básica, na altura com influências na ideia de livre expressão, na “escola alemã Bauhaus” e no “design industrial italiano”, ou seja, no “método de resolução de problemas” ainda atual nos dias de hoje (Eça, 2008, p.30).

Entre as duas reformas acima mencionadas, deu-se a Revolução de Abril de 1974 ocorrendo uma massificação escolar, que proporcionou o acesso ao ensino a um número crescente de estudantes, mas gerou desigualdades entre os alunos, devido aos diferentes estratos sociais de onde provinham.

Como referido anteriormente, em 1989 Roberto Carneiro iniciou uma nova reforma no ensino, dando algum destaque às Artes Visuais. Foi posta em prática em 1991 com a integração de Portugal na Comunidade Europeia, com o intuito de aproximação a outros países da Comunidade. Apareceram disciplinas como Expressão Plástica no 1º ciclo, Educação Visual e Tecnológica no 2º ciclo, Educação Visual no 3º ciclo, e formações geral, técnica e específica no Ensino Secundário. Na formação específica incluíam-se disciplinas como História de Arte, Desenho, Geometria Descritiva, Teoria do Design que hoje ainda estão em vigor para os alunos que escolhem o ramo das artes.

Também foi nessa altura que se regulamentou a autonomia das escolas de forma a diminuir o insucesso escolar que se vinha a sentir (Sousa, 2013, p.38). O currículo tornou-se assim “flexível” dando maior liberdade ao professor (Sousa, 2013, p.56). Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 55/2018 (Autonomia e Flexibilidade Curricular) confere maior autonomia às escolas na gestão do currículo para que cada uma forneça um ensino diferenciado que acolha

todos os seus alunos, independentemente da sua condição social e das suas características pessoais.

Em 2001 deu-se a Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB) onde foram definidos os “princípios orientadores da Organização e Gestão Curricular e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”, bem como as competências essenciais gerais para as disciplinas que se relacionam com a arte (Sousa, 2013, p.39).

Os programas de Educação do Ensino Básico, em vigor desde 2001, foram revogados pelo despacho 6605–A/2021 de 6 de julho. Em 2018 foram identificadas Aprendizagens Essenciais de acordo com a Áreas de Competência do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, em que se acentua a importância das Artes Visuais para o desenvolvimento integral do aluno. No que se refere ao 2º e 3º ciclos, estabelece como finalidade da disciplina de Educação Visual (EV) contribuir para o “enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos” e para o “desenvolvimento da sensibilidade estética e artística”, despertando o “gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais” (DGE, 2018).

“É sabido que o ensino das artes, tal como o de todas as outras disciplinas, vai mudando os seus paradigmas e métodos ao longo dos tempos, conforme os contextos sociopolíticos.” (Santos, 2021, p.18). Observando o seguinte quadro pode-se verificar as diferentes reformas a que o currículo das Artes Visuais foi sujeito.

Níveis de estudos	Reforma Veiga Simão (1973)	Alterações Curriculares (1975)	Reforma Roberto Carneiro (1989)	RCEB (2001)	Matrizes curriculares (2018)
1ºCiclo	- Educação Estética - Iniciação às Atividades Manuais	- Expressão Plástica	- Expressão e Educação Plástica	- Expressões Artísticas	- Educação Artística
2ºCiclo	- Atividades Manuais - Educação Estética	- E. V. - Trabalhos Manuais	- EVT	- EVT	- EV - ET
3ºCiclo	- E. V. - Trabalhos Oficiais	- E. V.	- E. V. - E. T.	- E. V. - E. T.	- E. V. - Complemento à Educação Artística
Secundário		Curso Complementar (2 anos) - Estudos Artísticos	Cursos Tecnológicos: Artes - Design Artes e Ofícios entre outras		- Cursos artísticos especializados

Quadro 1 - Organização curricular das Artes Visuais no ensino em Portugal.

Fonte: Adaptado do quadro da organização curricular da Professora Doutora Elsa Estrela

Com o tempo, as Artes Visuais têm vindo a ganhar terreno no currículo escolar. Atualmente é obrigatória a disciplina de EV no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. No Ensino Secundário, após a reforma de Roberto Carneiro, os alunos podem escolher a via das artes frequentando várias disciplinas específicas. Contudo, segundo Sousa (2013, p.74), esta área curricular é ainda desvalorizada perante as outras “disciplinas ditas intelectuais”, em consequência da menor importância que lhe foi atribuída durante anos.

1.2) Paradigmas do Ensino das Artes

Na sua obra “*The arts and the creation of mind*” (2002), Eisner enumerou várias visões subjacentes aos programas curriculares atuais de ensino artístico. Dessas visões destaca-se as que são mais significativas para a prática pedagógica, atendendo ao ciclo de escolaridade em causa.

1.2.1) Educação artística baseada em disciplinas

A Educação Artística baseada em disciplinas (DBAE - *Discipline Based Art Education*) surgiu nos Estados Unidos, na década de 50 do século XX, com base nas ideias de Jerome Bruner, tendo sido posteriormente desenvolvida por Manuel Barkan. A partir da década seguinte a DBAE tornou-se o modelo dominante no Ensino das Artes Visuais no país pioneiro, espalhando-se mais tarde por outros países.

Para Eisner este paradigma incorpora quatro objetivos:

– Apoiar os alunos no desenvolvimento de capacidades, como a imaginação e a sensibilidade, e na aprendizagem de técnicas usando diferentes materiais com o objetivo de criar arte. No seu processo de criação, o jovem tem condições para conceber a sua própria identidade, apresentando uma maneira própria de manifestar emoções e pensamentos. Para isso, os alunos devem esforçar-se por “pensar como artistas” de modo a produzir trabalhos de boa qualidade a nível visual.

- Treinar a atenção dos estudantes, através da sua capacidade cognitiva, para serem capazes de perceber a mensagem que o artista quer passar na sua obra, considerando os meios/ferramentas que ele encontrou para se expressar. De facto, para produzir arte é necessário anteriormente compreender e conhecer obras de arte e artistas importantes que possam inspirar no processo criativo. Todavia não se trata apenas de ir a museus e observar obras de artistas, mas sim compreender aquilo que se vê, ou seja, interpretar e apreciar as

ideias, valores e símbolos inerentes, relacionando-os com os aspetos formais. Assim como a literatura, também as artes visuais e plásticas tem o seu alfabeto e a sua gramática que necessita de ser respeitada e conhecida. Só se aprende o alfabeto visual através da experiência na visualização e descodificação de obras de arte (Costa, 2021, p.4).

- Auxiliar os jovens a perceber o contexto histórico e cultural que se vivia quando a obra de arte foi criada, pois este influencia tanto o conteúdo como a forma do produto artístico.
- Promover o sentido estético dos discentes de modo a terem uma opinião fundamentada sobre o valor, a qualidade e a função de cada obra de arte que conhecem. Para além disso, eles devem também desenvolver o espírito crítico, discutindo e apresentando argumentos relativos à “natureza, méritos e importância” (Eisner, 2002, p.27) das obras que analisam esteticamente.

A DBAE constitui assim um modelo de educação artística que é baseado na contribuição de várias disciplinas como “Produção Artística, Crítica Artística, História da Arte e Estética (Filosofia da Arte)” (Sousa, 2013, p.75), interligando-as.

No ensino das Artes Visuais há que ter em conta as diferentes vertentes acima referidas, pois todas contribuem para a formação dos alunos, tanto pelo conhecimento adquirido como pelas capacidades desenvolvidas. A interligação das várias componentes, bem como a realização de atividades interdisciplinares tornam-se importantes para os alunos terem um saber mais abrangente da área artística, conseguirem relacionar o que aprendem, formulando uma opinião crítica e estética sobre as obras de arte, ao mesmo tempo que aprendem a valorizá-las e a considerá-las como património a preservar.

1.2.2) Cultura visual

Segundo a infopédia (dicionário da Porto Editora), a primeira definição de cultura provém do ano 1817 por Edward Tylor. Ele considerava a cultura de um determinado grupo de pessoas inseridas na sociedade “como um conjunto complexo, interdependente e interatuante de conhecimentos, crenças, leis, tradições, artes, costumes e hábitos” Posteriormente Raymond Firth desenvolveu o conceito de cultura “como um modo de vida mas também o resultado das relações sociais”. Mais recentemente Chalmers em Eisner (2002, p.29), referiu a relação entre a antropologia cultural e a educação artística salientando o contributo do estudo das artes para a compreensão da cultura de uma determinada sociedade.

O contacto dos jovens com a cultura, nomeadamente a visual, torna-se fundamental para a sua riqueza intelectual, por isso, como afirmou Eisner (2002, p.28), é importante apoiar os alunos a “descodificar valores e ideias” subjacentes à cultura popular e erudita, ao mesmo tempo que têm uma opinião crítica sobre aquilo que observam.

Cada vez mais, somos bombardeados e influenciados, a nível visual, pelos meios de comunicação social, entre os quais a televisão, jornais, revistas ou internet, que veiculam certos estereótipos e padrões. A valorização de uma determinada imagem é resultado daquilo que socialmente é considerado de valor e não da reflexão individual sobre aquilo que é visto. Assim sendo, o ensino das Artes Visuais deverá romper com ideias pré-estabelecidas e ajudar os alunos a interpretar imagens como um leitor interpreta um texto, de modo a perceberem as mensagens subliminares e a fazerem um juízo de valor no pleno uso dos seus direitos e liberdade de opinião. Deste modo, “aprender a ler as mensagens de um texto visual é, portanto, uma forma de proteger os direitos pessoais” (Eisner, 2002, p.28).

Com as suas capacidades treinadas os estudantes analisam criteriosamente aquilo que observam passando a “distinguir o trigo do joio”, ou seja, a serem seletivos naquilo que realmente interessa e tem valor para eles.

Desde a década de 60 do século XX tem crescido a importância da equidade a vários níveis “cultural, social, de género, racial e económica” (Eisner, 2002, p.28), gerando movimentos sociais num mundo em constante mudança e onde o papel da cultura visual se torna importante. Os jovens estudantes podem usar os seus conhecimentos artísticos para compreender de outra forma o mundo que os rodeia, não só os valores como foi anteriormente referido, mas também os modos de vida de uma população que vive numa sociedade onde se cruzam várias culturas.

1.2.3) Resolução criativa de problemas

O conceito de criatividade foi desenvolvido por vários autores ao longo do tempo. Muitos associam-na à inteligência e à autonomia. Outros relacionam a criatividade com “o pensamento divergente, caracterizado pela fluência, flexibilidade e originalidade de ideias e soluções” que “advém de uma personalidade com elevada sensibilidade, aberta à experiência, destrezas superiores de *‘insight’* ou de lidar com a novidade.” (Vale, 2010, p.31). É o exemplo de Montenegro (2004), que definiu criatividade “como o somatório da imaginação, realização, expressão e construção.” (Costa, 2021, p.24).

Atualmente considera-se que a criatividade é posta à prova sempre que surge um problema para resolver, pois é nos desafios que ocorrem no nosso dia-a-dia que devemos utilizar a nossa liberdade de pensamento, reflexão e decisão. Para Sternberg e Lubart (1995), quando surge um problema, “desencadeia-se o processo cognitivo que permite ser recetivo aos problemas, identificar dificuldades, gerar múltiplas possibilidades (...) e saber comunicar e avaliar resultados” (Vale, 2010, p.74). Este processo é inerente à resolução criativa de problemas que nos permite enfrentar os desafios de forma singular e eficaz.

Um exemplo de como estimular a criatividade na educação artística tendo em vista a resolução de problemas é a famosa escola de artes alemã Bauhaus, fundada em 1919 por Walter Gropius, que esteve ativa até 1933. Nessa instituição, criada com o intuito de formar arquitetos e designers, praticava-se um método de ensino que tinha como objetivo “abordar os problemas de importância social de forma tecnicamente eficiente e esteticamente satisfatória” (Eisner, 2002, p.30). Com esse intuito, promovia a análise cuidada do problema em questão, de modo a que os alunos criassem soluções inovadoras e práticas, tendo em conta diversos fatores como estruturais, económicos, estéticos e ergonómicos, valorizando quer a forma, quer a função. Para esse efeito, era essencial o conhecimento dos materiais a utilizar e a exploração das suas potencialidades para produzir o objeto que tinham idealizado.

A influência da Bauhaus perdura atualmente em programas de ensino artístico que promovem a capacidade criativa, aliada ao desenvolvimento da sensibilidade estética para conceber soluções inovadoras para problemas práticos.

1.2.4) Autoexpressão criativa

O desenvolvimento da criatividade através da arte foi estudado nos anos 40 do séc. XX por dois autores especializados em Educação Artística, Viktor Lowenfeld (austriaco), influenciado por Freud e Herbert Read (inglês), influenciado por Carl Jung. Ambos vivenciaram a Segunda Guerra Mundial e atribuíram, em parte, o totalitarismo que surgiu na Alemanha a um sistema educativo repressivo que inibia a criatividade das crianças. Concordavam que o impulso criativo provinha do inconsciente e que a expressão artística promovia a flexibilidade e a liberdade, sendo benéfica tanto a nível educacional como terapêutico.

Segundo Lowenfeld, quando a criatividade dos alunos era inibida, estes seguiam padrões, eram poucos flexíveis e dependiam mais dos outros quando estavam perante uma adversidade, o que não os tornava felizes. Read partilhava uma opinião idêntica ao afirmar que “... a atividade de autoexpressão não pode ser ensinada. Qualquer aplicação de um

padrão externo seja de técnica ou de forma, imediatamente induz inibições e frustra todo o objetivo” (Eisner, 2002, p.33). Por isso, nas aulas das disciplinas de artes o professor deveria ser apenas um guia que criava as condições para que os alunos expressassem a sua criatividade, permitindo que esta florescesse naturalmente. Dando liberdade aos alunos para transmitirem as suas próprias ideias e emoções sem imposições externas que interferissem no seu processo de desenvolvimento humano, a educação artística poderia contribuir para o fortalecimento da personalidade e para a adaptação a novas realidades que surgissem nas suas vidas.

Em contraste com a abordagem da Bauhaus que enfatizava a resolução de problemas práticos, Lowenfeld e Read valorizavam a expressão pessoal das crianças, mas ambas as visões entendiam que o desenvolvimento artístico ocorria “de dentro para fora e não de fora para dentro” (Eisner, 2002, p.33).

1.2.5) As artes como desenvolvimento cognitivo

A aquisição de capacidades cognitivas é um processo intelectual que cada pessoa desenvolve a partir do seu nascimento. De acordo com a Associação Portuguesa Terra das Crianças, o desenvolvimento cognitivo está relacionado com a interiorização do saber e depende da “genética”, predisposição familiar e do “ambiente”, meio social e interpessoal em que se vive. Rudolf Arnheim (investigador na área da psicologia e no ensino das artes, incluindo história de arte) entendia por cognitivas “todas as operações mentais envolvidas no receber, armazenar e processar informação: percepção sensorial, memória, pensamento, aprendizagem.” (Eisner 2002, p.36).

O envolvimento nas artes pelo ser humano contribui para que este promova a sua capacidade de pensamento, ou seja, a sua parte cognitiva. No entanto, algumas pessoas consideram as artes como sendo “afetivas”, “fáceis”, “suaves” e “simples”, isto é, desprovidas de complexidade (Eisner, 2002, p.35). Contrariamente, este autor pensava que existiam certas atividades artísticas que desenvolviam o pensamento analítico e reflexivo, nomeadamente na resolução de problemas. Assim, defendia que o ensino artístico deveria passar por um programa flexível que permitisse a existência da incerteza e de riscos de forma que os alunos pensassem por si próprios, tomassem decisões e agissem sem serem penalizados por isso. Referiu também que o currículo deveria incentivá-los a relacionarem a forma e o conteúdo de obras de arte com o contexto cultural da época em que se inseriam.

Enquanto facilitador da aprendizagem em ambiente escolar, o professor poderá estimular o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos dando-lhes ferramentas de forma a que estes sejam autónomos e reflexivos na realização dos seus trabalhos, dando lugar, no caso das artes, a um aprimorar do pensamento crítico e estético. “É essencial a utilização dos sentidos e da cognição promovida pelas artes na interatividade humana com o mundo e, como tal, é tarefa e desafio do professor de artes, despertar e desenvolver nos alunos essas capacidades.” (Santos, 2021, p.17). Para além disso, há que salientar que cada aluno é único e tem a sua própria maneira de interiorizar a aprendizagem.

1.3) Estádios de desenvolvimento gráfico infantojuvenil

A valorização da expressão artística das crianças surgiu no final do século XIX com a publicação de “*arte dei bambini*” de Conrado Ricci, em Itália. No mesmo período Cizec, em Viena, Áustria, deu tanta relevância ao desenho infantil que criou cursos sobre essa temática, originando um movimento para promover o ensino artístico nas escolas primárias, o que efetivamente veio a acontecer em 1903 com a inclusão dos seus programas no ensino público. O interesse pela expressão gráfica infantil cresceu no século XX, na Europa e Estados Unidos da América (EUA), através do desenvolvimento da pedagogia e da psicologia.

Alguns artistas, por considerarem a criança como um bom selvagem, livre de convenções, usando uma linguagem simbólica que transpõe do seu subconsciente, inspiraram-se nos desenhos infantis e incluíram nas suas obras expressões gráficas características das crianças, nomeadamente Miró, Matisse, Picasso, Cézanne e Klee. Pablo Picasso considerou que “todas as crianças são artistas. O problema reside em como permanecer artista depois de adulto.” (Livro da Arte, p.15).

Este interesse estimulou vários investigadores a realizar estudos científicos, com base numa amostragem significativa deste género de produção artística em diversos contextos, dos quais se destacam os seguintes:

- Earl Barnes (1893) analisou diferenças entre sexos;
- Baldwin (1897), Chamberlain (1900) e Luquet (1913) equipararam as representações gráficas infantis ao desenho do homem primitivo;

- Karl Lamprech (1906), ao estudar desenhos de todo o mundo, quer de crianças, quer de adultos, constatou que o desenvolvimento físico e psicológico do ser humano se reflete no desenho infantil;
- Kerschensteiner (1905) e Rouma (1913) concluíram que as crianças mais inteligentes eram as que melhor desenvolviam o seu talento para a expressão gráfica, pois eram mais precisas na forma como transpunham para o desenho aquilo que observavam. Também verificaram que a criatividade de cada criança se revelava na forma como se expressava, podendo o desenho ser objeto de observação a nível psicológico;
- Posteriormente Goodnough (1951) reforçou as conclusões anteriormente referidas ao relacionar o desenvolvimento mental da criança com a sua expressão gráfica, propondo a utilização do desenho como elemento de análise psíquica e como auxiliar de diagnóstico de doenças mentais.

Foram também realizados vários estudos sobre as diversas fases de expressão gráfica das crianças e jovens, relacionando-as frequentemente com o desenvolvimento físico e psíquico inerente a cada faixa etária.

Luquet identificou quatro fases, embora não estabeleça uma limitação rígida entre elas:

- Desenho involuntário – a criança desenha pelo prazer de rabiscar até obter uma certa semelhança com a realidade;
- Incapacidade sintética – centrada na representação individual de cada elemento, a criança não consegue estabelecer conexões entre eles de modo a criar um conjunto coeso;
- Realismo intelectual – com base na sua observação e informação sobre um objeto, a criança esforça-se por representá-lo o mais fielmente possível;
- Realismo visual – a criança já demonstra preocupação pela perspetiva.

Para Luquet o professor deverá introduzir técnicas de representação gráfica respeitando as diversas etapas anteriormente referidas, sem antecipar ou acelerar o normal desenvolvimento da criança.

Viktor Lowenfeld, discípulo de Cizec, na sua publicação “*Creative and mental Growth*” também estabeleceu vários estádios relativos a cada faixa etária, considerando que são o “resultado de um programa geneticamente definido que se desenvolve no decurso da vida da criança” (Eisner, 105). A função do desenho difere de acordo com a idade da criança como se pode verificar seguidamente:

Garatuja (2-4 anos) – Primeiras expressões gráficas, normalmente desordenadas ao nível dos movimentos, com descoordenação entre a atividade motora e visual. Primeiro esforço de representação de uma pessoa atribuindo nomes às figuras imaginadas.

Pré-esquemática (4-7anos) – Busca de novos conceitos e símbolos que ajudam na comunicação visual dos desenhos.

Esquemática (7-9 anos) – Esquemas com linhas geométricas, nomeadamente a linha do chão onde se situam as suas personagens que incluem a própria criança como fazendo parte do cenário.

Princípio do Realismo (9-11 anos) – Pondo de parte esquemas, linhas geométricas e a linha de chão que passa a ser a linha do horizonte, procuram detalhes como a roupa das personagens e a diferenciação dos géneros feminino e masculino. Utilizam a cor de forma emocional. Começam a revelar pensamento crítico em relação às suas representações, comparando as mesmas com as dos seus pares.

Pseudorealista (11-13 anos) – A atividade espontânea acaba, dando primazia ao realismo de forma crítica. É representado o espaço tridimensional relacionando-o com a proporção das figuras, ou seja, quanto mais longe mais pequeno e quanto mais perto maior. Têm-se também em conta a luz, a sombra, a cor e a linha do horizonte.

Decisão (13-17 anos) – Os adolescentes revelam a noção de perspetiva, e ambições realistas na utilização da luz e sombra. Usam a cor de forma intencional. Dependendo das características genéticas de cada indivíduo, surgem nesta faixa etária dois tipos de expressão gráfica: “visual” que denota uma preocupação com a representação fiel da realidade e “háptica” que realça a expressão emocional. Normalmente os adolescentes manifestam consciência crítica em relação aos seus desenhos, desmotivando-se com facilidade quando se apercebem das suas imperfeições.

Do ponto de vista pedagógico, Lowenfeld corroborou a visão de Luquet sobre o papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem, tendo sempre em consideração os diversos estádios de desenvolvimento gráfico infantil. Para colmatar a desmotivação dos adolescentes

face à arte, Lowenfeld propôs o ensino de conceitos artísticos e a introdução de outras vertentes das artes como a arquitetura e o design para que os jovens se identificassem com outras formas de expressão. Para além disso, desenvolveu os ensinamentos de Cizec trabalhando com crianças cegas e introduzindo o chamado desenho tátil nos EUA.

Betty Edwards, na sua obra *“Drawing on the right side of the brain”*, publicada em 1979, também defendeu a existência de seis estádios para caracterizar a evolução gráfica das crianças, embora estes não correspondam exatamente aos de Lowenfeld em termos de faixas etárias.

Garatuja (2 anos) – A partir de 1 ano e meio as crianças criam figuras maioritariamente circulares.

Símbolos e as Imagens que contam histórias (3-5 anos) – Expressam-se através de símbolos que representam a realidade e os ajudam a contar histórias. Desta forma, as crianças aprendem a resolver os seus problemas do foro psicológico.

Paisagem (6 anos) – Criam símbolos para representar paisagens de forma criteriosa.

Complexidade (8-10 anos) – Já têm atenção ao pormenor e a intenção de se exprimir de forma realista. Há uma diferença nos desenhos em termos de género: normalmente os meninos desenham tanques, dinossauros, super-heróis, etc. e as meninas bonecas, cavalos, paisagens, etc.

Realismo (10-11 anos) – Pretendem alcançar a reprodução realista daquilo que observam e esforçam-se por utilizar a perspetiva para esse efeito.

Crise (12 anos) – Os adolescentes sentem-se desanimados quando não conseguem representar o mais fielmente possível o que desejam transmitir. Se não conseguirem superar a crise, param a sua evolução artística. Segundo Edwards, é neste estágio que os professores devem utilizar uma metodologia que os ajude a observar e a desenhar de modo a manterem o gosto pela expressão artística.

Na mesma obra, Edwards afirmou que o hemisfério direito do cérebro promove a criatividade e o desenho através do desenvolvimento da perceção visual, opostamente ao esquerdo que manifesta a lógica e a verbalização. Embora ambos sejam importantes na realização de qualquer tarefa, na expressão gráfica predomina o modo visual associado ao hemisfério direito.

É com o crescimento que o cérebro da criança se vai desenvolvendo assim como a sua capacidade gráfica. Acontece progressivamente a diferenciação das funções dos dois hemisférios até chegar aos 10 anos de idade, onde se destaca a simbologia na sua forma de expressão. “A lateralização geralmente é completa por volta dos dez anos de idade, e isso coincide com o período de conflito na arte infantil, quando o sistema de símbolos parece sobrepor-se às percepções e interferir no desenho preciso dessas percepções.” (Edwards, 1979, p.63). Assim sendo, segundo Edwards, a partir dos 10 anos há já o predomínio da linguagem verbal (hemisfério esquerdo do cérebro) que interfere com a expressão gráfica (hemisfério direito do cérebro).

Na adolescência verifica-se uma complexidade crescente da expressão gráfica, mas acentua-se a dificuldade em transpor as percepções visuais para o desenho. Consequentemente, aprender a desenhar implica aceder de forma consciente ao modo visual do cérebro, indispensável para a execução dessa tarefa, tal como os artistas o fazem.

Considerando que o meio cultural condiciona a expressão gráfica das crianças, em 1980, **Ives e Gardner** definiram 3 estádios:

Fase 1 (1-5 anos) – É aos 2 anos que as crianças iniciam a sua expressão gráfica que não tem influência cultural, mas reflete o *feedback* dos adultos. Desenhavam casas, cães, figuras humanas, flores, etc.

Fase 2 Florescimento do desenho (5-7 anos) – Os grafismos são interpretados de forma clara tirando partido da simbologia que provém da cultura. Como é nesta altura que as crianças iniciam a leitura e a escrita, desenhavam de acordo com as mesmas regras em termos de representação gráfica na página.

Fase 3 (7-12 anos) – As crianças são muito influenciadas pela cultura. Tencionam desenhar o mais realista possível tendo em conta a perspetiva. O interesse pelo desenho diminui no final desta fase.

Idades (em anos de vida)	Viktor Lowenfeld	Betty Edwards	Ives e Gardner
1			Fase 1
2	Garatuja	Garatuja	
3		Estádio dos símbolos e as Imagens que contam histórias	
4			
5	Pré-esquemática	Paisagem	Fase 2 - Florescimento do desenho
6			
7			
8	Esquemática	Estádio da complexidade	Fase 3
9			
10	Princípio do Realismo		
11			
12	Pseudorealista	Período da crise	
13			
14	Decisão		
15			
16			
17			

Quadro 2 – Diferenças da função do desenho de acordo com a idade.

Fonte: powerpoint da professora Constança Vasconcelos.

Na sua obra, *“The Arts and the Creation of Mind”* (2002) Eisner considerou que, embora de forma simplista, as teorias sobre a expressão gráfica infanto-juvenil podem dividir-se em duas categorias: as que acentuam os elementos biológicos da personalidade (“a criança desenvolve-se de dentro para fora”), em oposição às que põem a tónica na influência do meio (“a criança desenvolve-se de fora para dentro”). As teorias de Lowenfeld que acentuam o papel do inconsciente pertencem à primeira categoria, enquanto as de Ives e Gardner que salientam a influência do contexto cultural se enquadram na segunda categoria. No entanto, estas duas perspetivas são complementares, pois o desenvolvimento cognitivo depende quer de fatores genéticos, quer das condições socioculturais.

Todos os investigadores que estudaram o desenvolvimento gráfico infantojuvenil concordam que a figura humana é a temática mais praticada pelas crianças, expressando as suas ideias e emoções nos desenhos que realizam. À medida que crescem, a capacidade e a complexidade do desenho desenvolve-se, como por exemplo, a criança em idade pré-escolar

dá mais relevância às formas do que ao espaço envolvente, algo que aperfeiçoa com a idade passando a preocupar-se com a perspetiva e com a representação mais fiel da realidade. Os mesmos pedagogos também são unânimes ao afirmarem que a partir da adolescência se verifica uma desmotivação crescente em relação ao desenho.

1.4) A motivação no processo de ensino-aprendizagem

Entre os múltiplos fatores que condicionam a aprendizagem, a motivação desempenha um papel fundamental na medida em que determina o grau de envolvimento pessoal e o empenho nas atividades escolares. Segundo Ribeiro (2020, p.4), pode-se considerar motivação como uma "fonte de energia interna que influencia o indivíduo a concretizar os seus objetivos, desejos e/ou necessidades".

"A aprendizagem é um processo de socialização e de assimilação de conhecimentos, no entanto, o que impulsiona para este processo é o reconhecimento por parte do aluno da necessidade de aprender" (Ribeiro, 2020, p.3; Imaginário et al., 2014). Assim, a motivação deste determina a sua recetividade relativamente às matérias abordadas pelo professor.

A nível psicológico, um aluno motivado está mais interessado nas matérias que aprende, é persistente e corajoso, possui uma boa autoestima e é otimista em relação às suas capacidades e ao trabalho por si elaborado, tem facilidade em resolver problemas o que leva ao sucesso escolar. Em contrapartida, um aluno desmotivado é mais pessimista e ansioso, não acredita nas suas competências, desiste facilmente das atividades que lhe são propostas, manifesta falta de atenção e considera qualquer solicitação do professor como algo enfadonho. A energia para realizar trabalho é mínima.

Os professores têm um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois o seu comportamento influencia os alunos, tornando-se mediadores na socialização e na transmissão de saberes, dando as ferramentas fundamentais para a disciplina que lecionam, mas também para a vida. Partindo desta premissa, considerou-se pertinente investigar em que medida a atuação do professor condiciona a motivação dos alunos e que estratégias poderão ser adotadas para garantir o seu envolvimento nas atividades letivas.

Na dissertação de Inês Ribeiro (2020) foram feitos questionários a estudantes do 5º ao 12º ano, em quatro escolas privadas da Área Metropolitana do Porto, utilizando uma pesquisa qualitativa. Os resultados dividiram-se em três diferentes fatores: o professor, o aluno e os conteúdos a serem abordados na sala de aula. O que levava à motivação é o modo como o

professor transmitia a matéria e à desmotivação a falta de comunicação e empatia entre professor-aluno.

Segundo Sprinthall (1993), o contexto de sala de aula divide-se em quatro dimensões: clima, características, processos e estruturas. O professor não pode mudar o clima, nem as características. No entanto, pode alterar os processos (por exemplo, promover o trabalho em equipa) e as estruturas (como o comportamento e empenho do aluno) de acordo com as suas crenças pedagógicas, tornando a turma mais ou menos produtiva, uma vez que a atuação do professor tem grande influência na produtividade dos alunos (Sprinthall, 1993).

O sucesso escolar não depende somente do professor, mas também do próprio aluno e dos seus colegas. O espírito de equipa e a cooperação entre membros da turma também influencia a produtividade. A investigação de Schmuck em 1963 (in Sprinthall, 1993), que teve o intuito de perceber os efeitos do comportamento dos alunos uns nos outros, chegou à conclusão que estes apresentavam maior autoestima e melhor desempenho escolar quando existia um melhor ambiente de aprendizagem devido ao respeito e afiliação geral entre pares.

As atitudes da turma também influenciam o professor, podendo dizer-se que “o comportamento na sala de aula é bidirecional” (Sprinthall, 1993). Por isso, é importante a recetividade dos alunos, pois como um processo interpessoal de cooperação, docentes e discentes deverão remar na mesma direção.

O desempenho do professor melhora com o *feedback* da sua ação pedagógica, quer por parte dos alunos, quer de profissionais mais experientes da mesma área, pois assim toma consciência dos aspetos positivos e negativos do seu trabalho, num processo de reflexão que contribui para melhorar a sua prática docente.

É verdade que os professores devem esforçar-se por cativar os seus alunos dando reforço positivo, no entanto, torna-se difícil prestar apoio individualizado quando as turmas têm um grande número de alunos. Para além desse obstáculo, deve-se ter em conta outras barreiras que os docentes encontram na sua vida profissional e que podem gerar desmotivação, tais como o comportamento menos apropriado dos alunos na sala de aula; a existência de um elevado número de turmas a leccionar; a diversidade de funções (apoio pedagógico, tutoria, direção de turma, entre outras); horários desfasados entre professores, o que dificulta a troca de impressões com colegas, nomeadamente para a realização de atividades interdisciplinares que são muito importantes para a aquisição e desenvolvimento de competências. Na vida pedagógica de um professor podem ainda ocorrer outros problemas inesperados que o mesmo deve superar utilizando a sua criatividade e o seu altruísmo.

1.4.1) Professor de Artes Visuais como motivador e como agente de mudança

Os estudos previamente mencionados no capítulo sobre a Expressão Gráfica Infanto-Juvenil demonstram que a partir da pré-adolescência ocorre uma desmotivação em relação ao desenho. As crianças deixam gradualmente de desenhar de forma espontânea para representar o que veem e expressar as suas emoções, passando a revelar preocupação com a reprodução fiel da realidade e com a perfeição nos seus trabalhos. “Algumas crianças começam a esconder os seus desenhos e a fazer comentários depreciativos sobre o seu próprio trabalho” (Costa, 2021, p.26).

Para além dos fatores inerentes ao processo de maturação biológica e psicológica, uma vez que estão na transição da infância para a vida adulta, há também fatores extrínsecos que condicionam o interesse em relação às Artes Visuais, como o contexto familiar e social. Os alunos provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos poderão ter menor apetência para a disciplina de Educação Visual, quer pela reduzida participação em atividades culturais de divulgação artística, quer pelo preconceito relativamente às Artes Visuais como sendo de pouca relevância para o futuro profissional dos adolescentes.

Deste modo, se a atuação do professor é sempre decisiva para cativar os alunos, poder-se-á afirmar que, na faixa etária correspondente ao 3º ciclo, o professor de Artes Visuais assume um papel crucial para colmatar a sua eventual desmotivação e para desenvolver a sua autonomia e autoconfiança. Este deve estar empenhado em fazer a diferença e ajudar os alunos a vencer as suas dificuldades e o medo de errar e a ter maior sensibilidade estética, imaginação, pensamento crítico e criativo importante para a formulação de ideias e posterior resolução de problemas no futuro. “O professor motivador é aquele que deixa seu aluno mostrar o seu lado criativo, permitindo que o mesmo formule questões, elabore hipóteses, concede tempo para que o seu aluno pense e desenvolva ideias.” (Bubezes, 2023, p.16; Echelli, 2008).

De modo a despertar o interesse dos alunos, o professor deve primeiramente gostar do seu trabalho e através da sua ação valorizar a arte. “Um professor de arte que não se move pela arte não pode ensiná-la, pelo menos não bem.” (Eisner, 2002, p.58). A sua atitude perante os alunos, a sua forma de expressar, o ritmo que dá à aula, a sua criatividade e capacidade de improvisação são fundamentais. Isto significa que os planos pedagógicos devem ser flexíveis para que possam ser ajustados em função das situações que surgem durante a prática letiva.

Antes de explicar o intuito de cada atividade, o professor de artes deve preparar os materiais adequados em termos de quantidade, qualidade e segurança para a sua fácil utilização em contexto de sala de aula.

Após contextualizar as atividades apresentando uma parte teórica, o professor deve transmitir de forma clara os seus princípios orientadores, justificar e explicar, enquadrando-as nos trabalhos anteriores, para que cada aluno as entenda e interprete. Para tal, deve ajudar os alunos a alcançar os objetivos pretendidos, fornecendo-lhes os meios e as ferramentas que lhes permitam comunicar as suas ideias, pensamentos e emoções, ensinando técnicas e sugerindo os materiais mais adequados. De acordo com Eisner (2002), os materiais não são apenas um veículo para a comunicação artística, mas poderão também desencadear novas ideias e perspetivas de trabalho de acordo com as características individuais de cada aluno.

Para se expressarem os alunos precisam de dispor de um conjunto de técnicas que se tornam cada vez mais diversificadas à medida que amadurecem. Para Eisner (2002), a aquisição de uma técnica é também “um modo de pensamento”. Nesta perspetiva, ao ensinar técnicas que estimulem novas formas de pensamento, o professor desempenha um papel essencial para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A compreensão de uma determinada obra feita por um artista requer aprender a explorar as potencialidades dos materiais e técnicas inerentes, bem como a ideia subjacente. Esse treino cognitivo de analisar visualmente aquilo que um artista faz é fundamental para o refinamento da sensibilidade estética dos alunos e para o seu desenvolvimento individual. “Ajudar os alunos a entender que os artistas têm algo a dizer – e que eles próprios também têm – é um aspeto fundamental da aprendizagem nas artes” (Eisner, 2002, p.51).

As atividades propostas devem ser um contributo importante para o aluno relacionar o que aprende com o mundo à sua volta. Ele traz consigo as suas próprias experiências, conhecimentos e perspetivas, que influenciam a forma como recebe e interioriza o que é ensinado. O professor acrescenta novos saberes àquilo que o aluno já conhece, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades e competências. Assim o aluno faz a mediação da informação recebida e, recorrendo à sua imaginação (uma capacidade promovida nas aulas de arte), dá o seu cunho pessoal ao trabalho que é desenvolvido. “... as artes estão entre os poucos campos do currículo escolar que enfatizam a importância de uma visão pessoal...”, (Eisner, 2002, p.54).

É importante que o professor de artes dê *feedback*. Para isso, tem de analisar esteticamente o trabalho executado pelos alunos. O *feedback* deve ser personalizado com comentários

construtivos e reforço positivo, apresentando para tal argumentos justificativos. “Os professores de arte também precisam da capacidade de ler a qualidade do trabalho do aluno e ser capazes de falar com ele de uma forma solidária e construtiva sobre o seu trabalho.” (Eisner, 2002, p.54). Assim, o professor dá espaço à melhoria da prestação individual do aluno, aumentando a qualidade artística dos seus trabalhos, sem afetar a sua “forma pessoal de expressão” (Eisner, 2002, p.54). Simultaneamente as críticas devem ser doseadas de forma a que os comentários permitam a reflexão do aluno. É fundamental que este seja crítico e reflexivo em relação aos seus trabalhos. “Os professores de arte precisam saber quando recuar e permitir que o aluno descubra por si mesmo.” (Eisner, 2002, p.54). Também é relevante que este verbalize os seus pensamentos utilizando a linguagem própria aprendida nas aulas de arte.

O ensino das artes é um veículo para a comunicação e expressão, ajudando na construção da personalidade e individualidade de cada um, bem como na interação entre pares. De um modo mais abrangente, facilita a integração do indivíduo no mundo, na medida em que aprende a refletir sobre a cultura visual da sociedade em que se integra e conhece manifestações artísticas de outras culturas.

1.5) Didática do desenho do rosto e da figura humana

O desenho da figura humana foi desde a Antiguidade a temática mais explorada no ensino das artes.

À semelhança das academias de Roma e Paris, no século XIX, a Academia de Belas Artes em Portugal defendia que primeiro os alunos deviam desenvolver a sua capacidade de utilizar corretamente os instrumentos técnicos do Desenho (compasso, régua e esquadro) através do “desenho linear e geométrico”.

De modo a aprender a anatomia e as proporções humanas (cânone), copiavam figuras de cabeças, bocas, narizes, olhos, desenhavam estátuas e só depois modelos vivos nus. Esta abordagem didática inspirava-se na sequência que, já no Renascimento, Leonardo da Vinci acreditava ser o melhor método de aprendizagem do desenho, primeiro as partes e depois o todo. “...primeiro desenhar olhos, bocas e narizes, para se chegar à cabeça, depois as extremidades do corpo, as mãos e os pés e por conseguinte, os braços e as pernas, e finalmente o tronco...” (Arruda, 2012, p.141 in Sousa & Calado, 2016, p.57)

Até meados do século XX, o retrato não era abordado no ensino liceal, apenas sendo praticado nas escolas técnicas e nos cursos profissionais no âmbito das Artes Visuais nos moldes preconizados por Leonardo da Vinci. A partir dessa data, embora essa aprendizagem tenha passado a ser extensiva à generalidade dos alunos, cingia-se ainda ao método analítico com recurso ao mimetismo, ou seja, a reprodução de modelos observados.

No entanto, em 1960, Betâmio de Almeida distanciava-se deste método ao considerar relevante a “atitude autoexpressiva” dos alunos. Segundo o mesmo professor, devia-se estimular a sua criatividade (expressão), de modo a interpretarem as proporções (regras) realizando os seus desenhos com um cunho pessoal. “...Caberá ao professor não trazer para a sala a sua visão particular e antes estimular cada aluno a interpretar os modelos de maneira séria e pessoal, dum modo espontâneo e aprazível tendo em vista um reconhecimento do mundo exterior pelo aluno e a vivência duma harmonia feita pelas suas próprias mãos” (Almeida, 1960 in Sousa & Calado, 2016, p.59).

Para o mesmo metodólogo havia duas formas de ensino do desenho: a racionalista onde era utilizado o desenho geométrico e a naturalista defendida por Jean Rousseau, inspirador da didática expressiva que vemos nos dias de hoje.

O retrato depende do artista criador e a sua técnica, bem como do modelo a ser representado. “A definição de retrato pode ser construída a partir de pelo menos três diferentes perspetivas: a daquele que executa o retrato; a do sujeito que é o objeto do retrato (o objeto do retrato, com o seu conteúdo, a sua interioridade); e a perspetiva da técnica, da arte de quem o executa.” (Faria, 2019, p.45)

Esta é uma temática recente nas escolas, mas atualmente adquiriu relevância nos ensinos básico e secundário, onde os dois métodos de didática do desenho do rosto e da figura humana anteriormente referidos coexistem de forma complementar, isto é, frequentemente a apropriação das proporções anatómicas serve de ponto de partida para a elaboração de trabalhos gráficos personalizados de acordo com os seus autores. Para esse efeito, o professor não deve limitar-se a transmitir conteúdos teóricos, mas sim dar espaço à criatividade dos alunos.

1.5.1) História da representação do rosto e a sua proporção

História

A história do autorretrato liga-se em determinada altura com a história da representação do rosto humano, que começou em tempos remotos quando a pintura foi descoberta para a representação do Homem. No entanto, já há precedentes de desenhos de rostos possivelmente da pré-história, recentemente descobertos.



Figura 1 - Os rostos intrigantes esculpidos em rochas que foram expostas pela severa seca na Amazônia.

Fonte: <https://www.bbc.com/mundo/articles/c88e2j4y2qpo>

O retrato depende do artista criador e a sua técnica, bem como do modelo a ser representado. “A definição de retrato pode ser construída a partir de pelo menos três diferentes perspetivas: a daquele que executa o retrato; a do sujeito que é o objeto do retrato (o objeto do retrato, com o seu conteúdo, a sua interioridade); e a perspetiva da técnica, da arte de quem o executa.” (Faria, 2019, p.45)

Na Arte Egípcia reinava o simbolismo e a lei da frontalidade. Os olhos bastante pronunciados eram desenhados de frente, enquanto a cabeça de perfil. Além disso, alguns deuses eram retratados com cabeças de animais em corpos humanos.



Figura 2 - Pintura de um rosto egípcio

Fonte: <https://umolharsobrearte.blogspot.pt/3065.html>

Na Arte Grega dava-se maior destaque ao realismo e à perfeição. Os artistas enalteciam a juventude e a beleza física de forma harmoniosa e simétrica, através de esculturas em mármore, marfim ou bronze, começando por representar deuses, ou criando monumentos funerários. Segundo o Livro da Arte (p.39), a cabeça era representada virada ligeiramente para o lado, numa expressão pensativa.

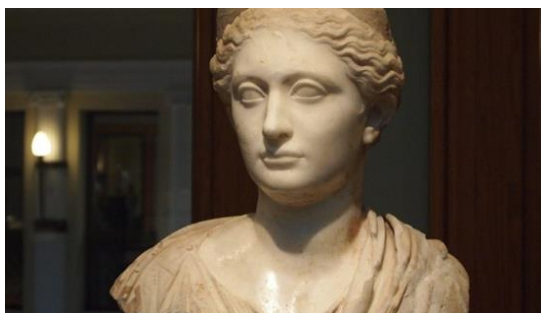


Figura 3 - Escultura de um rosto grego

Fonte: <https://ensina.rtp.pt/explicador/a-arquitetura-a-escultura-e-a-ceramica-gregas-h10/>

A Arte Medieval (séc. V – XV) teve como influência a Arte Bizantina (primeiro estilo de Arte Cristã) onde se dava primazia aos elementos decorativos e simbólicos nas representações artísticas do rosto.



Figura 4 - Rostos característicos da arte Bizantina

Fonte: <https://pixnio.com/pt/arte/medieval-mosaico-retrato-mulheres-antiga-antiquidade-arte-artistico>

Foi a partir da Arte Renascentista (século XV e XVI) que o retrato e o autorretrato se desenvolveram pela mão de vários artistas passando, no caso do autorretrato, o criador a ser a sua própria criação. Isto deveu-se ao facto de a partir do século XV com a tecnologia do vidro, ter sido mais fácil a aquisição de espelhos pelos pintores. (Livro da Arte, p.190)

Inicialmente alguns artistas começaram por retratar os seus rostos em obras religiosas e históricas como se fossem personagens. É o caso dos pintores italianos **Sandro Botticelli** (1445 –1510) e **Andrea Mantegna** (1431 - 1506) (Elassal, 2021, p.9).



Figura 5 - Sandro Botticelli na “a adoração dos reis magos” (1475) em cima e Andrea Mantegna na “apresentação no templo” (1460) em baixo. Fonte: Ellassal (2021)

O pintor alemão **Albrecht Dürer** (1471-1528) foi o primeiro a criar vários autorretratos através do desenho, pintura e gravura dos quais se destacam duas obras, uma quando tinha 13 anos (1484 a grafite), pintada com recurso ao espelho e outra posterior, aos 22 anos (1498 a óleo) (Ellassal, 2021, p.10). Para além disso, “escreveu diversos livros teóricos, incluindo um sobre geometria quatro livros sobre as proporções humanas.” (Livro da Arte, p.129)



Figuras 6 e 7 - Autorretrato com 13 anos (1484) à esquerda e com 22 anos (1498) à direita.

Fonte: Ellassal (2021) e <https://www.dn.pt/artes/autoretrato-de-durer-vem-do-prado-para-o-mnaa-5178655.html>

Também nesse período histórico foram criados vários retratos icónicos, como a Mona Lisa (1503-1506) de **Leonardo da Vinci** (1452-1519) artista italiano que se dedicou a desenhar rostos entre outras vertentes de expressão gráfica. Este quadro pintado a óleo retrata a

esposa de um rico comerciante florentino, Lisa del Giocondo, muito famosa na época. Mona provém de "Madona", o equivalente italiano de "Senhora" Lisa. Esta obra encontra-se exposta no Museu do Louvre, em Paris, sendo mundialmente conhecida.



Figura 8 - Mona Lisa de Leonardo da Vinci (1503)

Fonte: <https://collections.louvre.fr/en/ark:/53355/cl010062370>

Anthony Van Dyck (1599 – 1641) pintor flamengo barroco fez uma diversa coleção de retratos, mais de uma centena. Também fez alguns autorretratos (poucos) onde apareceu sempre com grande elegância ostentando riqueza e formalidade. O seu autorretrato com Girassol encontra-se na coleção particular do Duque de Westminster em Inglaterra.



Figura 9 - Autorretrato com Girassol de Anthony Van Dyck (1632)

Fonte: <https://www.nationaltrustcollections.org.uk/object/1139936>

O retrato foi utilizado inicialmente pelos mais abastados para mostrar à sociedade notoriedade e riqueza, sendo usual sobretudo na Europa. No entanto com o tempo este tornou-se a ser mais vulgar nas classes menos abastadas.

No século XVII, o pintor holandês **Rembrandt Van Rijn** (1606-1669) deu o seu contributo para a história do autorretrato realizando cerca de 40 obras (30 gravuras e 10 desenhos) onde se representou da “juventude à velhice” criando várias personagens com diferentes “expressões faciais exageradas” explorando sempre novas ideias (Livro da Arte, p.188). O autorretrato presente na imagem seguinte encontra-se exposta no Museu Thyssen-Bornemisza, em Madrid, Espanha.



Figura 10 - Autorretrato com Boina e Duas Correntes de Rembrandt Van Rijn (1640)

Fonte: <https://www.museothyssen.org/en/collection/artists/rembrandt-harmensz-van-rijn/self-portrait-wearing-hat-and-two-chains>

Mais tarde, já após o Renascimento, outro retrato icónico, a Rapariga com Brinco de Pérola (1665) de **Johannes Vermeer** (1632 – 1675). A rapariga retratada Griet, é uma jovem de 16 anos que por dificuldades económicas foi trabalhar como empregada na casa do pintor. Este ficou admirado pela sua beleza e sensibilidade e por isso decidiu fazer o seu retrato. Hoje é um dos mais conhecidos estando exposto no Rijksmuseum, em Amesterdão, na Holanda.



Figura 11 - Retrato da Rapariga com Brinco de Pérola de Johannes Vermeer (1665)

Fonte: <https://www.rijksmuseum.nl/nl/stories/thema/vermeer/story/alle-vermeers-meisje-met-de-parel>

No século XIX, no período correspondente à Arte Moderna, com a descoberta da fotografia a pintura de retratos e autorretratos foi perdendo relevância. Todavia, muitos foram os

artistas que se identificaram com a representação gráfica do rosto, desenvolvendo a sua criação nos diferentes movimentos artísticos que surgiram.

No Pós-Impressionismo temos o pintor holandês **Vincent Van Gogh** (1853-1890), que nos seus autorretratos se caracterizou pela representação não apenas de características físicas, mas também psicológicas, essência que a fotografia segundo este não conseguia captar fielmente. De acordo com Elassal (2021, p.11), Van Gogh “destacou-se pelas suas pinceladas largas e diretas, cores vibrantes, e utilizou os autorretratos como forma de expressão das suas crises existenciais”, como a mutilação da sua orelha esquerda. Segundo o Livro da Arte (p.189), para mostrar as suas capacidades de pintura aos potenciais compradores, Van Gogh usava a sua imagem como modelo. Afirmou numa carta ao seu irmão que se conseguisse representar a si próprio através do autorretrato também poderia pintar outros rostos.



Figura 12 - Autorretrato com a orelha cortada de Vincent Van Gogh (1889)

Fonte: Elassal (2021)

Edvard Munch (1863 – 1944) pintor norueguês que influenciado por Van Gogh realizou 19 autorretratos, 27 retratos e outras pinturas a maioria recorrendo ao Simbolismo que foi fonte de inspiração para o Expressionismo. Nesta corrente artística insere-se o seu quadro mais famoso, “O Grito” (1893), na qual a imagem é destorcida para expressar horror. O quadro pintado a óleo e pastel encontra-se exposto na Galeria Nacional de Oslo, na Noruega. Tal como Van Gogh e Rembrandt esforçou-se nas suas pinturas por demonstrar os sentimentos daqueles que retratava, incluindo a si próprio. Assim como Rembrandt também ele criou a sua biografia gráfica.



Figuras 13 e 14 - O grito (1893) e o autorretrato de Edvard Munch com uma garrafa de vinho (1906)

Fontes: <https://www.nasjonalnuseet.no/en/collection/object/NG.M.00939>

<https://www.munchmuseet.no/en/watch-listen-read/edvard-munch-stories/edvard-munch-stories-portraits-part-2/>

No que se refere ao retrato, saliento o trabalho do pintor espanhol **Pablo Picasso** (1881-1973) que foi pioneiro do cubismo (1907) desenvolvendo também obra surrealista. Influenciado pela arte africana representou o rosto com máscaras africanas, geometrizando as formas para dar a sensação de tridimensional desconstruindo a perspetiva. Segundo o mesmo, “Todo os atos de criação são, antes de mais, atos de destruição.” (Livro da Arte, p.296). O retrato seguinte está exposto no museu Picasso em Paris, França.



Figura 15 - Retrato de Dora Maar feito por Pablo Picasso (1937)

Fonte: <https://www.museepicassoparis.fr/fr/portrait-de-dora-maar>

Uma artista também com inspiração surrealista bastante conhecida pela sua história de vida e pelas suas obras é a pintora mexicana **Frida Kahlo** (1907 - 1954) que, mesmo bastante lesionada devido a um grave acidente, pintou 150 obras sendo mais de um terço autorretratos. Utilizou na sua prática o realismo, a sua imaginação e a arte tradicional mexicana.

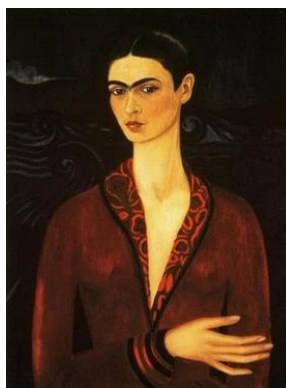


Figura 16 - Autorretrato de Frida Kahlo com um vestido de veludo (1926)

Fonte: https://www.ebiografia.com/frida_kahlo/

Na Arte Contemporânea (a partir da segunda metade do século XX) alguns artistas desistiram do realismo, uma vez que já existia a fotografia, outros optaram pelo abstracionismo desenvolvido pela imaginação.

Também se destaca a obra do pintor inglês **Francis Bacon** (1909 – 1992) que tencionou recorrendo ao Expressionismo, captar o momento numa sobreposição de formas que deformavam o rosto humano. Segundo Medeiros (2000, p.103; Faria, 2019, p.58), “a autorrepresentação é desfigurante, obsessiva, trepidante; nela está implícita uma interrogação sobre o ser, sobre o sentido da configuração das formas”. Um dos seus retratos é do seu amigo Lucian Freud.



Figura 17 - Retrato de Lucian Freud por Francis Bacon (1965)

Fonte: <https://pt.uobjournal.com/1804-description-of-francis-bacons-painting-portrait-of-lu.html>

Lucian Freud (1922 – 2011) pintor de nacionalidade inglesa, amigo de Bacon, foi influenciado por este, criando 135 retratos (incluindo o de Francis) e 13 autorretratos inspirado pelas correntes artísticas que surgiram na Arte Moderna como o Expressionismo e o Surrealismo, bem como mais recentemente o Realismo Contemporâneo.



Figura 18 - Retrato de Francis Bacon por Lucian Freud (1952)

Fonte: <https://www.theartnewspaper.com/2021/10/12/last-photograph-of-lucian-freuds-missing-francis-bacon-portrait>

Mais recentemente, o pintor americano **Scott Hutchison** (1973 -) utilizou arte digital e técnicas de desenho tradicionais, sobrepondo de forma abstrata várias imagens/pinturas, de alguns rostos, com o objetivo de criar movimento físico e psicológico. Segundo o site do artista o mesmo considera que “as figuras são deslocadas, fora de sincronia e costuradas a partir de uma infinidade de pessoas, como fantasmas ou memórias em camadas, atemporais e autoconscientes.”



Figura 19 - *Slipping Away* de Scott Hutchison

Fonte: <https://artospective.blogspot.com/2018/08/paintings-by-scott-hutchison.html>

Proporção

De acordo com Hogarth (1999 p.12), apesar da diversidade de cabeças existentes, podemos agrupá-las em três tipos: “larga (braquicéfala), alongada (dolicocefala) e intermédia (mesocéfala).”

Embora existam diferentes formatos de rosto, as proporções gerais são as mesmas - o cânone. No desenho do rosto a linha central horizontal divide “duas massas principais: a

massa craniana em cima e a massa facial em baixo.” (Hogarth, 1999 p.21). Esta linha define a posição dos olhos, enquanto a linha central vertical é o eixo de simetria. A linha dos olhos deve ser dividida em cinco partes. Duas partes são efetivamente os olhos, uma das partes, a central, é onde se localiza a cana do nariz. A base do nariz representa-se na linha central horizontal do meio entre a linha dos olhos e a linha do queixo. Na linha horizontal, situada no meio entre a linha do nariz e a linha do queixo, localiza-se a boca, que tem como largura a distância entre as íris dos olhos. Por fim, as orelhas encontram-se nas laterais entre a linha do nariz e um pouco acima da linha dos olhos.

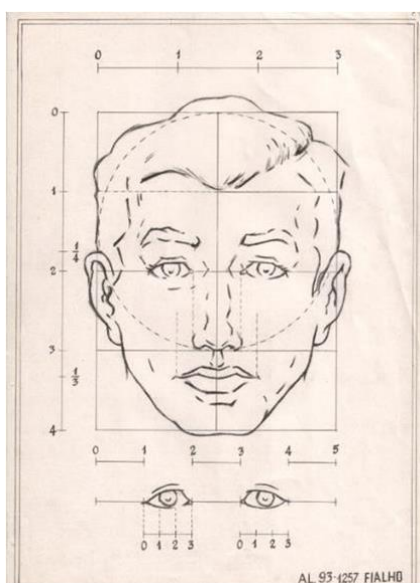


Figura 20 - Rosto e a sua proporção

Fonte: <https://profuijaime.wixsite.com/saberefazer/rosto>

1.5.2) História da representação do corpo humano e a sua proporção

História

As primeiras tentativas de reprodução da figura humana começaram na Pré-história (30 mil a.C. - 4 mil a.C.). Nas cavernas foram usados sangue de animais, barro, pigmentos de plantas, excrementos, entre outros, de modo a representar o Homem e o seu modo de vida, a caça por exemplo. A escultura mais conhecida do período Paleolítico é Vénus, a deusa do amor, da beleza e da fertilidade encontrada em 1908 no município de Willendorf, encontrando-se atualmente no museu de história natural de Viena, na Áustria. Consiste num corpo feminino nu esculpido em calcário, de reduzida dimensão e com certos exageros na sua forma.



Figuras 21 e 22 - Pinturas rupestres e Vénus de Willendorf (24 000 e 22 000 a.C)

Fonte: <https://profuijaime.wixsite.com/saberefazer/corpo-humano>

Na Antiguidade (4mil a.C. – 476 d.C.), a Arte Egípcia caracterizou-se pelo desenho do corpo humano de perfil, com o tronco voltado para a frente – Lei da frontalidade. Os egípcios tinham a sua própria forma de expressão e o seu próprio cânone na realização das suas representações gráficas, maioritariamente ligadas à vida, história e religião, nomeadamente os faraós que eram representados num tamanho maior em relação às restantes figuras.



Figura 23 - Arte Egípcia

Fonte: <https://www.worldhistory.org/image/2508/tutankhamun--ankhsenamun/>

A Arte Grega, também na Antiguidade, preocupou-se com a “perfeição”, a “beleza” e o “equilíbrio” (Jaime, 2018). O principal objetivo foi representar a figura humana nua de forma mais bela e realista possível, utilizando os conhecimentos de proporção denominados de cânone grego que significa padrão. Na escultura foram esculpidos deuses e atletas dando a sensação de movimento e drama. Primeiramente personagens masculinas e Vénus.



Figura 24 - Estátua de mármore que representa o Deus grego Apolo de Leocares (330 e 320 a.C.)

Fonte: <https://ensina.rtp.pt/explicador/a-influencia-da-arte-grega-ao-longo-do-tempo-12/>

A Arte Medieval (séc. V – XV) foi direcionada para a religião Cristã, ou seja, para a representação de personagens e episódios bíblicos, não havendo, sobretudo no período Românico, preocupação em retratar o Homem de forma realista.



Figura 25 - A traição de Cristo, c. 500; foto: Erich Lessing/Art Resource, NY

Fonte: <https://www.oxfordartonline.com/page/medieval-art-and-architecture;jsessionid=07375EB3D89EB1924EDEA10398140C01>

A Arte Renascentista (séc. XV – XVI) centrou-se no Homem (antropocentrismo) e recuperou os ideais de beleza e harmonia da Arte Greco-romana.

Leonardo Da Vinci (1452-1519) referido anteriormente, para além do rosto também deu o seu contributo para o estudo do corpo humano. Ele baseou-se nas proporções do cânone grego e nos conhecimentos de **Vitrúvio** (escritor e arquiteto romano) para conceber o Homem Vitruviano que representa o Homem no centro, como símbolo de simetria, simultaneamente inserido num quadrado (equilíbrio) e num círculo (espiritualidade).

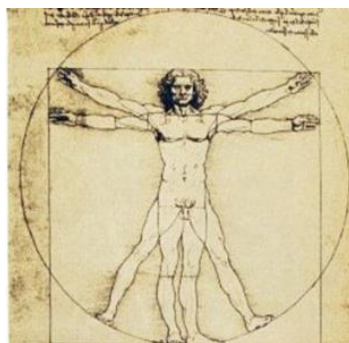


Figura 26 - Homem Vitruviano de Leonardo Da Vinci (1490)

Fonte: <https://profuijaime.wixsite.com/saberefazer/corpo-humano>

Miguel Ângelo (1475 – 1564), foi um arquiteto, escultor e pintor muito famoso do Renascimento italiano. A sua família geria uma pedreira de mármore, por isso desde cedo utilizou essa mesma matéria para fins artísticos. O mesmo dizia “Com o leite da minha ama, mamei também os escopros e os martelos com os quais esculpi mais tarde as minhas figuras.” (*National Geographic Portugal*). Piedade ou *Pietà* trata-se de uma escultura onde a virgem segura o corpo do seu filho nos braços, tendo sido criada para a Basílica de São Pedro no Vaticano.



Figura 27 - A Pietà de Miguel Ângelo (1498)

Fonte: <https://www.museivaticani.va/content/museivaticani/en/eventi-e-novita/iniziative/Eventi/2022/tre-pieta-di-michelangelo.html>

Ticiano (1480 – 1576) pintor italiano da corte imperial, fez retratos, nus, obras de cariz religioso entre outros. Ele dizia que “O pintor deve sempre procurar a essência das coisas, representar as características e emoções essenciais da pessoa que pinta” (Livro da Arte p.148). Foi influenciado pelo trabalho de Miguel Ângelo, seu contemporâneo.



Figura 28 - Carlos V com o Cão de Ticiano (1533)

Fonte: <https://www.ebiografia.com/ticiano/>

O pintor e arquiteto italiano **Rafael Sanzio** (1483 – 1520) que foi influenciado por Albrecht Dürer, Leonardo Da Vinci, Miguel Ângelo e pelo seu pai (pintor da corte) concebeu Madona do Prado (1505) e posteriormente a Escola de Atenas (entre 1509 e 1511) muito famosa por já ter incorporado conhecimentos de perspetiva e por se encontrar representadas figuras conhecidas entre os quais filósofos. A mesma foi solicitada pelo Vaticano encontrando-se atualmente lá exposta nomeadamente na *Stanza della Segnatura*, a biblioteca que pertencia ao Papa Júlio II.



Figuras 29 e 30 - Madona do Prado (1505) Escola de Atenas (1509) de Rafael Sanzio

Fonte: https://www.ebiografia.com/rafael_sanzio/

A Arte Moderna (fim séc. XIX – meados séc. XX) foi caracterizada por diferentes correntes artísticas, cada uma com uma forma singular de representar o Homem. Aqui reinava a diversidade (Jaime, 2018).

Gustav Klimt (1862 – 1918) pintor austríaco impressionista foi um dos representantes da Arte Nova utilizando o simbolismo para representar o corpo humano. Elaborou peças decorativas para paredes, entre os quais um friso para homenagear Beethoven. É famoso

pela criação do quadro icónico “o beijo” onde usou com abundância diversas cores incluindo dourados. Esta encontra-se exposta no Palácio Belvedere em Viena, Áustria.

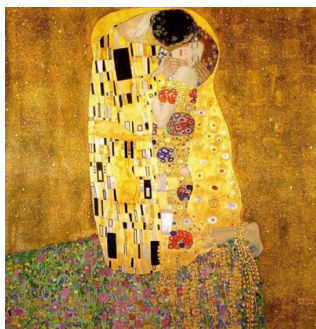


Figura 31 - O Beijo de Gustav Klimt (1907)

Fonte: <https://www.belvedere.at/en/kiss-gustav-klimt>

O Pintor francês **Henri Matisse** (1869 – 1954) conhecido por ser impulsionador do fauvismo e criador de obras recorrendo a correntes artísticas como o impressionismo e pós-impressionismo. Foi influenciado pelo trabalho de Edvard Munch anteriormente referido. O seu estilo artístico caracteriza-se pela representação de figuras humanas simples, bastante coloridas, utilizando também colagens. A seguinte imagem está presente no Centro de Arte Georges Pompidou, Paris, França.



Figura 32 - Blue Nude II de Henri Matisse (1952)

Fonte: <https://boutique.centrepompidou.fr/en/product/11794-fine-art-matisse-nu-bleu-ii.html>

Fernand Léger (1881 – 1955) foi um pintor francês influenciado pelo artista anterior e pela era industrial. Desenvolveu o Cubismo nas suas obras, assim como Picasso, geometrizando as formas do corpo humano. A Mulher com o gato de Fernand Léger encontra-se no *Metropolitan Museum of Art Hamburger* em Kunsthalle, na Alemanha.



Figura 33 - Mulher com o gato de Fernand Léger (1921)

Fonte: <https://www.metmuseum.org/pt/art/collection/search/486423>

Também **Egon Schiele** (1890 – 1918) deu o seu contributo na história da representação da figura humana. Pintor austríaco expressionista, retratou a sexualidade, bem como o lado psicológico de forma intensa. Foi influenciado pelas criações de Van Gogh e Gustav Klimt. A pintura da sua mulher sentada está exposta no *Morgan Library and Museum* de Nova York, nos EUA.



Figura 34 - A mulher de Egon Schiele sentada (1917)

Fonte: <https://www.themorgan.org/drawings/item/144780>

O pintor e escultor alemão **Max Ernst** (1891 – 1976) foi influenciado por Salvador Dalí através do Surrealismo, recorrendo igualmente ao Dadaísmo. Aprendeu a pintar sozinho, um autodidata que começou copiando técnicas de pintura e desenho de artistas conhecidos. Representou nas suas obras o corpo humano de forma bizarra e surreal. Pode-se encontrar “O Ubu Imperator” também no Centro de Arte Georges Pompidou, Paris, França.



Figura 35 - Ubu-imperator, Max Ernst (1923)

Fonte: <https://www.centrepompidou.fr/en/ressources/oeuvre/3Y3gdIY>

Por fim, a Arte Contemporânea (segunda metade do séc. XX – atualidade) é marcada pela originalidade e pelo objetivo de surpreender quem observa. A figura humana pode estar implícita ou explícita na obra de arte.

De origem britânica, **David Hockney** (1937 -) através do movimento artístico *Pop Art* apresenta trabalhos de pintura, desenho, design e fotografia, explorando de diversas formas (entre elas colagens) o estudo da figura humana. Em Londres estudou com Francis Bacon, sendo influenciado por Pablo Picasso e Henri Matisse. A obra mais cara da época pertencente a um artista vivo foi uma pintura de Hockney (1972) *Portrait of an Artist - Pool with two figures* vendida por 90,3 bilhões de dólares em novembro de 2018. (artnet.com)



Figura 36 - Portrait of an Artist - Pool With Two Figures (1972)

Fonte: <https://artwirth.com/2018/11/15/portrait-of-an-artist-pool-with-two-figures/>

A pintora americana **Kara Walker** (1969 -) inspirada pela arte feminina e arte pós colonial explora o corpo humano através de silhuetas, maioritariamente pintadas a preto e branco com intenção de fazer o observador refletir sobre questões raciais e de género remetendo à história do seu país natal, que abrangia cenários de escravatura e violência.



Figura 37 - A Aproximação da Emancipação de Kara Walker

Fonte: https://fac.umass.edu/UMCA/Online/default.asp?BOparam::WScontent::loadArticle::permalink=KaraWalker&BOparam::WScontent::loadArticle::context_id=

Juliette Aristides (1971 -) pintora americana que segue os princípios do realismo clássico, fazendo pinturas muito parecidas com a realidade indo ao mais ínfimo detalhe. Também ela desenha o corpo humano nas suas criações. Segundo a mesma no seu site tem como objetivo “entender e transmitir o espírito humano através da arte”.



Figura 38 - Desenho de Juliette Aristides

Fonte: <https://www.aristidesarts.com/paintings>

Proporção

Segundo Hogarth (1998 p.7), como o corpo humano assume diversas formas, este “é um complexo multiforme de formas com massa, todas independentes e todas relacionadas.”

Através dos estudos de Leonardo da Vinci e de outros artistas do passado, sabe-se hoje que, em geral, a altura do Homem é oito vezes o tamanho da sua cabeça. Para além disso, se o Homem esticar os braços ao nível dos ombros, a distância entre os seus dedos é igual à sua altura (Jaime, 2018).

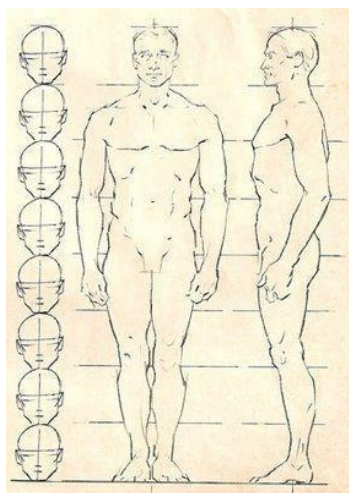


Figura 39 - Divisão do corpo humano em 8 cabeças.

Fonte: <https://desenhepinte.blogspot.com/2008/09/figura-humana-propores.html>

Capítulo 2 - Estudo empírico

2.1) Problemática da pesquisa

Como abordado anteriormente na parte 1 desta dissertação, é habitual, na fase da adolescência, ocorrer uma certa desmotivação dos alunos em relação à expressão gráfica. Como poderá essa desmotivação ser colmatada, passando do desinteresse para o entusiasmo, do receio de mostrar os desenhos para a valorização dos trabalhos realizados? Nesse processo, o contributo do professor é essencial para que se operem transformações positivas na forma como os alunos encaram a disciplina de Educação Visual.

2.1.1) Questões de partida

Considerando que as atitudes do professor em sala de aula influenciam os alunos, o que poderá este fazer para promover a motivação dos seus alunos?

Que iniciativas poderão ser tomadas para valorizar as Artes Visuais e o desenho do rosto e da figura humana em particular?

2.1.2) Objetivos

Este trabalho tentou ser um contributo para uma transformação positiva da forma como é ensinada a Educação Visual, bem como um incentivo para alunos e professores. Perante a constatação de que os estudantes mostram desinteresse em relação a esta disciplina, pretendeu-se com a prática docente:

- contribuir para a valorização das artes através da disciplina de Educação Visual 8ºano;
- conceber uma unidade didática sobre o rosto e a figura humana que promovesse a motivação;
- realizar um plano de ação diversificado que fosse ao encontro dos interesses dos jovens, desenvolvendo a sua forma de expressão e aumentando a sua autoestima;
- demonstrar como funcionam os materiais e as diferentes técnicas de uso;
- incentivar os alunos para o uso da sua criatividade na resolução de problemas gerados pelas atividades propostas;
- agir de forma reflexiva de acordo com a metodologia adotada;
- realizar uma atividade interdisciplinar.

2.2) Metodologia Investigação – Ação

A metodologia utilizada para a concretização da unidade didática - Estudo do Rosto e da Figura Humana é a investigação – ação, pois através dela o professor tem o papel essencial de investigador que desenvolve uma reflexão crítica sobre as suas ações na sala de aula, fazendo mudanças de modo a aperfeiçoar positivamente a sua prática a nível educativo e social.

Segundo o triângulo de Lewin (1946) em Latorre (2003) existem três elementos indissociáveis que se relacionam entre si, a investigação, a ação e a formação.



Figura 40 - Triângulo de Lewin

Fonte: Lewin (1946, in Latorre 2003, p.24)

Esta metodologia é uma ferramenta flexível com princípios éticos que tem como objetivo solucionar problemas pedagógicos e sociais testando ideias e procedimentos. Consiste num processo que abrange quatro fases: observação e reflexão, ou seja, a identificação de um problema, ação, isto é, a implementação de um plano de atuação e avaliação, interpretação e constatação dos resultados da ação. Em função desses resultados, poderá ocorrer a reformulação da estratégia, dando origem a um novo ciclo através da tentativa de resposta a novas questões geradas após o ciclo anterior.

O final deste processo é decidido autonomamente pelo agente principal, o investigador (professor), uma vez que este consiste numa espiral que conduz ao desenvolvimento de competências e de conhecimentos numa aprendizagem contínua. A investigação - ação possui “fases que se desenvolvem de forma contínua e em movimento circular, possibilitando o início de novos ciclos que desencadeiam novas espirais de experiências de ação reflexiva.” (Fonseca, 2012, p.20).

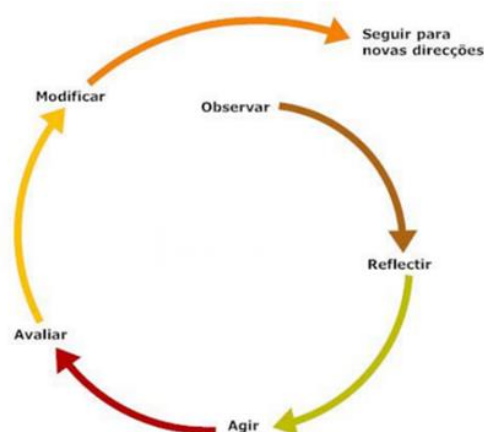


Figura 41 - Espiral de ciclos da Ação-Reflexão – I.A.

Fonte: Adaptado de McNiff; Coutinho et al. (2009, p. 372); Castro C. (s/d, p. 17).

Esta metodologia exige a participação e colaboração de todos os intervenientes, sendo estes importantes para ajudar o professor a fazer a sua reflexão consciencializando o intuito das suas ações.

Existem três tipos de investigação-ação: a técnica, a prática e a crítica ou emancipatória, dependendo dos objetivos, o papel do investigador e a relação entre facilitador (professor) e participantes:

Técnica: pretende que a prática seja mais eficaz com a intervenção de outros professores com mais experiência e por isso considerados especialistas.

Prática: visa a mudança da prática como consequência da reflexão autónoma e ativa dos professores que cooperam entre si.

Crítica ou Emancipatória: dá relevância às reflexões críticas transformadoras promovendo a emancipação dos participantes no processo que partilham a responsabilidade de modo colaborativo. O investigador intervém como moderador.

Este tipo de metodologia aplicada ao ensino das Artes Visuais para além de solucionar problemas a partir da experimentação e inovação promove a criatividade do professor necessária para a aplicação da ação no contexto prático da aprendizagem em sala de aula (Vasconcelos, 2019). Considera-se que a aprendizagem é válida tanto para os alunos como para o professor, uma vez que a metodologia requer que o docente aprenda com a receptividade dos seus alunos às estratégias propostas. É desta forma, com o feedback dos alunos, que o professor poderá nortear a sua prática.

Podemos associar a metodologia investigação - ação com a experimentação na arte pois, segundo Queimadela (2022, p.35), “a experimentação é uma das ferramentas fundamentais da produção artística”.

2.3) Tipos de pesquisa e procedimentos

A pesquisa efetuada neste trabalho foi de tipo quantitativo e qualitativo, tendo sido realizados dois questionários com perguntas de escolha múltipla e de resposta aberta, onde os inquiridos puderam comunicar o seu ponto de vista.

Este inquérito teve como público alvo os alunos de duas turmas do 3º ciclo (8º4 e 8º6), com idades compreendidas entre 13 e 16 anos da Escola Básica D. António da Costa (EDAC) que pertence ao Agrupamento de Escolas Emídio Navarro (AEEN) em Almada. Foi aplicado durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) nas aulas de Educação Visual e realizado de forma anónima. Abordou temas como identificação da escola, perfil do aluno, relevância atribuída à disciplina de Educação Visual, preferências relativamente às técnicas e atividades relativas ao tema da unidade didática, assim como aos materiais utilizados, dificuldades encontradas e sugestões de novas atividades de acordo com os seus interesses.

Os questionários foram efetuados em dois contextos: em janeiro, antes da realização da unidade didática, como diagnóstico numa altura em que já havia alguma convivência e confiança entre professor/aluno, e mais tarde em junho, após o término da unidade didática de modo a refletir sobre a evolução dos alunos.

Estas informações serviram de instrumento de análise, pois foram contabilizadas as respostas de forma estatística, o que ajudou a autora a compreender melhor a opinião desta população escolar face ao ensino da disciplina e da unidade didática em questão. Para além disso, também foram tidas em conta as perguntas de resposta aberta que foram analisadas de forma reflexiva.

Os resultados obtidos forneceram pistas para nortear a atuação da autora junto dos alunos de modo a reformular a sua prática pedagógica, desenvolvendo atividades mais estimulantes para eles.

No final da unidade didática realizou-se uma exposição no edifício polivalente da EDAC, de forma a que houvesse a divulgação dos trabalhos dos alunos à comunidade escolar.

2.4) Caracterização da Escola e dos alunos

2.4.1) Caracterização da Escola Básica D. António da Costa (EDAC)

Realizou-se o estágio na Escola Básica D. António da Costa (EDAC) que pertence ao Agrupamento de Escolas Emídio Navarro (AEEN) em Almada, margem sul do Tejo. O agrupamento conta com 7 escolas que vão desde o pré-escolar ao ensino secundário. A EDAC situa-se perto da sede administrativa, a Escola Secundária Emídio Navarro (ESEN) no centro de Almada, junto à Praça São João Batista, mais propriamente na avenida Professor Egas Moniz.

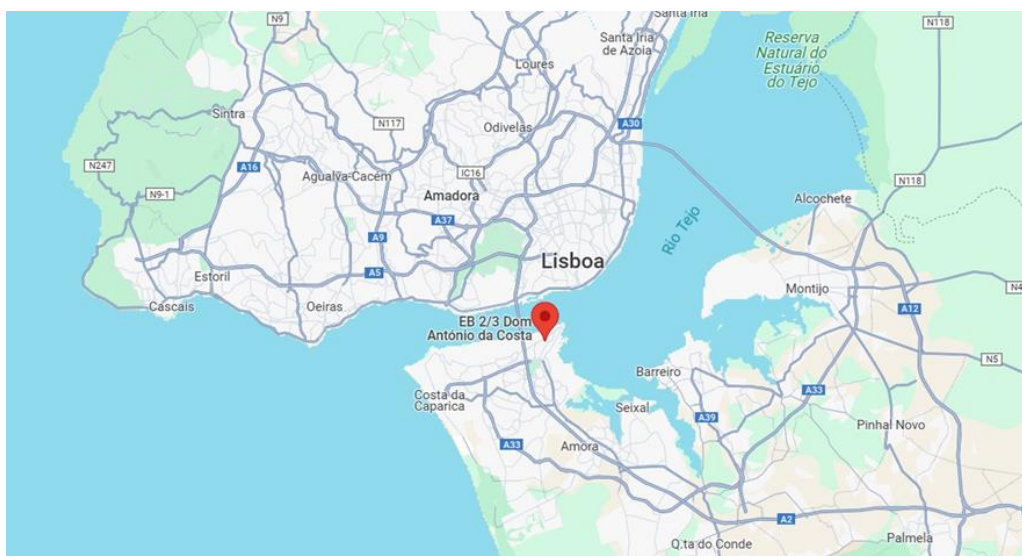




Figura 43 - Entrada da EDAC

Fonte: <http://www.m-almada.pt/redeeducativa/OfertaEducativa/Visualizar/37>

Consultando o website do agrupamento, verifica-se que a escola tem “23 salas de aula, das quais 6 são salas específicas para as disciplinas de Artes Visuais”. Para a prática da unidade didática foi utilizada a sala D7 com a turma 8º6 e a D8 com a turma 8º4. Ambas dispunham de boa iluminação e estavam bem equipadas, contando com uma arrecadação para guardar materiais, um computador com projetor, quadro branco e espaço para afixar os trabalhos desenvolvidos.



Figuras 44 e 45 - Salas de Educação Visual D7 e D8.

Recorrendo ao Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) 2022 – 2026:

- Estabelece-se como missão formar “cidadãos críticos, participativos e responsáveis, conscientes dos seus deveres e direitos na sociedade” (PEA, p.21). Ao mesmo tempo, pretende-se dar resposta às carências e expectativas da comunidade escolar.
- A visão passa por vários conceitos como o “empenho no trabalho”, a “cooperação”, a “tolerância” e a “inclusão” de todos os estudantes, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais e os de diferentes nacionalidades. Realça-se a importância da

“valorização” e da “motivação” dos agentes educativos, de modo a que promovam junto dos alunos uma “cidadania ativa”, dando-lhes ferramentas para resolver problemas e desafios que surjam nas suas vidas. (PEA, p.21)

- Os valores abrangem princípios como a valorização do “trabalho em equipa” e o desenvolvimento da “competência”, do “respeito pelas pessoas”, pela “segurança e saúde” e pelo “meio ambiente”, com base num comportamento assente na imparcialidade, sinceridade e confiança (PEA, p.22).

De entre os objetivos operacionais do PEA (p.26), salientam-se os que se refletiram mais na prática docente facilitando a integração da autora na comunidade escolar e o exercício das suas funções:

- “Promover um ambiente favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional e às aprendizagens”;
- “Criar condições que permitam o trabalho colaborativo entre os docentes”;
- “Melhorar as aprendizagens, melhorando as práticas de avaliação em ensino”;
- “Induzir novas dinâmicas pedagógicas, didáticas e organizativas”;
- “Definir competências por ciclo de ensino”.

2.4.2) Caracterização das turmas 8º4 e 8º6

A **turma 8º4** era constituída por 16 alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, 9 do género feminino e 7 do masculino. Um aluno era de origem angolana e os restantes portugueses. Dois alunos nunca compareceram às aulas de EV, havendo cinco alunos repetentes. O número reduzido de alunos desta turma deveu-se ao facto de pertencer ao ensino articulado de dança, ou seja, só os alunos que não tinham esta disciplina no seu currículo puderam frequentar as aulas de Educação Visual.

O aproveitamento foi bastante satisfatório, até mesmo as duas alunas, abrangidas com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão constantes no seu Relatório Técnico Pedagógico (RTP), tiveram uma boa prestação. Destacou-se uma aluna que, no final do ano letivo, foi distinguida por Mérito de Desempenho Académico.

A turma tinha bom comportamento, obedecendo às regras da sala de aula e mantendo um bom ambiente de trabalho. De uma forma geral, os alunos mostraram interesse, foram participativos e empenhados na realização das atividades facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Os objetivos foram alcançados e os alunos desenvolveram as suas capacidades e realizaram trabalhos com muita qualidade superando as expetativas.

A **turma 8º6** era composta por 17 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, 7 do género feminino e 10 masculino. Quatro alunas eram de origem brasileira. Em relação à assiduidade, um aluno nunca compareceu às aulas de EV e uma aluna foi transferida no 2º semestre para a ESEN. Integravam esta turma seis alunos com uma ou mais retenções, mas mantendo um bom relacionamento interpares.

A turma tinha um número reduzido de alunos por incluir dois elementos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Estes estavam abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão constantes nos seus Relatórios Técnicos Pedagógicos (RTP) devido às dificuldades diagnosticadas e devidamente identificadas por relatório de um profissional de saúde. Por outro lado, à semelhança do 8º4, também aqui se destacou um aluno com a atribuição de Mérito de Desempenho Académico no final do ano letivo.

O comportamento e o aproveitamento foram considerados satisfatórios. Os alunos eram mais desmotivados para a disciplina, diziam algumas vezes que não conseguiam realizar os exercícios da aula, solicitando com mais frequência a ajuda da professora. Também eram mais distraídos e barulhentos, o que dificultou o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, também colaboraram e produziram trabalhos interessantes.



Figura 46 - Aula de EV.

2.5) Planificação da Unidade Didática desenvolvida

Temáticas	Atividades (Nº Aulas previstas)	Recursos	Objetivos
Rosto	<u>Elementos do rosto</u> (6 aulas)	- Vídeo saberfazer ev - Folha A3 - Lápis grafite - Borracha - Cotonete - Vídeo oval escola virtual - Régua - Compasso	- Desenhar os elementos do rosto de forma realista (olho, nariz, boca e orelha) e a oval seguindo vídeos instrutórios. - Manuseio dos materiais
	<u>Autorretrato: Pessoal + Artista</u> (5 aulas)	- Autorretrato de um artista da História da Arte - Powerpoint introdutório - Folha A3 - Lápis grafite - Borracha	- Ter atenção às características do seu rosto - Ter em conta as proporções - Pôr em prática o que aprenderam no trabalho anterior - Conhecer o trabalho de um artista usando seu autorretrato
Figura Humana	<u>Proporção: boneco articulado</u> (2 aulas)	- Vídeo saberfazer ev - Folha A4 - Régua - Lápis grafite - Borracha	- Conhecer a evolução da representação da Figura Humana na História - Fazer a figura humana com as proporções certas (altura são 8 cabeças) - Ter em conta os membros e articulações do corpo.
	<u>Silhuetas e Cartazes</u> (10 aulas)	- Papel cenário (5m) - Lápis grafite - Cartões grandes - Fita adesiva - Tintas acrílicas - Pincéis e trinchas - Tesoura - Cola UHU universal ou de madeira - Madeiras para a estrutura - Cartolina A2 - Imagens - Canetas de feltro	- Trabalho em equipa - Criatividade e rigor no desenho dos trajes - Saber pesquisar - Saber pintar - Resolver problemas - Ser responsável pelo trabalho - Design de comunicação ou gráfico na conceção de um cartaz apelativo sobre a silhueta - Saber dimensionar uma cartolina em A2
Extremidades do corpo	<u>Mãos e Pés Desenho</u> (4 aulas)	- Folha A4 - Lápis grafite - Vídeo mãos e pés realistas	- Compreender a anatomia das mãos e/ou pés - Pensamento crítico
	<u>Modelação</u> (1 aula)	- Plasticina ou argila	- Destreza motora - Passar de um 2D para 3D - Saber utilizar o material

Quadro 3 - Planificação das aulas previstas

A unidade didática foi planificada com base no primeiro questionário aplicado à turma, nas sugestões dos alunos, bem como nas ideias da professora, autora da dissertação.

Todas as aulas lecionadas tiveram uma componente teórica e prática recorrendo a meios como a plataforma digital Escola Virtual, sites sobre a disciplina de Educação Visual, apresentações, vídeos, desenhos feitos pela autora e imagens exemplificativas com o intuito de promover a criatividade e o conhecimento, de modo que a parte prática fosse realizada com sucesso, prestando sempre apoio individualizado aos alunos.

De seguida pode-se verificar a calendarização do plano com as datas e número de aulas dadas.

Datas	8º4	Nº Aulas dadas	8º6	Nº Aulas dadas
3 jan.	Questionário Inicial Elementos do Rosto	6 aulas de 50 min.	Questionário Inicial Elementos do Rosto	4 aulas de 50 min.
10 jan.				
17 jan.				
24 jan.				
2º Semestre	Autorretrato (Pessoal + Artista)	5 aulas de 50 min.	Autorretrato (Pessoal + Artista)	4 aulas de 50 min.
7 fev.				
14 fev.				
28 fev.				
7 mar.	Proporção F. Humana	2 aulas de 50 min.	Silhuetas e Cartazes	14 aulas de 50 min.
14 mar.				
21 mar.				
28 mar.				
Páscoa				
18 abr.				
2 mai.				
9 mai.				
16 mai.	Mãos Desenho	1 aula de 50 min.	Mãos Desenho	2 aulas de 50 min.
23 mai.			Pés Desenho	2 aulas de 50 min.
30 mai.			Modelação Pés	2 aulas de 50 min.
6 jun.	Montagem Exposição	1 aula de 50 min.	Montagem Exposição	2 aulas de 50 min.
13 jun.	Questionário Final Autoavaliação	1 aula de 50 min.	Questionário Final Autoavaliação	2 aulas de 50 min.

Quadro 4: Calendarização das aulas dadas

2.6) Unidade temática: Rosto e Figura Humana

2.6.1) Representação dos elementos do rosto

Para uma melhor compreensão da representação do rosto é necessário dividi-lo em partes, ou seja, estudar primeiramente os seus diferentes elementos.

Como introdução teórica, recorreu-se a uma apresentação (em formato pdf) sobre o rosto, da plataforma Escola Virtual da Porto Editora de modo a fazer uma contextualização do tema.

Através do site do professor Rui Jaime, saber e saberefazer/educação visual (<https://profruijaime.wixsite.com/saberefazer>), conseguiu-se visualizar 4 vídeos, um sobre cada elemento do rosto desenhado de forma realista: a boca, o nariz, o olho e a orelha. Foram os desenhos desses elementos que os alunos desenvolveram com o recurso ao lápis grafite e a cotonetes para esfumar, fazendo sombras, de forma a dar uma sensação 3D.

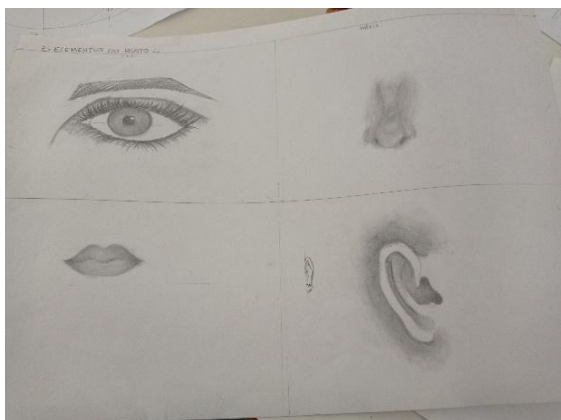


Figura 47 e 48 - Elementos do rosto: aluna do 8ª4 e aluno do 8ª6

Fonte: Google Classroom das turmas

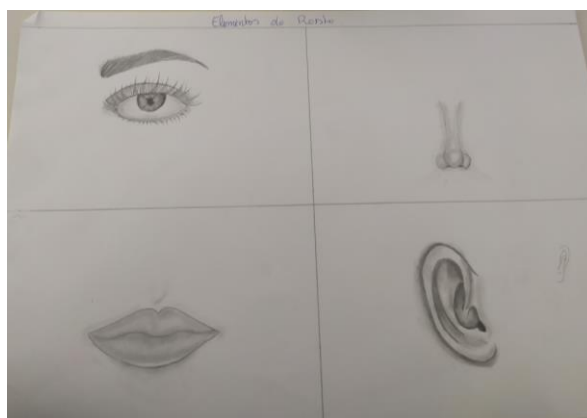
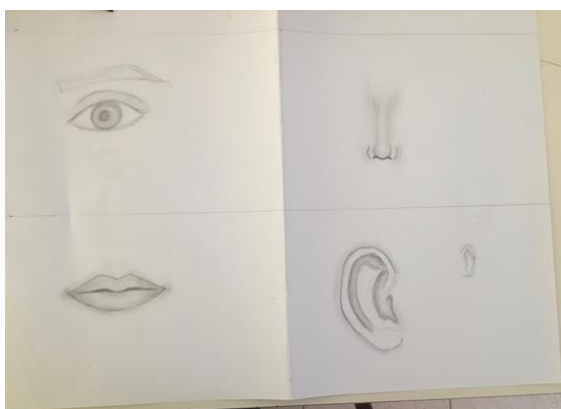


Figura 49 e 50 - Elementos do rosto: aluna do 8ª4 e aluno do 8ª4

Fonte: Google Classroom das turmas

Também na mesma plataforma de recursos da Porto Editora foi possível ver um vídeo sobre a construção de uma oval, que foi ponto de partida para o exercício seguinte: o autorretrato.

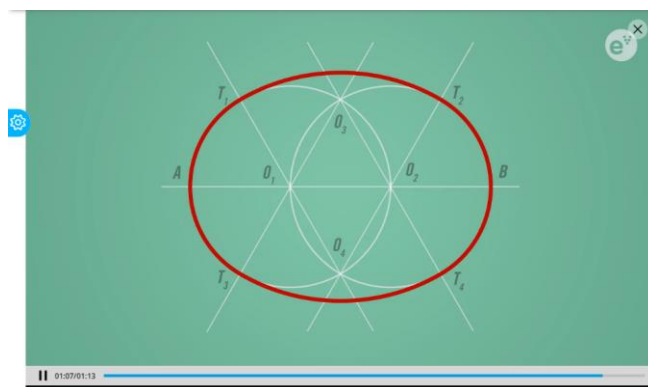
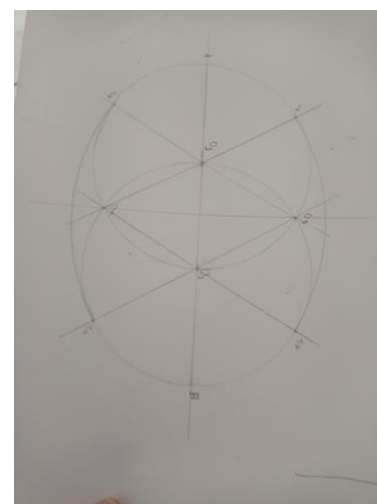
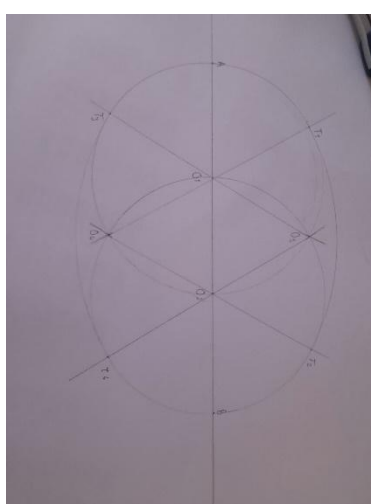
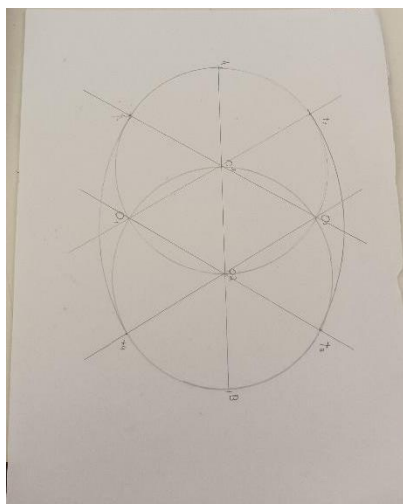


Figura 51 - Printscren da oval observada no vídeo da Escola Virtual

Fonte: Porto Editora



Figuras 52, 53 e 54 – Oval: aluno do 8º4, aluno do 8º6 e aluna do 8º4

Fonte: Google Classroom das turmas

2.6.2) Representação do autorretrato (pessoal + artista)

Começou-se por abordar a história da representação do rosto elaborando uma apresentação com imagens e textos a partir de uma pesquisa realizada através da internet e de trabalhos realizados sobre o tema. Depois, por sugestão da professora tutora da Prática de Ensino Supervisionada (PES), mostrou-se aos alunos um vídeo promocional da marca de produtos de beleza Dove, que aborda o rosto na era digital de modo a desmistificar a ideia da beleza perfeita e, ao mesmo tempo, tentar que os alunos dessem mais valor à sua aparência, pois

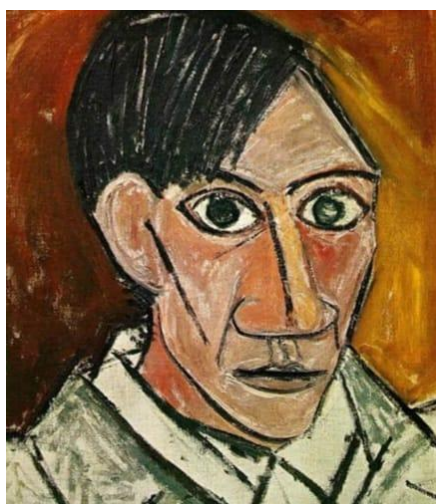
não existem rostos perfeitos, uma mensagem que considero importante para eles.
(Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=iYhCn0jf46U>)

Na parte prática deste trabalho, pretendeu-se que os alunos também desenhassem o seu autorretrato, recorrendo aos conhecimentos de proporção que lhes foram transmitidos.

Para começar o exercício, os alunos escolheram um autorretrato de um artista pertencente à História da Arte, alguns abordados na história da representação do rosto referida anteriormente. Foram escolhidos os seguintes artistas: Frida Kahlo, Vincent Van Gogh, Claude Monet e Pablo Picasso. Desta forma, o exercício permitiu que os alunos conhecessem alguns aspetos biográficos e as características físicas de personagens marcantes no ramo das Artes Visuais.

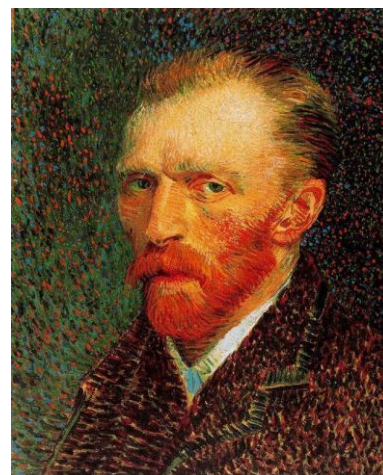
Para efetuar o seu autorretrato, os alunos deviam ter em conta as características físicas pessoais, fazendo uma fusão com as características físicas dos artistas, bem como pôr em prática a construção rigorosa da forma oval e as linhas guias da localização dos elementos do rosto.

Como se constatou que os alunos se sentiam presos ao desenho rigoroso e realista do exercício referido anteriormente, tendo medo de errar, sugeriu-se que fizessem previamente um desenho cego, que consistia em riscar numa folha A4 com os olhos fechados, de forma a libertar os medos gerados pela busca da perfeição. De seguida encontram-se alguns dos trabalhos efetuados durante as aulas.



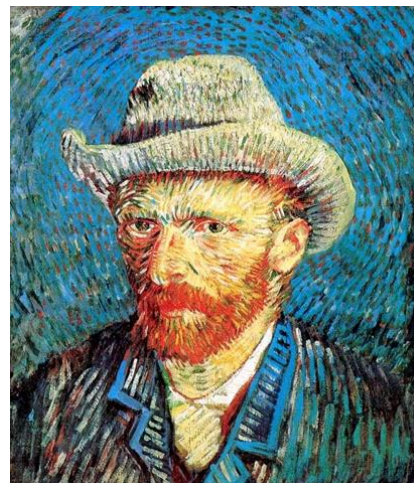
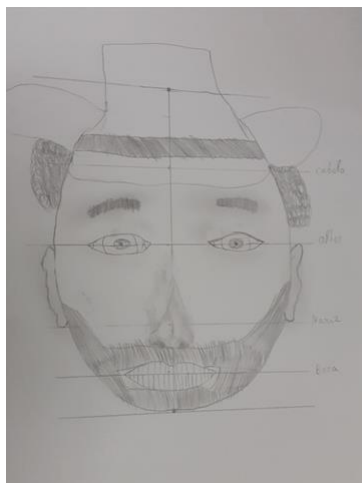
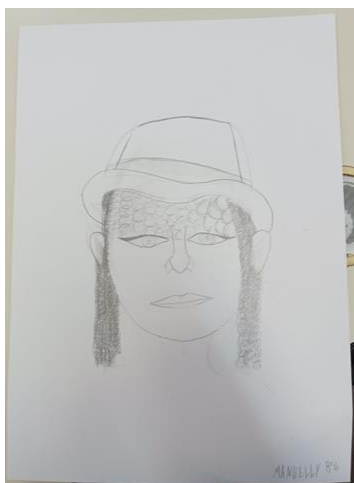
Figuras 55 e 56 - Autorretrato: aluno do 8º6 e Pablo Picasso

Fontes: Google Classroom da turma e <https://www.pinterest.pt/pin/629096641673967627/>



Figuras 57, 58 e 59 - Autorretrato: aluno do 8º4, aluno do 8º6 e Vincent Van Gogh

Fontes: Google Classroom da turma e <https://www.pinterest.pt/pin/595741856937944430/>



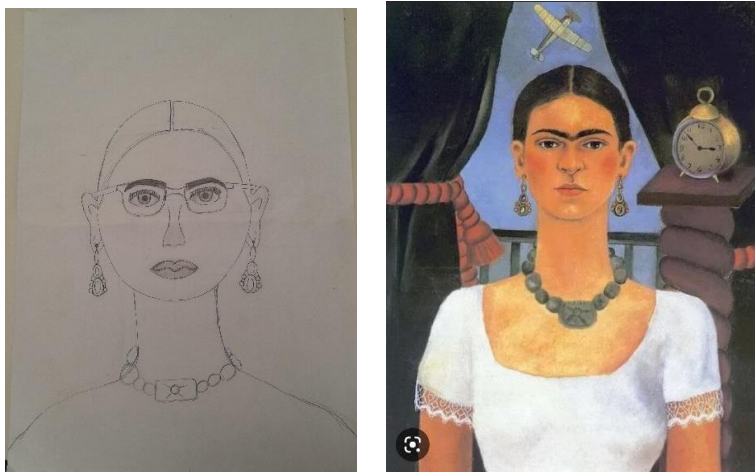
Figuras 60, 61 e 62 - Autorretrato: aluna do 8º6, aluno do 8º6 e Vincent Van Gogh

Fontes: Google Classroom da turma e <https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-61499320>

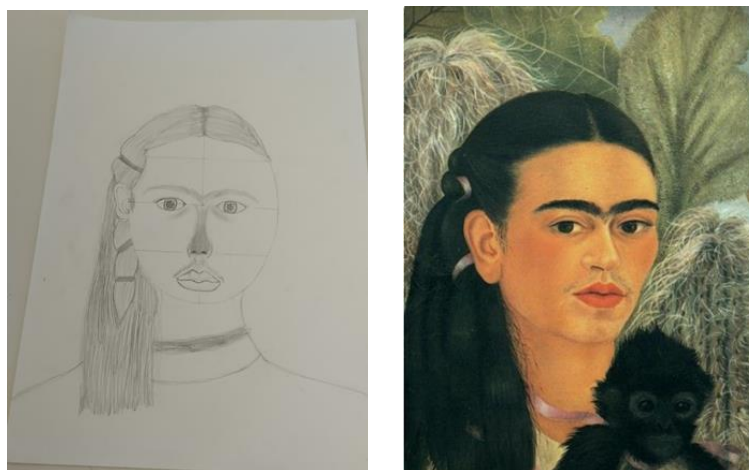


Figuras 63, 64 e 65 - Autorretrato: dois alunos do 8º4 e Claude Monet

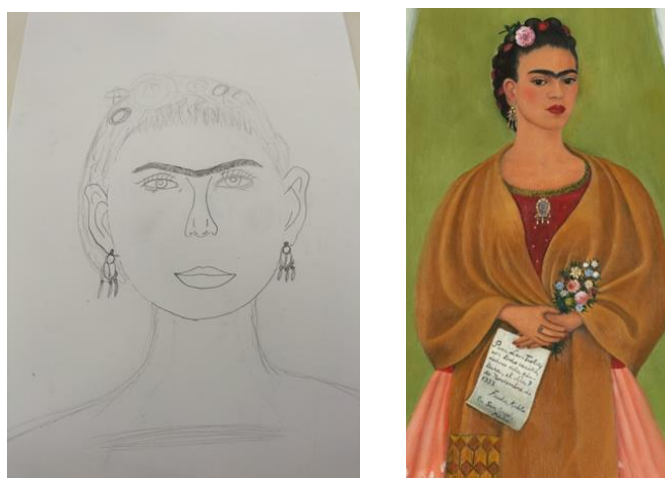
Fontes: Google Classroom da turma e <https://www.pinterest.pt/pin/436919601342981243/>



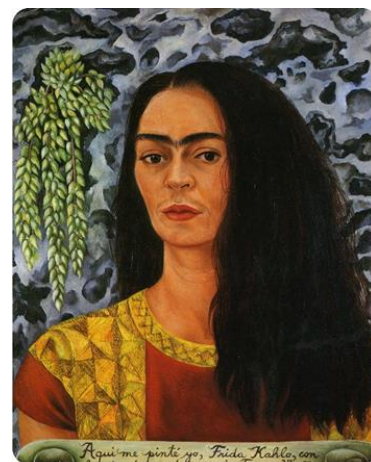
Figuras 66 e 67 – Autorretrato: aluna do 8º4 e Frida Kahlo
Fontes: Google Classroom da turma e <https://www.pinterest.pt/pin/374080312795042878/>



Figuras 68 e 69 – Autorretrato: aluna do 8º4 e Frida Kahlo
Fontes: Google Classroom da turma e <https://www.galeriaarte12b.com/post/frida-kahlo-artista-e-musa>



Figuras 70 e 71 – Autorretrato: aluna do 8º4 e Frida Kahlo
Fontes: Google Classroom da turma e <https://www.galeriaarte12b.com/post/frida-kahlo-artista-e-musa>

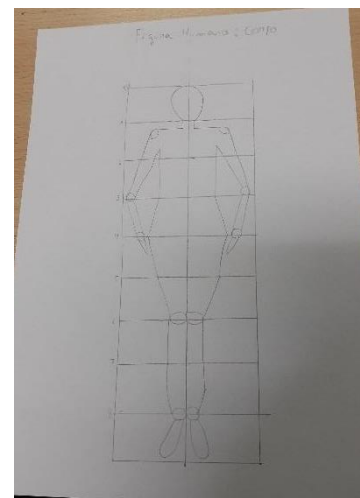
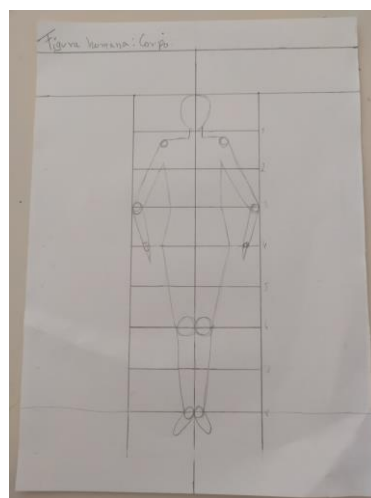
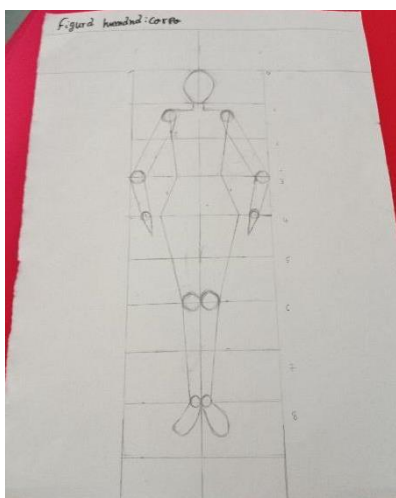


Figuras 72, 73 e 74 – Autorretrato: aluna do 8º4, aluna do 8º6 e Frida Kahlo

Fontes: Google Classroom da turma e <https://surrealismodoacaso.wordpress.com/galerias/frida-kahlo/frida-kahlo-auto-retrato-com-cabelo-liso/>

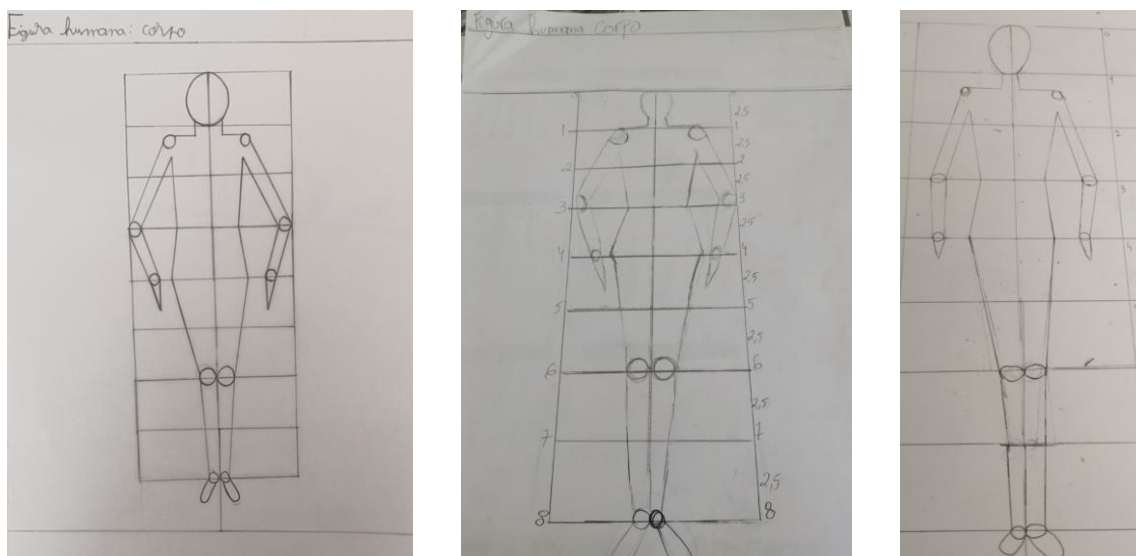
2.6.3) Representação da figura humana (proporção)

Depois do desenho do rosto passou-se à representação do corpo, fazendo previamente a contextualização histórica desse tema. Para esse efeito, a autora realizou uma pesquisa sobre a figura humana na História da Arte (mencionada anteriormente), recorrendo a livros, mas também ao site de EV do professor Rui Jaime mencionado no exercício sobre a representação dos elementos do rosto. Nesse site de cariz didático encontra-se um vídeo sobre a proporção de um boneco articulado. A partir desse vídeo, elaborou-se um desenho a grafite com as medidas proporcionais certas (segundo o cânone – altura, total da figura, igual a 8 cabeças) que foi disponibilizado aos alunos sendo projetado na tela para que o observassem e reproduzissem. (Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ufb7xLx5oUc&t=1s>)



Figuras 75, 76 e 77- Proporção figura humana: duas alunas do 8º4 e aluno do 8º6

Fonte: Google Classroom das turmas



Figuras 78, 79 e 80 - Proporção figura humana: aluno do 8º6 e dois alunos do 8º4
Fonte: Google Classroom das turmas

2.6.4) Silhuetas e cartazes

Este exercício, criado para ser realizado em trabalho colaborativo em grupos, passou a ser um projeto interdisciplinar com as disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento, com o tema a Multiculturalidade na Dança (8º4) e na Música (8º6).

Os alunos primeiramente formaram grupos de 2 a 4 elementos, definiram os temas e elaboraram uma pesquisa apresentada digitalmente por grupo na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento com o colega professor Sérgio Lopes da EDAC. Depois aplicaram e transformaram criativamente a informação recolhida num trabalho prático na disciplina de EV através da construção das silhuetas à escala real e dos cartazes identificativos. Foram fornecidas aos grupos duas silhuetas humanas numa folha de formato A4, uma feminina e outra masculina, para desenharem e colorirem os trajes característicos de acordo com o estilo de dança (8º4) ou um cantor de uma banda conhecida (8º6).

Estilos de dança escolhidos: Ballet (França), Flamenco (Espanha), Samba (Brasil), Khon (Tailândia) e Danzon (México).

Bandas musicais escolhidas: Xutos e Pontapés (Portugal), Queen (Inglaterra), Kiss (EUA), ACDC (Austrália) e Legião Urbana (Brasil).

Depois num cartão A4 desenharam a posição que gostariam que a sua silhueta à escala real tivesse. Numa aula realizada fora da sala, os alunos das duas turmas separadamente

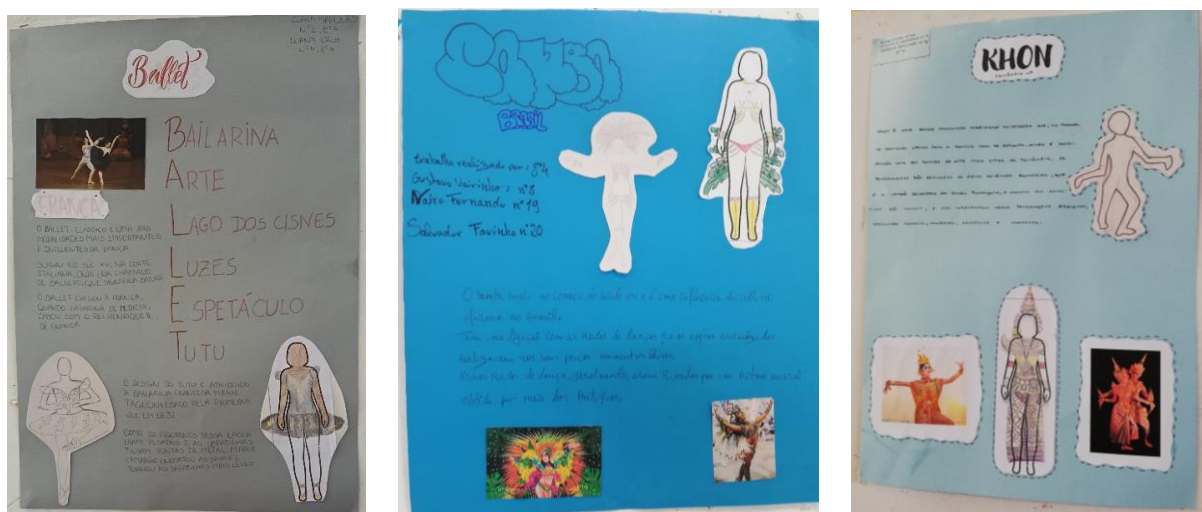
contornaram a silhueta em papel cenário através de um modelo (um aluno de cada grupo que foi selecionado para tal). Dentro desse contorno a grafite, cada grupo desenhou o traje que já tinha elaborado, numa folha A4 anteriormente disponibilizada, agora para a escala humana. Pintaram com tintas acrílicas e depois, com o recurso a cartões de grandes dimensões e uma estrutura em madeira para suporte, foi possível criar as silhuetas finais.



Figuras 81, 82 e 83 - Processo da realização das silhuetas 8ª e 8ª

As silhuetas finais apenas tinham o corpo para que o observador colocasse a sua cabeça e tirasse fotos de forma que também ele participasse na exposição dos trabalhos finais.

Para que os visitantes da exposição percebessem a proveniência da silhueta final, foram feitos cartazes em cartolina no formato A2, um de cada grupo, com a explicação, imagens e desenhos respetivos. Foi mostrada nessa altura uma apresentação da plataforma digital Escola Virtual da Porto Editora, bem como um vídeo a explicar como evoluíram os cartazes no tempo e as estratégias para criar um bom cartaz. Apesar disso, os cartazes ficaram de difícil leitura, pois o tamanho da letra não foi o mais indicado e os alunos tiveram dificuldades em redimensionar o formato A2 na cartolina. (Ver exemplo dos cartazes)



Figuras 84, 85 e 86 – Cartazes: Ballet, Samba e Khon (8ª)



Figuras 87, 88 e 89 – Cartazes: Kiss, Legião Urbana e ACDC (8º6)

Após a conclusão das silhuetas e cartazes, procedeu-se à montagem da exposição com os respetivos alunos sob a orientação da autora, no espaço polivalente da entrada principal da EDAC.

A turma do 8º6 colaborou durante mais tempo neste projeto, sobretudo na exposição, uma vez que teve mais aulas do que a outra turma no 2º semestre. Elaborou também os títulos, onde criaram tramas e padrões, e o cartaz a divulgar a exposição.



Figura 90 - Títulos e cartaz de divulgação da exposição (8º6)

A exposição esteve em exibição de 6 a 15 de junho, tendo sido bem acolhida por toda a comunidade escolar. Como se apresentava numa zona de passagem bastante frequentada, os visitantes curiosos paravam e tiravam fotos dos seus rostos por detrás das silhuetas, dando-lhes vida e fazendo também eles parte integrante da exposição. Os docentes da escola também manifestaram uma boa receptividade e felicitaram tanto os professores como os alunos envolvidos. Estas demonstrações de apreço foram importantes para que os alunos valorizassem o resultado dos seus trabalhos aumentando a sua autoestima.



Figura 91 - Exposição sobre a multiculturalidade na música e na dança



Figura 92 - Silhuetas e Cartazes sobre Multiculturalidade na Dança (8ª4)



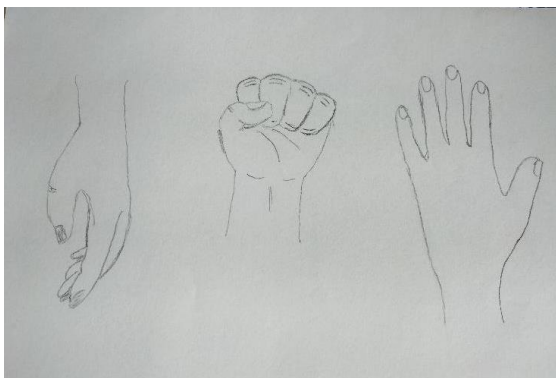
Figura 93 - Silhuetas e Cartazes sobre Multiculturalidade na Música (8ª6)

2.6.5) Representação de mãos e pés

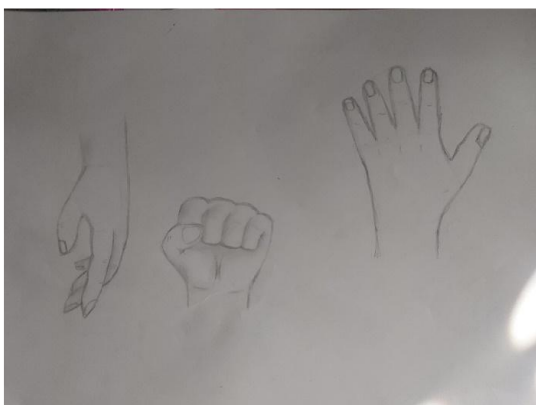
Ao analisar os questionários iniciais (de diagnóstico) da unidade didática, a autora deparou-se com sugestões dos alunos de atividades no âmbito do rosto e da figura humana que ainda não tinham sido tidas em conta, nomeadamente uma construção em 3D. Assim sendo, para continuar a unidade didática e respeitar os interesses dos alunos, optou-se por abordar técnicas de representação das extremidades dos membros do corpo humano, ou seja, as mãos e os pés.

Após a visualização de dois vídeos tutoriais do *Youtube*, um sobre o processo de desenho de mãos (Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=H1G0t2Voa_s&authuser=0) e outro sobre o processo de desenho de pés (Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5yp1txUO2PA>), os alunos desenharam mãos e pés em diferentes posições e depois procederam à modelação da respetiva anatomia com plasticina, argila (massa modelar).

A turma do 8º4 apenas concretizou o desenho e a modelação - introdução à escultura das mãos, pois tinha apenas um tempo de EV por semana. Já a turma 8º6 desenhou mãos, pés e fez a modelação de pés.



Figuras 94 e 95 - Desenho das mãos e escultura: duas alunas do 8º4
Fonte: *Google Classroom da turma*



Figuras 96 e 97 - Desenho das mãos e escultura: aluno do 8º6 e aluna do 8º4
Fonte: *Google Classroom da turma*



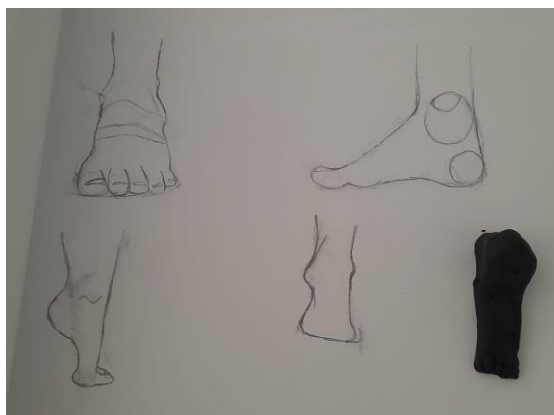
Figuras 98, 99 e 100 - Desenho das mãos e escultura: três alunos do 8º4



Figuras 101, 102 e 103 - Desenho das mãos e escultura: dois alunos do 8º4 e turma 8º4



Figuras 104 e 105 - Desenho de pés e escultura: dois alunos do 8º6
Fonte. Google Classroom da turma



Figuras 106 e 107 - Desenho de pés e escultura: dois alunos do 8º6
Fonte: Google Classroom da turma



Figura 108 - Desenho de pés e escultura: turma 8º6

Assim deu-se por concluída esta unidade didática com a expectativa de que os alunos tivessem gostado da temática, bem como das atividades realizadas.

2.7) Avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos

Em relação à avaliação, todos os trabalhos dos alunos foram analisados de acordo com os critérios selecionados com base nos definidos em reunião do Grupo Disciplinar 600 e aprovados em Conselho Pedagógico dentro dos seguintes domínios:

D1 – Apropriação e Reflexão (10%);

D2 – Interpretação e Comunicação (10%);

D3 – Experimentação e Criação (80%).

Desta forma, tendo em conta os domínios anteriores (D1, D2 e D3) e os critérios a seguir mencionados, conseguiu-se fazer uma avaliação de 1 a 100% para cada trabalho.

Atividades Domínios	Elementos do rosto	Autorretrato	Proporção F. Humana	Silhueta s	Cartazes	Mãos/ Pés
D1 (10%)						
Observa e Analisa	5%	5%	3%	5%	10%	5%
Identifica			2%			
Conhece			3%			
Relaciona	5%	5%	2%	5%		5%
D2 (10%)						
Interpreta e comunica	5%	5%	3%	5%	5%	5%
Sabe			2%			2%
Linguagem científica			2%			
Compreende e aplica conhecimento	5%	5%	3%	5%	5%	3%
D3 (80%)						
Colabora				10%	10%	
É responsável					10%	
Participa com autonomia			5%			10%
Manipula sintetiza		10%	5%			10%
Transforma conhecimento com criatividade	20%	30%		20%	30%	
Resolve problemas	20%	20%	20%	20%	20%	20%
Sabe fazer	20%	10%	20%	20%	10%	20%
É rigoroso	20%	10%	30%	10%		20%

Quadro 5 – Critérios de avaliação segundo os domínios D1, D2 e D3

Os trabalhos foram enviados pelos alunos para a *Google Classroom* da respetiva turma, sendo através dessa plataforma que lhes foram comunicadas as classificações atribuídas em percentagens finais de cada trabalho, assim como tive acesso à média em percentagem de cada atividade por turma (ver quadro seguinte):

Atividades	8º4 Média da turma	8º6 Média da turma
Elementos do Rosto	76,7%	76%
Autorretrato	78,5%	74,5%
Proporção F. Humana	77,9%	72%
Silhuetas	81,8%	78,2%
Cartazes	85,7%	71,8%
Mãos/Pés	76,2%	68,3%

Quadro 6 – Médias de cada turma por atividades

Como se pode verificar no quadro 4 da calendarização das aulas dadas, a atividade sobre os elementos do rosto entrou na avaliação do 1º semestre, enquanto que as restantes atividades foram concretizadas no 2º semestre. As percentagens dos trabalhos realizados por cada aluno foram somadas, foi feita a média e atribuída uma classificação final numa escala de 1 a 5.

Considera-se que o aproveitamento das turmas foi bom, pois foram realizados trabalhos de elevada qualidade e com um bom grau de criatividade. Na generalidade, os alunos mostraram-se recetivos às atividades propostas.

2.8) Análise dos questionários realizados aos alunos

Praticando a metodologia investigação-ação como estratégia de atuação na análise dos dados, como referido anteriormente neste trabalho, foram realizados questionários a partir dos quais se elaboraram gráficos que permitiram à autora compreender a evolução dos alunos, confrontando as suas opiniões antes e depois da concretização das atividades.

O questionário inicial de diagnóstico, realizado antes de ser implementada a unidade didática, em que participaram 12 alunos do 8º4 e 15 alunos do 8º6, permitiu a elaboração da planificação dessa unidade, tendo em conta as propostas dos alunos na tentativa de realizar atividades que fossem ao encontro dos seus interesses. Seguidamente são apresentadas algumas atividades efetuadas com base nas sugestões dos alunos:

Sugestões dos alunos	Atividades realizadas
Desenhar rostos e mãos	Desenho de elementos do corpo humano
Desenhar um aluno da turma de forma realista	Contorno da silhueta de um dos colegas
Desenhar uma personagem	Desenho de artistas do ramo musical
Desenhar vestuário	Desenho do traje característico de personagens da música e da dança
Colagens	Elaboração de cartazes com colagens
Fazer um trabalho em 3D	Criação de mãos e pés modelados em argila

Quadro 7 – Sugestões dos alunos (1ºquestionário) e as atividades realizadas na unidade didática.

Através da resposta ao segundo questionário realizado a 12 alunos do 8º4 e 13 alunos do 8º6, estes puderam refletir sobre o seu desempenho, fornecendo elementos úteis para autoavaliação da atuação docente. Percebeu-se então que:

- Depois da unidade didática aumentou a relevância que os alunos davam à disciplina.
- No início, o número de alunos desmotivados era maior no 8º6, no entanto os valores descenderam tornando-se mais motivados após a concretização das atividades.
- De acordo com a estatística apresentada, os materiais que utilizaram antes e depois da realização da unidade didática foram de fácil utilização.
- Com base numa avaliação quantitativa numa escala de 1 a 5, concluiu-se que os alunos gostaram dos trabalhos realizados sobre os elementos do rosto, autorretrato, corpo humano, silhueta e cartaz, desenho das mãos e/ou dos pés, modelação das mãos e/ou dos pés. Assim, de um modo geral, a maioria dos alunos do 8º4 atribuiu nível 4 às atividades propostas, enquanto que a turma 8º6 classificou maioritariamente com nível 3 as mesmas atividades, à exceção da modelação dos pés a que atribuiu nível 4.
- Todos os alunos de ambas as turmas gostaram das técnicas utilizadas.
- Muitos alunos de ambas as turmas revelaram o gosto pelo desenho, mas referiram a necessidade de mais treino para melhorar as suas capacidades gráficas. No caso do 8º6 aumentou o número de alunos que consideraram que sabiam desenhar.
- Mais de 90% dos alunos das duas turmas concordaram que as suas capacidades evoluíram com a realização da unidade didática.
- Na sua opinião, tive em consideração as suas sugestões e a minha atitude enquanto professora foi importante para a melhoria do seu desempenho.
- Na globalidade os alunos avaliaram a atuação docente com nível 4 ou 5 numa escala de 1 a 5.

2.9) Balanço da prática pedagógica

Considera-se que a didática do rosto e da figura humana, posta em prática durante as aulas do estágio na Escola Básica D. António da Costa, foi bem sucedida.

Aplicando os princípios da educação artística baseada em disciplinas, foi introduzida a unidade temática através de uma contextualização histórica da representação do rosto e do

corpo humano com o objetivo de demonstrar o trabalho de artistas reconhecidos pelo seu contributo na História da Arte e incentivar os alunos a refletirem sobre a mensagem transmitida nessas obras, relacionando-a com as técnicas e materiais utilizados. Também foram mencionadas algumas curiosidades sobre as obras e os artistas com o intuito de despertar-lhes interesse pelo património artístico que lhes pudesse servir de inspiração para as suas próprias criações.

Durante as atividades inerentes à unidade didática, foram ensinadas diversas técnicas de representação visual gráfica, entre as quais desenho, colagens, pintura e utilizados vários materiais, como por exemplo, grafite, canetas de feltro, tinta acrílica de diferentes cores, argila, cartolina, cartão, bem como instrumentos de desenho rigoroso como compasso e régua.

De forma a romper ideias pré-estabelecidas difundidas pelos meios de comunicação visual sobre a beleza física, foi visionado durante as aulas um vídeo da empresa *Dove*, que demonstra que não existem corpos perfeitos e que hoje em dia é cultivada uma ideia errada e padronizada do belo, com recurso a filtros e *photoshop*. Assim, tentou-se que os alunos refletissem sobre os valores subjacentes à cultura visual analisando criticamente as mensagens e pensassem por si próprios emitindo opiniões fundamentadas. Ao tomar consciência de que a perfeição não existe e que o desenho é também uma forma de expressão de ideias, os alunos poderiam sentir-se mais motivados e mais autónomos para desenhar o seu autorretrato.

Como referido no capítulo sobre os estádios de desenvolvimento gráfico infantojuvenil, na pré-adolescência ocorre uma desmotivação normal dos alunos, o que acarreta uma autodesvalorização das suas capacidades de expressão gráfica. Tal verificou-se, de uma forma geral, nas duas turmas, mas mais acentuadamente no 8º6 que solicitou muitas vezes o apoio docente apresentando comentários depreciativos sobre os seus trabalhos.

Como a atitude do professor é muito importante para a motivação dos alunos, a autora esforçou-se para que estes efetuassem os desenhos do rosto e da figura humana com as proporções mais corretas (os cânones) e explorassem a sua criatividade e pensamento crítico, o que na sua opinião ocorreu na sua generalidade. Para isso, a planificação da unidade didática foi flexível, personalizada e construída de acordo com o ritmo e com as necessidades dos alunos de forma a cativá-los. Também foi-se dando feedback, sugerindo técnicas e materiais de forma a melhorar visualmente os seus trabalhos sem prejudicar as ideias que pretendiam expressar e dando-lhes reforço positivo.

O objetivo de realizar uma atividade interdisciplinar foi cumprido, uma vez que se contou com a amável colaboração do docente da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento para realizar as silhuetas à escala real e os cartazes sobre a dança e a música. A interação entre pares durante essas atividades foi bastante positiva, os grupos entreajudaram-se, trabalharam positivamente em equipa, permitindo relacionar o que aprenderam com o mundo que os rodeia.

Na sua maioria os alunos foram criativos na resposta a problemas que surgiram durante a execução da unidade didática, o que se refletiu na qualidade dos trabalhos posteriormente expostos na escola.

Conclusão

A educação artística é fundamental para a formação de crianças e jovens, pois contribui para desenvolver capacidades como a imaginação e o espírito crítico, bem como para fortalecer a sua personalidade e a tolerância em relação aos outros. Simultaneamente as artes, nas suas várias valências, possibilitam a expressão individual e a comunicação.

Foi a partir de 1970, com a reforma de Veiga Simão, que a disciplina de Educação Visual passou a constar no currículo do 3º ciclo, havendo posteriormente outras reformas na história do currículo português que foram dando mais relevância ao ensino das artes.

A educação artística baseada em disciplinas contribui para a formação dos alunos, tanto pelo conhecimento adquirido, como pelas capacidades desenvolvidas. A compreensão das obras de arte e a sua respetiva interpretação (ideias, materiais e técnicas), bem como a sua contextualização histórica enriquecem intelectualmente os alunos. Ao analisar criticamente as imagens e os valores subjacentes, estes aprendem a refletir sobre a cultura visual da sociedade em que se inserem e, de uma forma mais abrangente, de outros contextos sociais. A aprendizagem das artes e o desenvolvimento cognitivo estão relacionados quando o professor promove a capacidade de pensamento crítico e estético dos alunos. A criatividade, capacidade associada ao hemisfério direito do nosso cérebro, é estimulada quando estamos perante desafios e quando temos autonomia para refletir e escolher ideias que possam resolver problemas.

A expressão gráfica da criança vai evoluindo com o seu crescimento até à adolescência. Autores como Lowenfeld, Edwards e Gardner refletiram sobre o assunto e concluíram que, a partir da pré-adolescência, aumenta a autocrítica, a desmotivação e a baixa autoestima, sobretudo quando comparam os seus trabalhos com os seus pares e/ou com a realidade que querem transmitir e não os valorizam por, segundo eles, apresentarem imperfeições. Daí a conhecida expressão “Eu não sei desenhar!”.

Motivar os alunos é um dos objetivos mais importantes do professor. Para esse efeito, este deve transmitir entusiasmo durante as suas aulas e dar reforço positivo para que ultrapassem dificuldades. O professor de artes deve também dar asas para os alunos voarem, ou seja, transmitir conhecimentos, fornecer ferramentas e apoio de modo para que sejam autónomos e, ao mesmo tempo, reflexivos, evoluindo com os seus erros. Deve ainda respeitar o estágio de desenvolvimento que cada um apresenta, adaptando o ensino aos alunos com mais dificuldades de forma a chegar a todos.

Respeitando estes princípios, foi organizada uma unidade didática em que se aplicou o método já preconizado por Leonardo da Vinci no Renascimento: desenhar primeiro as partes e depois o todo. Assim, começou-se pelo desenho anatómico dos elementos do rosto e só depois do rosto no seu todo, neste caso a fusão do autorretrato do aluno com o autorretrato de um artista. No caso da figura humana, primeiro foram estudadas as proporções anatómicas do corpo e só depois realizadas as silhuetas à escala real com os trajes escolhidos pelos grupos.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento da unidade didática foi a investigação-ação que permitiu à autora observar, refletir, avaliar e reformular a sua ação. Através desse método, os alunos foram analisados antes e depois da realização da unidade didática, aplicando dois questionários (anexos I e II) sobre a temática estudada. As perguntas tinham um cariz qualitativo (perguntas de resposta aberta) e quantitativo (perguntas de escolha múltipla com a elaboração de gráficos estatísticos). Com base nos dados recolhidos, conseguiu-se estudar as duas turmas selecionadas do 8ºano (8º4 e 8º6), pertencentes à Escola Básica D. António da Costa - Agrupamento de Escolas Emídio Navarro em Almada, local onde foi efetuada a Prática de Ensino Supervisionada.

Pôde-se verificar que a turma 8º6 apresentava mais elementos com falta de motivação comparando com a turma 8º4, que demonstrou maior empenho e rapidez ao executar os trabalhos. No entanto, após a realização das atividades, a turma 8º6 aumentou a sua motivação. Ainda de acordo com o estudo, os alunos de ambas as turmas consideraram que os materiais e as técnicas foram de fácil aplicação e aumentou a importância que davam à disciplina. Também, pelo que foi possível aperceber durante as aulas, estes gostaram de trabalhar em grupo na atividade interdisciplinar com a disciplina de Cidadania, principalmente de criar as silhuetas da dança e da música à escala real (algo que nunca tinham feito) e de participar na montagem da exposição com os seus trabalhos (silhuetas e cartazes).

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Visual, teve-se como objetivo que os alunos desenvolvessem as suas capacidades e adquirissem competências que possam depois pôr em prática nas suas vidas futuras. Considera-se que os objetivos foram alcançados, pois contribuiu-se positivamente para que dessem mais valor à disciplina, assim como se tornassem mais motivados e proativos, empenhados e confiantes nas suas aptidões.

Bibliografia

Livros:

Duarte, J. (2004). *Caderno Branco - Não sei desenhar*. Lisboa: Universidade Lusíada.

Edwards, B. (1979). *Drawing on the right side of the brain*. New York: Penguin Putnam Inc.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.

Hogarth, B. (1998). *O desenho da Figura Humana sem dificuldade*. Lisboa: Evergreen.

Hogarth, B. (1999). *O desenho da cabeça humana sem dificuldade*. Lisboa: Evergreen.

Latorre, A. (2003). *La investigación – acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lowenfeld, V. (1987). *Creative and mental Growth*. Nova Yorke: Salão Prentice.

Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia Educacional - Ambientes de Aprendizagem e Motivação* (Cap. 4). Lisboa: McGraw-Hill.

Vários autores (2021). *O Livro da Arte*. Barcarena: Marcador.

Vasconcelos, M. C. (s/d). *Paradigmas no ensino das artes* – cedido pela autora.

Vasconcelos, M. C. (s/d). *Expressão gráfica infantil e juvenil* – cedido pela autora.

Organizações:

DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o Perfil dos Alunos 3º ciclo do Ensino Básico - Educação Visual*. Acedido em 4 de maio, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_visual_3c_ff.pdf

Projeto Educativo (2021/2025), AEEN. Acedido a 9 de julho de 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13zRuWALMB07usl5mTZub3WIOZs6dKZYy/view>

Revistas:

Eça, M. (2008). Educação artística em Portugal: entre a tradição e a rutura. Acedido em 29 de abril, disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15402>

Fonseca, K. (2012). Investigação – Ação: Uma Metodologia para a prática e reflexão docente. Acedido em 1 de junho, disponível em <https://revistaonisciencia.com/wpcontent/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>

Sousa, A & Calado, M. (2016). Matéria-Prima: História e didáticas do retrato: do ensino artístico à prática nas escolas. Acedido em 22 de agosto, disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28259/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.52-66.pdf

Dissertações:

Bubezes, A. (2023) *O professor como agente transformador*. [Dissertação apresentada à Universidade Lusófona para obtenção do grau de mestre em Ensino das Artes Visuais]. Acedido a 23 de agosto de 2023. disponível em <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/13827>

Costa, M. (2021). *Desenho de observação: um contributo para o desenvolvimento da capacidade gráfica e criativa dos alunos*. [Dissertação apresentada à Universidade Lusófona para obtenção do grau de mestre em Ensino das Artes Visuais]. Acedido a 30 de agosto de 2023. disponível em <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/12597>

Duarte, M. I. (2021) *Artes e o contributo para a construção da identidade: A protagonização do aluno como meio para a aprendizagem da Educação Visual*. [Dissertação apresentada à Universidade Lusófona para obtenção do grau de mestre em Ensino das Artes Visuais]. Acedido a 23 de agosto de 2023. disponível em <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/12118>

Elassal, R. (2021) *Autorretrato - Presença e construção da identidade*. [Dissertação apresentada à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto para obtenção do grau de mestre em Artes Plásticas Especialização em Pintura]. Acedido a 1 de Setembro de 2023. disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/138063/2/517744.pdf>

Faria, O. (2019) *Autorrepresentação e Arte Contemporânea: Identidade / alteridade – matérias e memórias* [Dissertação apresentada à Universidade de Lisboa para obtenção do grau de doutor Especialidade de Pintura]. Acedido a 23 de agosto de 2023. disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/45360/2/ULFBA_TES_1329.pdf

Queimadela, J. (2022) *O Trabalho por Projeto e a Avaliação por Competências no Ensino das Artes* [Dissertação apresentada à Universidade Lusófona para obtenção do grau de mestre em Ensino das Artes Visuais]. Acedido a 23 de agosto de 2023. disponível em <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/12996>

Ribeiro, I. (2020) *O que motiva e desmotiva os alunos na aprendizagem? Análise das perceções de alunos do ensino básico e secundário.* [Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa do Porto para obtenção do grau de mestre em Psicologia - Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano]. Acedido a 14 de maio de 2022. disponível em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/32701/1/In%C3%AAs%20Alexandra%20da%20Silva%20Ribeiro.pdf>

Santos, P. (2021) *O ensino das Artes Visuais e a importância do processo criativo no conhecimento do património cultural local.* [Dissertação apresentada à Universidade Lusófona para obtenção do grau de mestre em Ensino das Artes Visuais]. Acedido a 23 de agosto de 2023. disponível em <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/12596>

Sousa, R. (2013). *Una Educación Artística Sostenible – El dibujo y la (des) motivación: experiencia educativa con los niños y educadores de Santa Maria da Feira.* [Dissertação apresentada à Universidade Politécnica de Valência para obtenção do grau de doutor]. Acedido em 25 de maio, disponível em <https://riunet.upv.es/handle/10251/36533>

Vale, L. (2010) *Como desenvolver a criatividade do aluno em Artes Visuais.* [Dissertação apresentada à Universidade de Lisboa para obtenção do grau de mestre no Ensino de Artes Visuais]. Acedido a 23 de agosto de 2023. disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4301/2/ULFBA_CDA84.pdf

Websites:

Agrupamento de Escolas Emídio Navarro. *A nossa História*. [Consult. 2023-07-09]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.aeen.pt/a-nossa-historia/#>>.

Agrupamento de Escolas Emídio Navarro. *ES Emídio Navarro*. [Consult. 2023-07-09]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.aeen.pt/es-emidio-navarro/>>.

Associação Terra das crianças. *O que é o desenvolvimento cognitivo, o que o influencia e será que o devemos estimular?*. [Consult. 2023-07-09]. Disponível em WWW:<URL: <http://terradascrianças.pt/desenvolvimento-cognitivo/>>.

Câmara Municipal de Almada. *Oferta Educativa. Escola Básica D. António da Costa*. [Consult. 2023-07-09]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.m-almada.pt/redeeducativa/OfertaEducativa/Visualizar/37>>.

Jaime, R. Saber e Fazer. *Educação Visual*. [Consult. 2023-07-09]. Disponível em WWW:<URL: <https://profruijaime.wixsite.com/saberefazer>>.

Vídeos:

Arte mais (2019, setembro, 30). Como desenhar orelha - passo a passo. [ficheiro em vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FD4DPOw4cM4>

Farjana Drawing Academy (2018, novembro 21). Easy way to draw a realistic eye for Beginners step by step: Using only 1 pencil. [ficheiro em vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wpZzbAeVxAE>

Farjana Drawing Academy (2018, agosto 2). hands drawing tutorial for beginners / 3 Different Ways. [ficheiro em vídeo]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=H1G0t2Voa_s&authuser=0

Fine Art-Tips (2019, julho 23). HOW TO DRAW FEET FROM ANY ANGLE, EASILY!. [ficheiro em vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5yp1txUO2PA>

Makoccino (2017, abril, 8). DOs & DON'Ts: How to Draw a Realistic Nose Easy Step by Step | Art Drawing Tutorial for Beginners. [ficheiro em vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=anzki-yEHIE>

Makoccino (2017, maio, 5). DOs & DON'Ts: How to Draw Realistic Lips & the Mouth Step By Step | Art Drawing Tutorial. [ficheiro em vídeo]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bhjryRwd_E&t=1s

Sikana Português (2014, fevereiro 5). Como desenhar um corpo humano?. [ficheiro em vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ufb7xLx5oUc&t=1s>

Tim Piper. (2006, outubro 6). dove evolution. [ficheiro em vídeo]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iYhCn0jf46U>

Anexos

Anexo I. Questionário realizado aos alunos da EDAC no início da unidade didática

Anexo II. Questionário realizado aos alunos da EDAC no final da unidade didática

Anexo III. Gráficos comparativos

Anexo IV. Sugestões dos alunos

Anexo I.

Questionário realizado aos alunos da EDAC no início da unidade didática



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO
ESCOLA BÁSICA D. ANTÓNIO DA COSTA



QUESTIONÁRIO INICIAL DE DIAGNÓSTICO NO ÂMBITO DO MESTRADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO 3º CICLO E ENSINO SECUNDÁRIO

Motivação dos alunos (8ºano) para a disciplina de Educação Visual no estudo do rosto e da figura humana.

1) *Perfil do aluno (anónimo):*

Idade _____ Sexo F ☐ M ☐ Repetente: Sim ☐ Não ☐
Turma
8º4 ☐ 8º6 ☐

2) *Relevância atribuída à disciplina de Educação Visual:*

Consideras a disciplina de Educação Visual importante para o teu currículo escolar?

- ☐ Sim
☐ Não

a. *Qual o grau da sua importância?*

- ☐ Muito importante
☐ Importante
☐ Pouco importante
☐ Nada importante

3) *Diagnóstico:*

Já aprendeste as proporções da figura humana, nomeadamente o desenho do rosto e do corpo?

- ☐ Sim, em que ano escolar? _____
☐ Não

4) *Preferências relativamente às atividades realizadas:*

Gostaste das atividades realizadas?

☐

Sim

☐

Não porquê? _____

a. O que *gostaste* mais?

b. O que *gostaste* menos?

5) *Preferências relativamente aos materiais:*

Os materiais foram fáceis de utilizar?

☐

Sim

☐

Não porquê? _____

a. *Gostarias* de ter usado materiais diferentes, se sim, Quais?

6) *(SE RESPONDESTES SIM à pergunta 3)*

Dificuldades encontradas no desenho da proporção humana:

Que dificuldades encontraste?

7) *Desmotivação:*

Sentes-te desmotivado para este tipo de desenho mais rigoroso?

☐

Sim porquê? _____

☐ Não

8) *Relação com o desenho:*

Gostas de desenhar?

☐ Sim

☐ Não

a. Achas que não sabes desenhar?

☐ Sim

☐ Não porquê? _____

b. O que te levaria a conseguir desenhar ainda melhor?

☐ A atitude motivante do professor

☐ Mais treino

☐ Outros qual? _____

9) Achas que a atitude do professor é importante para conseguires melhorar os resultados dos teus desenhos?

☐ Muito importante

☐ Importante

☐ Pouco importante

☐ Nada importante

10) *Sugestões de novas atividades de acordo com os teus interesses:*

Dentro da temática do Desenho do Rosto e da Figura Humana, que atividades gostarias de realizar?

Anexo II.

Questionário realizado aos alunos da EDAC no final da unidade didática



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO NAVARRO
ESCOLA BÁSICA D. ANTÓNIO DA COSTA



Questionário final no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo e Ensino Secundário.

Motivação dos alunos (8ºano) para a disciplina de educação visual no estudo do rosto e da figura humana.

Questionário depois da atribuição da unidade didática

Desenho do rosto e da figura humana

1) *Perfil do aluno (anónimo):*

Idade _____ Sexo F ☐ M ☐ Repetente: Sim ☐ Não ☐

Turma

8º4 ☐ 8º6 ☐

2) *Relevância atribuída à disciplina de Educação Visual:*

Consideras a disciplina de Educação Visual importante para o teu percurso académico?

- ☐ Sim
☐ Não porque? _____

Qual o grau da sua importância?

- ☐ Muito importante
☐ Importante
☐ Pouco importante
☐ Nada importante

3) *Diagnóstico:*

Gostaste de aprender mais sobre o desenho do rosto e da figura humana?

- ☐ Sim
☐ Não

4) *Preferências relativamente às técnicas e atividades realizadas:*

Que atividades gostaste mais de realizar? (de 1 a 5)

- <u>Rosto</u>	1	2	3	4	5
Elementos do rosto	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5
Autorretrato	☐	☐	☐	☐	☐
- <u>Figura Humana</u>	1	2	3	4	5
Proporções do corpo: boneco articulado	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5
Silhuetas (escala real) + cartazes	☐	☐	☐	☐	☐
- <u>Mãos e/ou pés</u>	1	2	3	4	5
Desenho	☐	☐	☐	☐	☐
	1	2	3	4	5
Modelação (argila, plasticina)	☐	☐	☐	☐	☐

Gostaste das técnicas aplicadas?

☐ Sim

☐ Não porquê? _____

O que gostaste mais?

e menos? _____

5) *Preferências por materiais:*

Os materiais foram fáceis de utilizar?

☐ Sim

☐ Não porquê? _____

Gostarias de ter usado materiais diferentes, se sim, Quais?

6) *Dificuldades:*

Que dificuldades encontraste na elaboração dos trabalhos?

7) *(Des)motivação:*

Com as atividades realizadas sobre a temática em questão sentes-te com mais motivação (preparação) para o desenho do rosto e da figura humana?

☐ Sim porquê? _____

☐ Não

8) *Relação com o desenho:*

Gostas de desenhar?

☐ Sim

☐ Não

Achas que não sabes desenhar?

☐ Sim

☐ Não porquê? _____

O que te levaria a conseguir desenhar ainda melhor?....

☐ A atitude motivante da professora

☐ Mais treino

☐ Outros qual? _____

9) Achas que evoluíste com o que aprendeste? Os trabalhos realizados ajudaram-te a desenvolver capacidades? (ex.: criatividade)

☐ Sim

☐ Não porquê? _____

De um modo geral, o que aprendeste de novo?

10) Achas que a atitude da professora e o seu acompanhamento foi importante para conseguires melhores resultados nos teus desenhos?

- ☐ Muito importante
☐ Importante
☐ Pouco importante
☐ Nada importante

Achas que a professora foi ao encontro das sugestões dos alunos?

☐ Sim
☐ Não porquê? _____

Classifica o (des)empenho da professora (de 1 a 5):

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

11) *Sugestões de novas atividades de acordo com os teus interesses:*

Dentro da temática do Desenho do Rosto e da Figura Humana, que outras atividades gostarias de ter realizado?

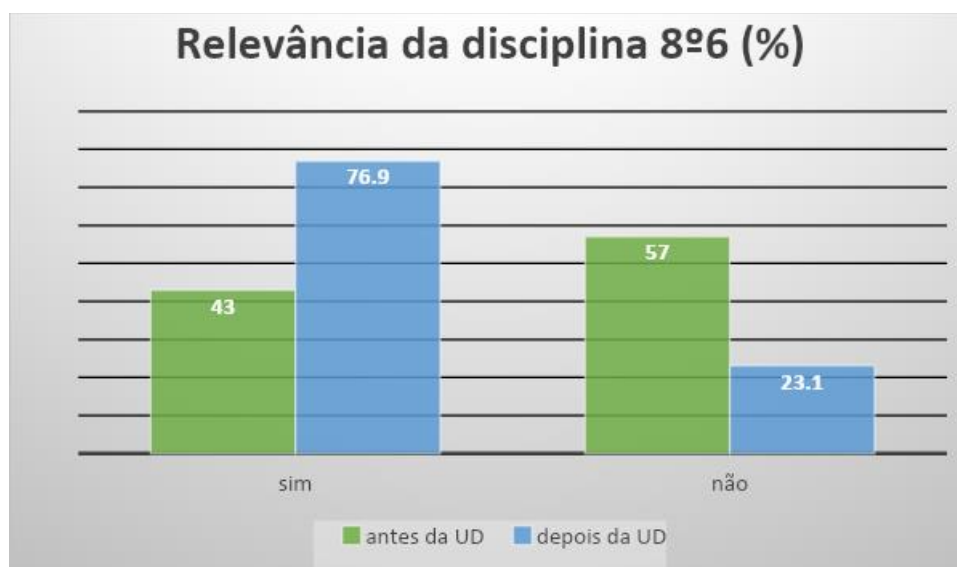
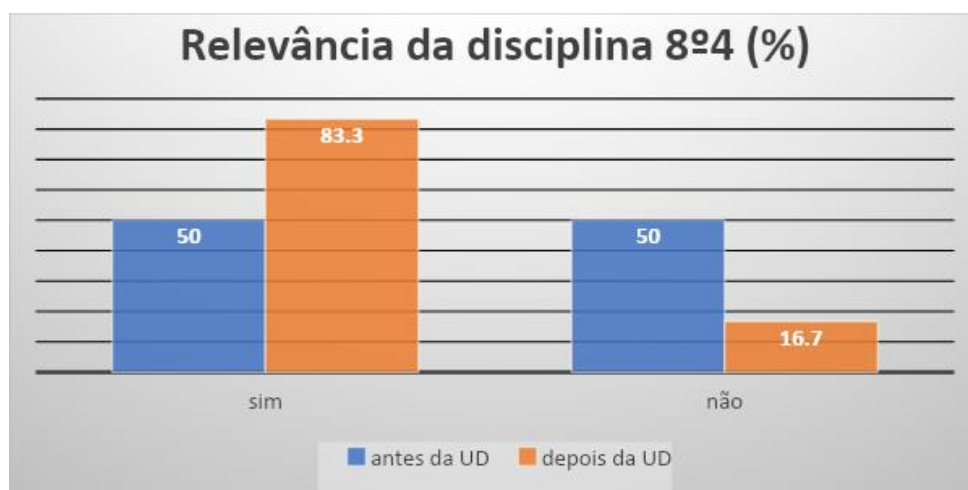
Anexo III.

Gráficos comparativos

(Questão comum aos dois questionários)

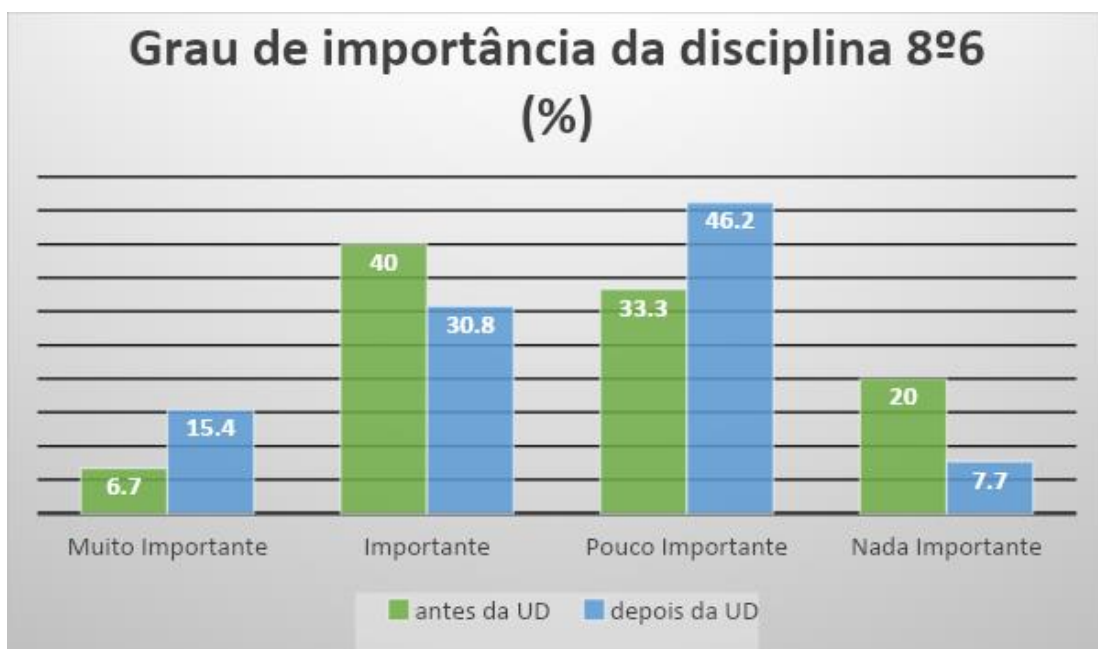
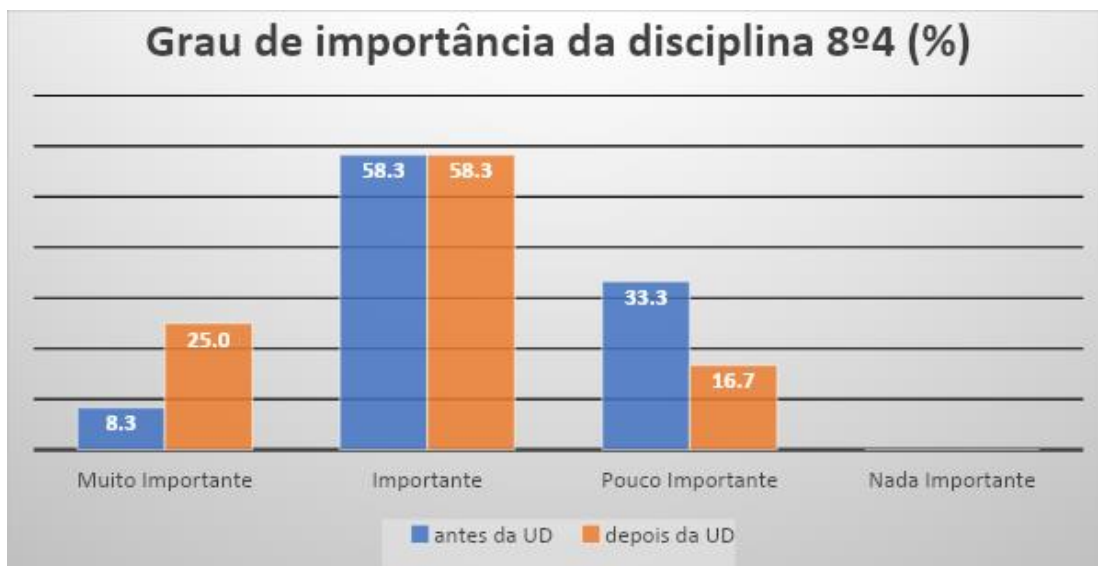
2) Relevância atribuída à disciplina de Educação Visual:

Consideras a disciplina de Educação Visual importante para o teu currículo escolar?



(Questão comum aos dois questionários)

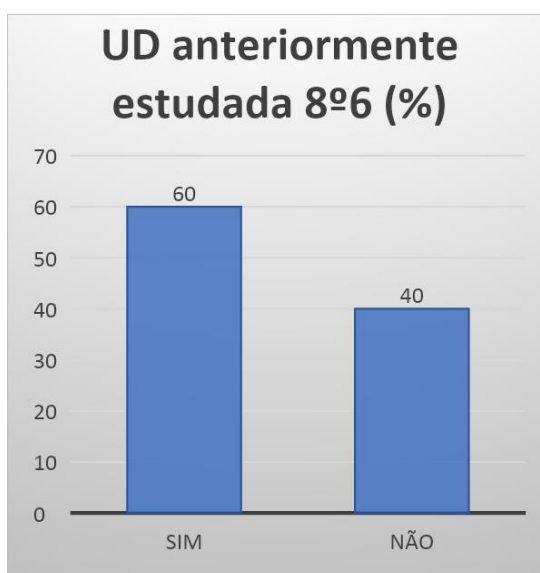
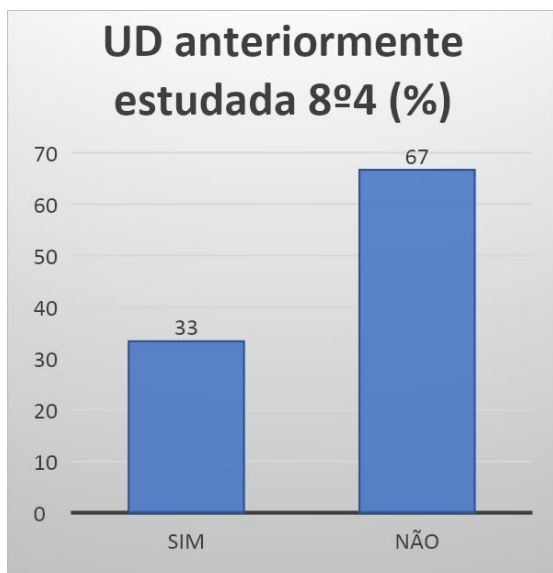
a. Qual o grau da sua importância?



(Questão antes da UD)

3) Diagnóstico:

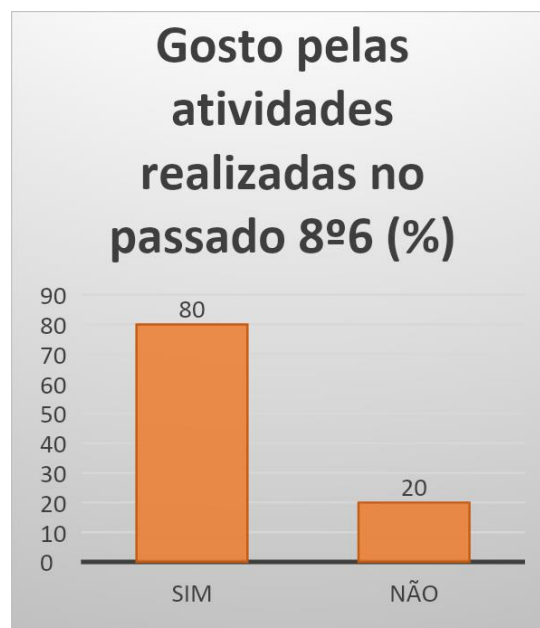
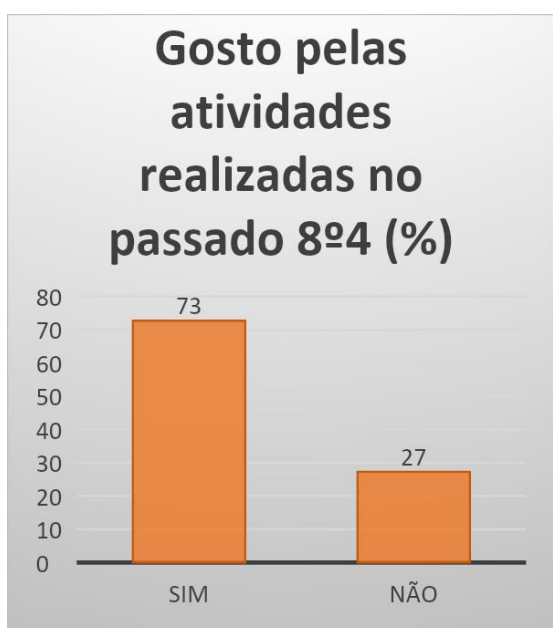
Já aprendeste as proporções da figura humana, nomeadamente o desenho do rosto e do corpo?



(Questão antes da UD)

4) Preferências relativamente às atividades realizadas:

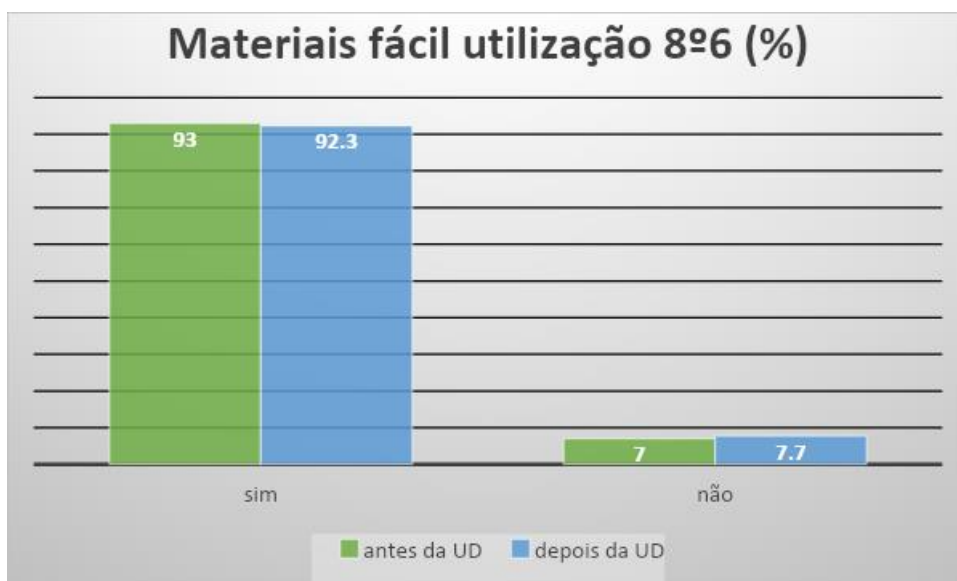
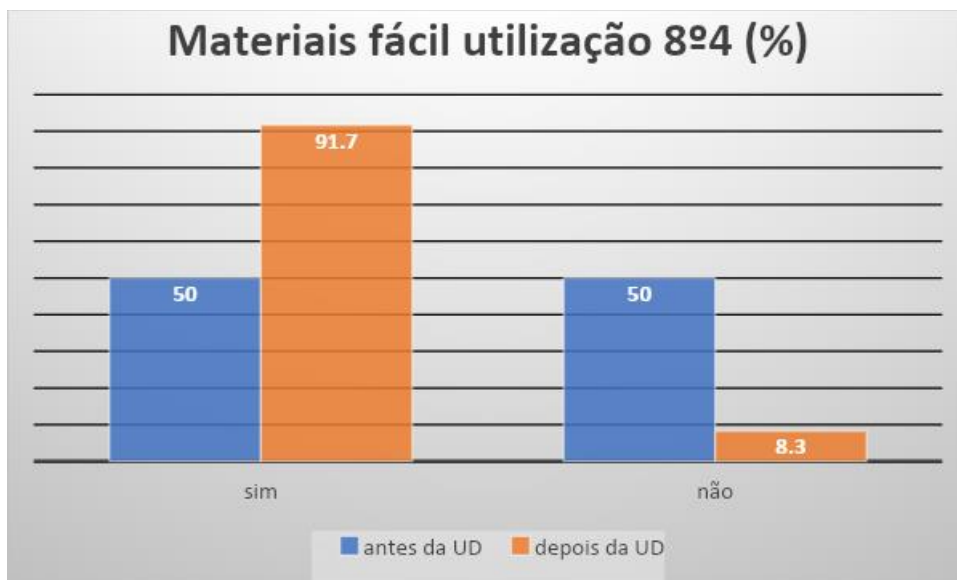
Gostaste das atividades realizadas?



(Questão comum aos dois questionários)

5) Preferências relativamente aos materiais:

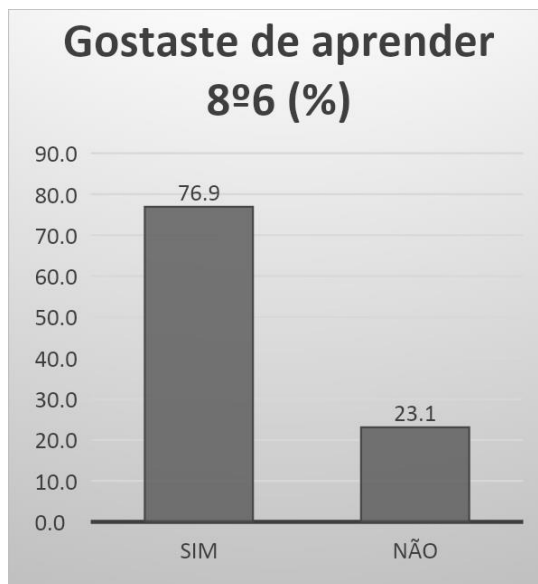
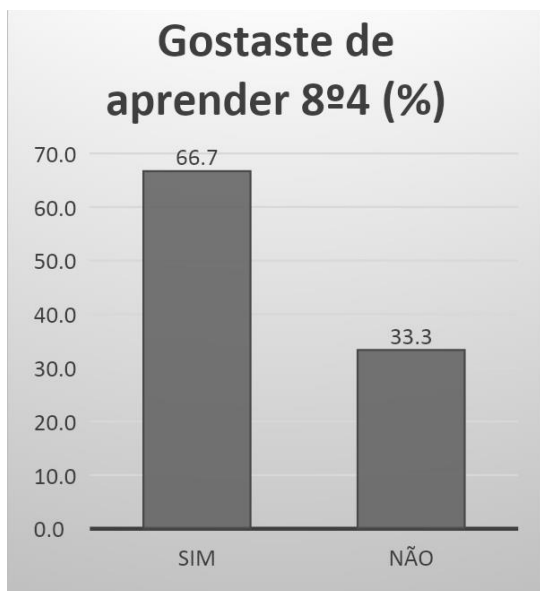
Os materiais foram fáceis de utilização?



(Questão depois da UD)

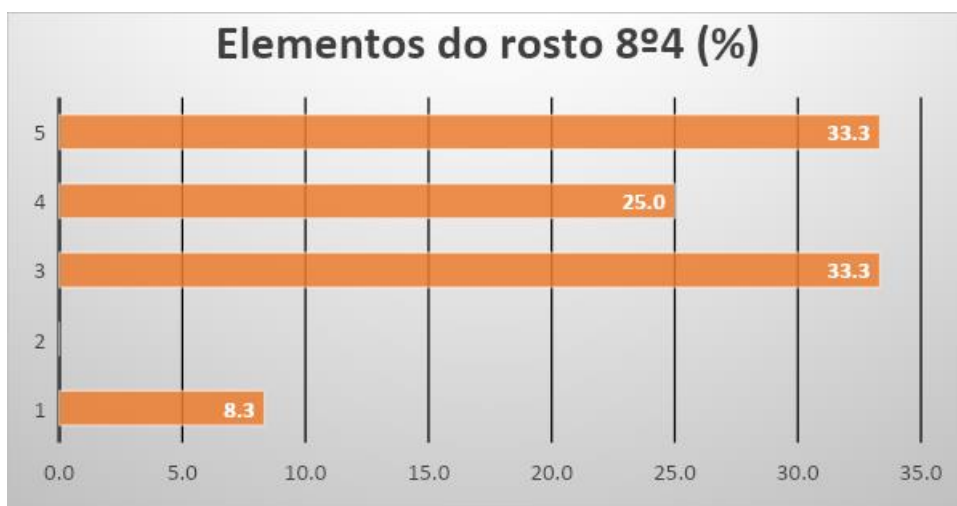
3) Diagnóstico:

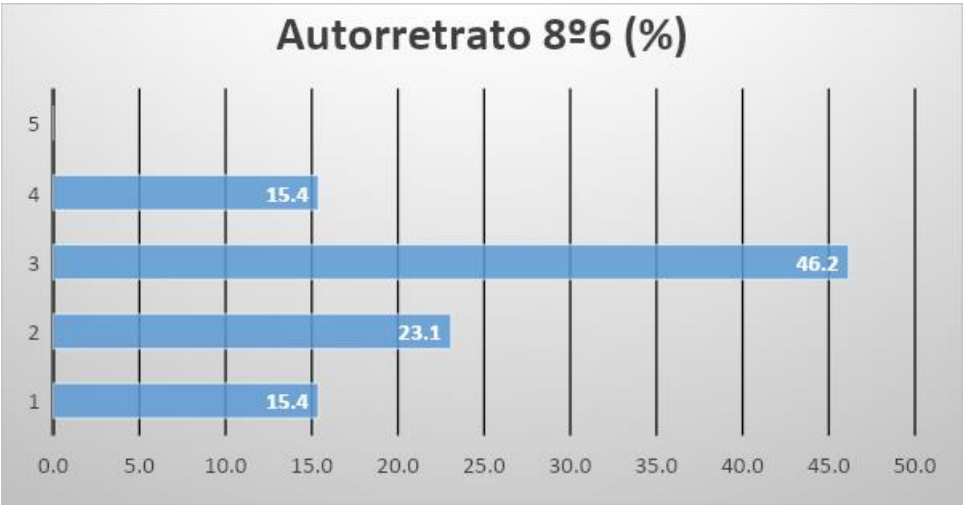
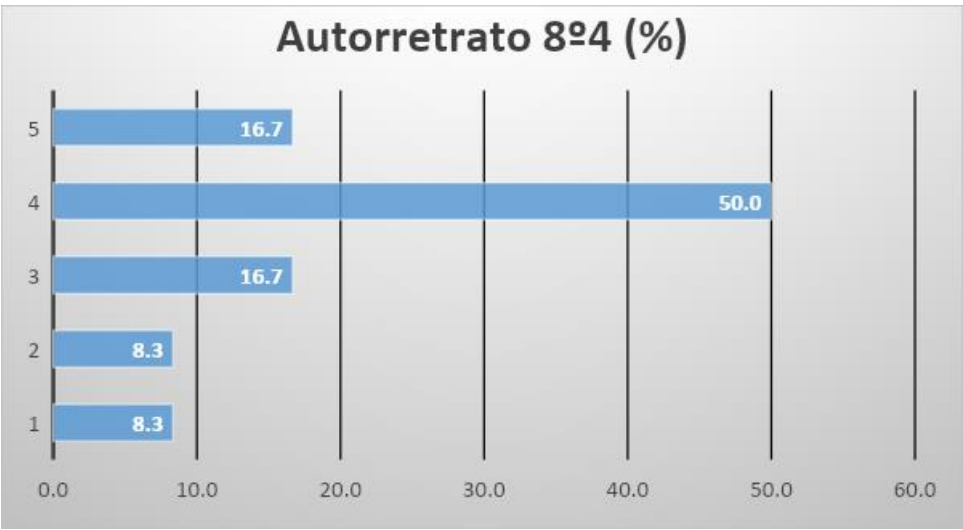
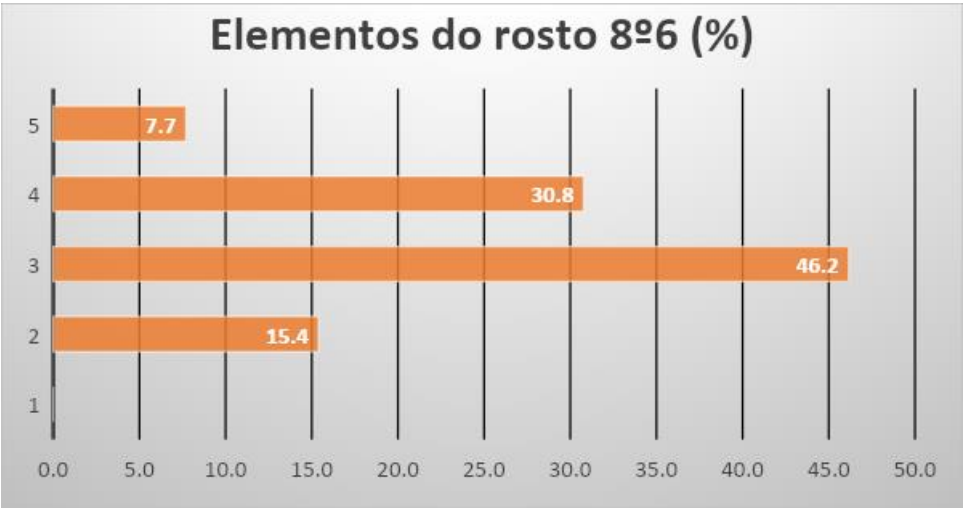
Gostaste de aprender mais sobre o desenho do rosto e da figura humana?

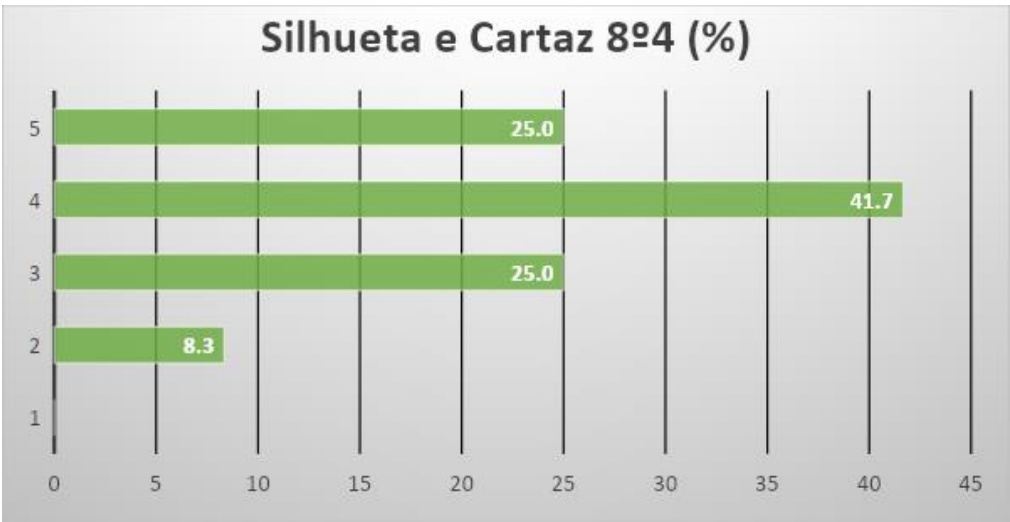
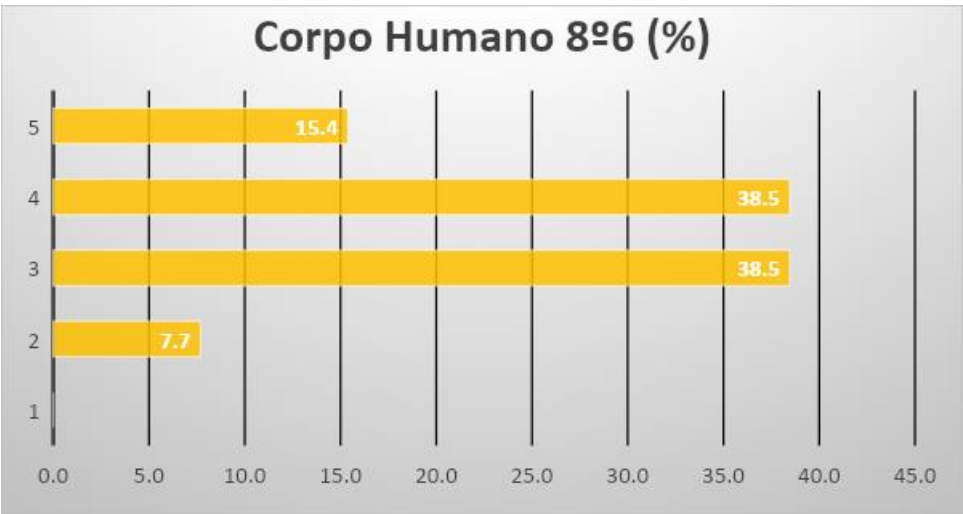
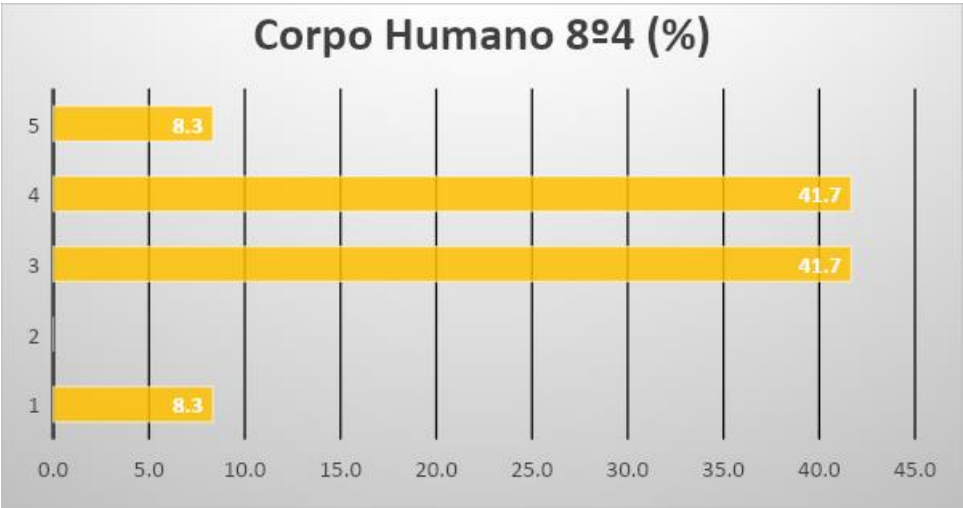


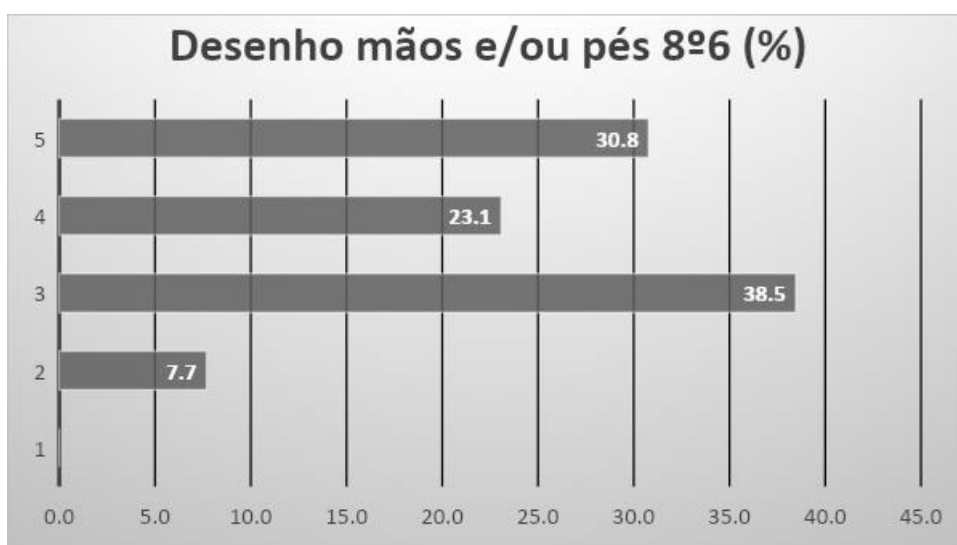
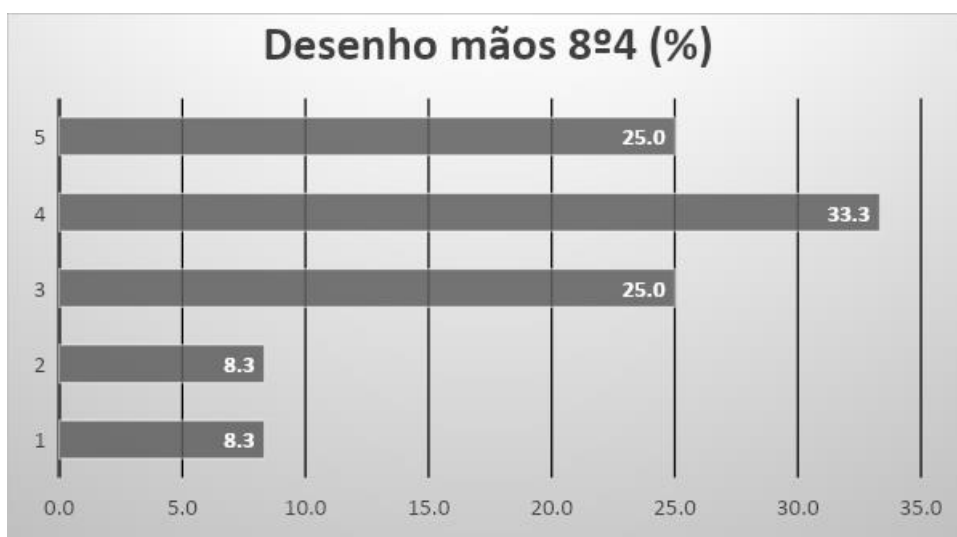
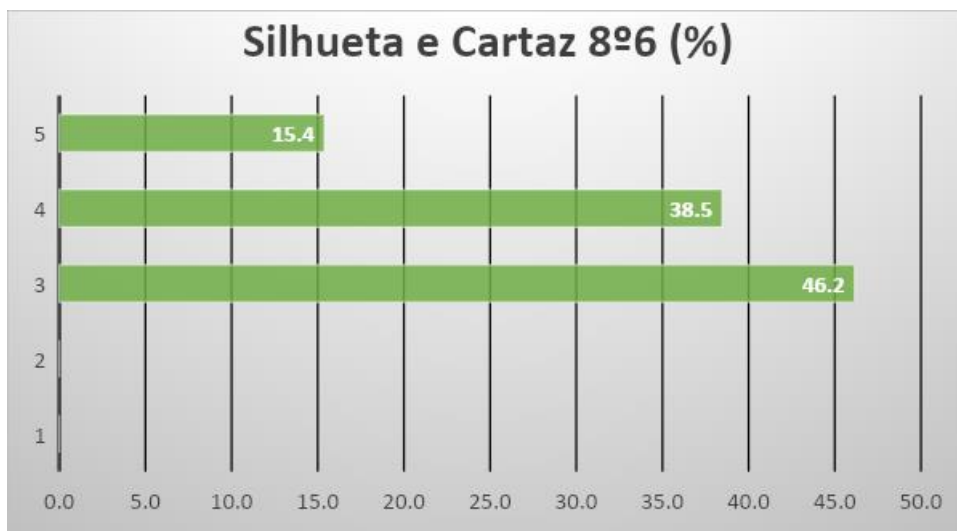
(Questão depois da UD)

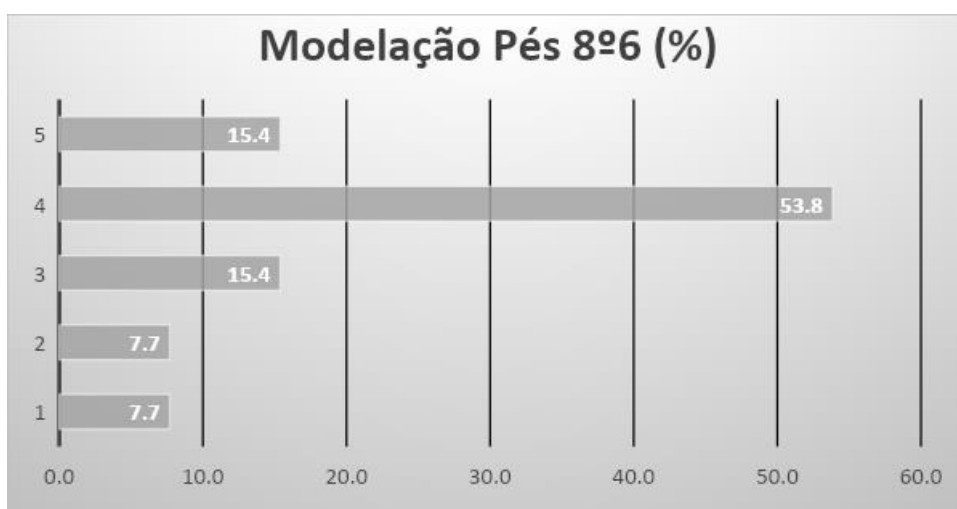
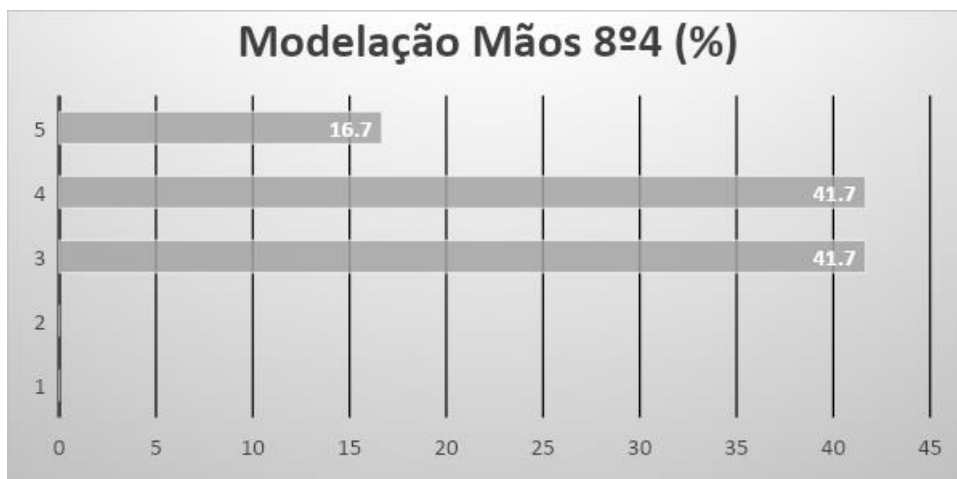
Que atividades gostaste mais de realizar? (de 1 a 5)





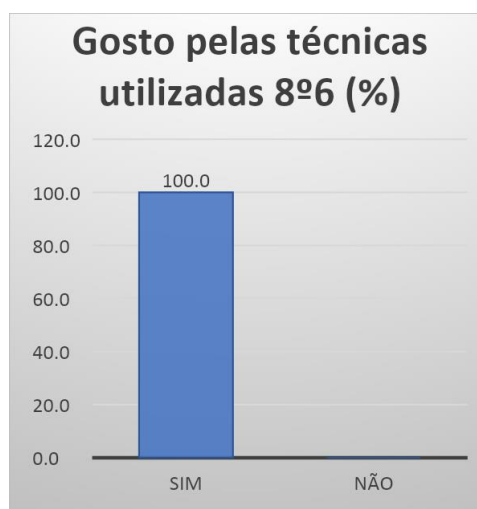
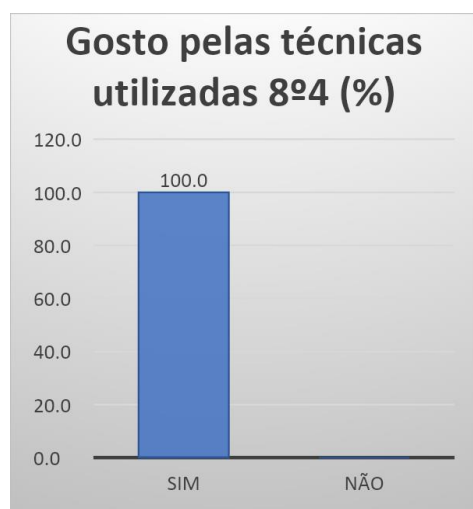






(Questão depois da UD)

Gostaste das técnicas aplicadas?



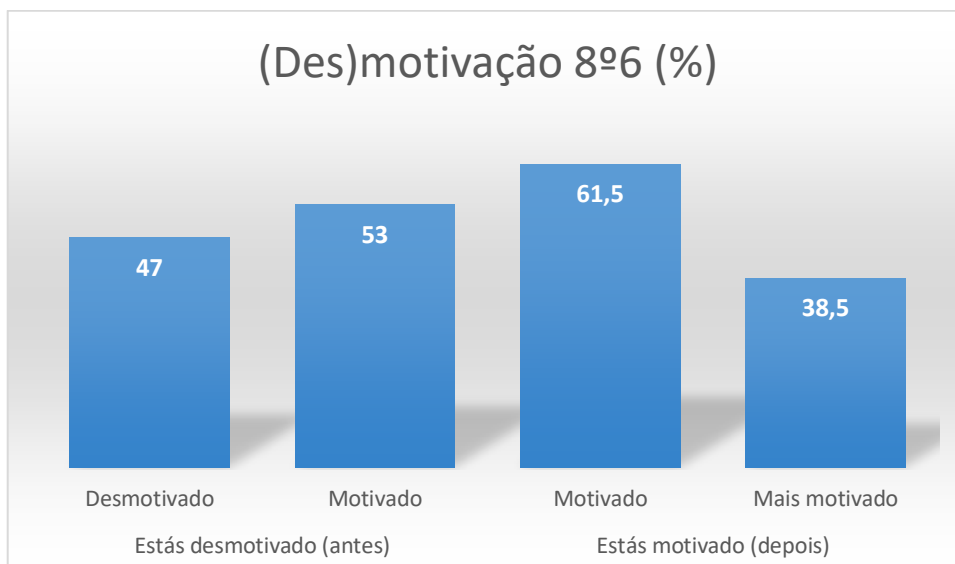
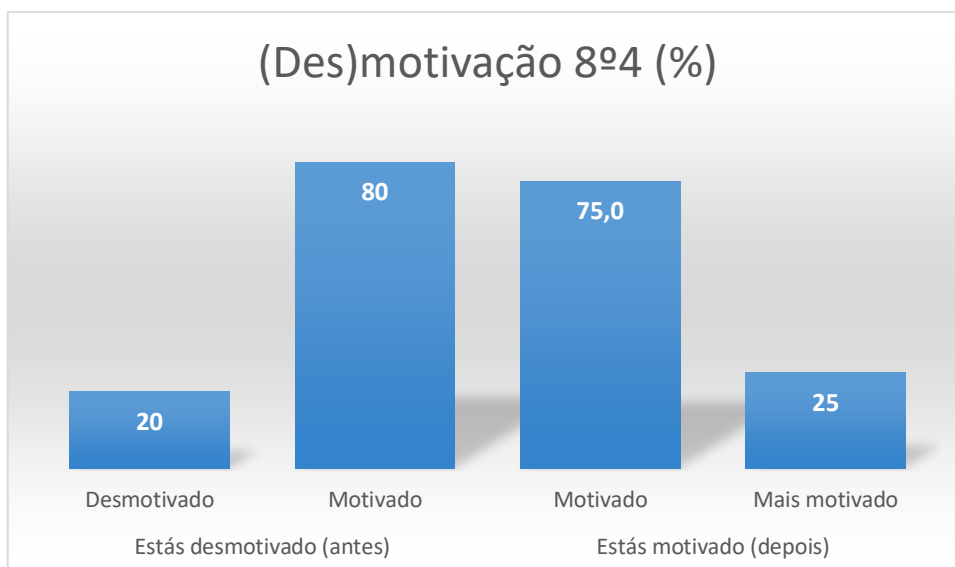
(Questão comum aos dois questionários)

1) Desmotivação:

Sentes-te desmotivado para este tipo de desenho mais rigoroso?

7) (Des)motivação:

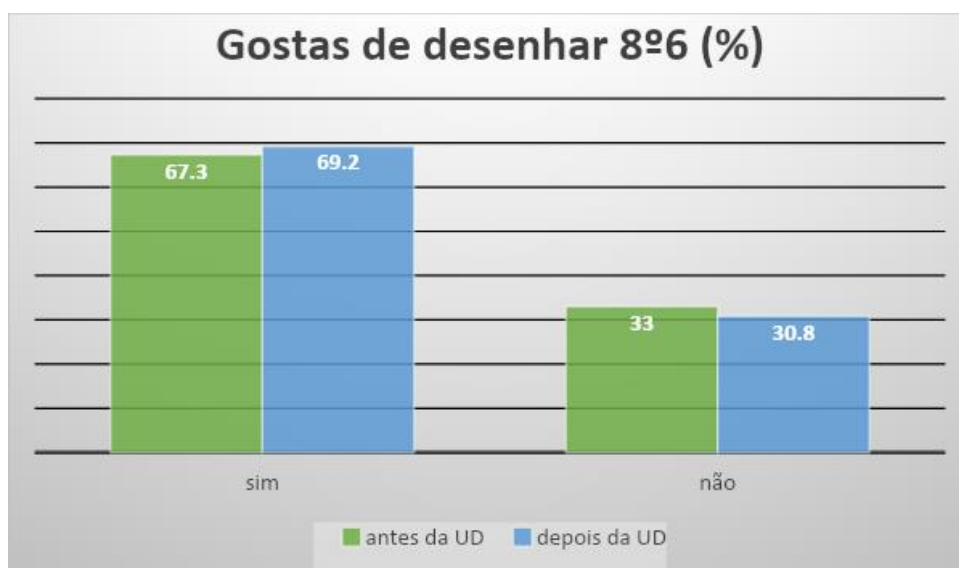
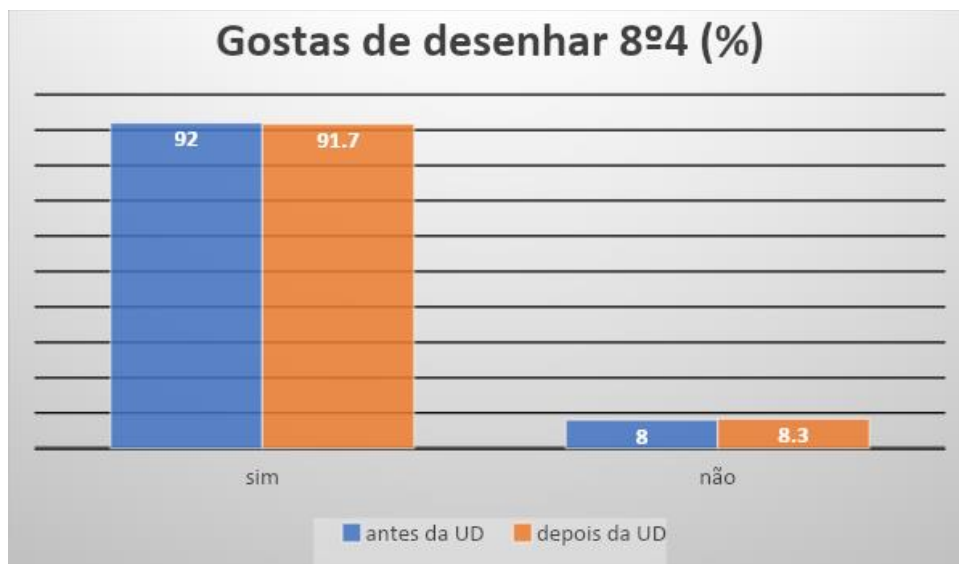
Com as atividades realizadas sobre a temática em questão sentes-te com mais motivação (preparação) para o desenho do rosto e da figura humana?



(Questão comum aos dois questionários)

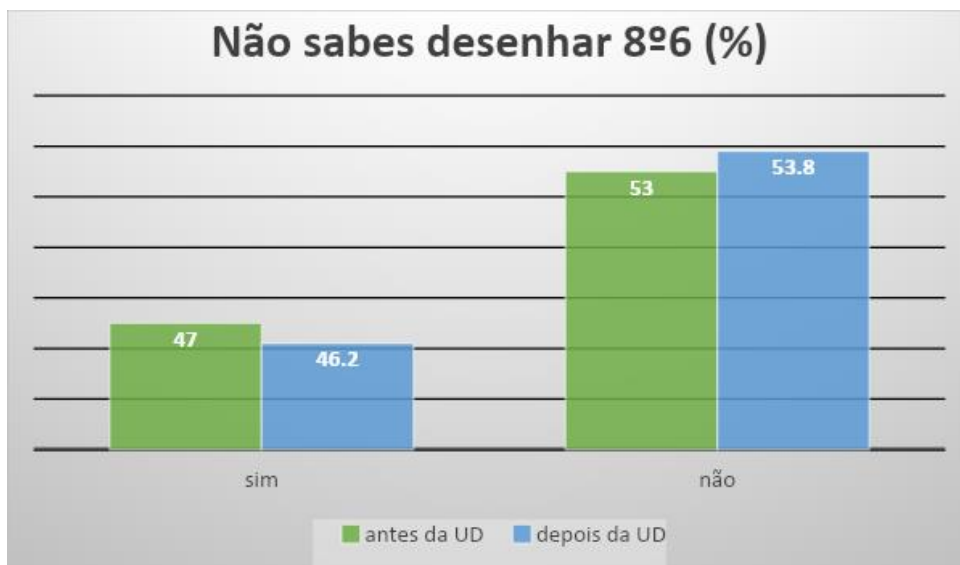
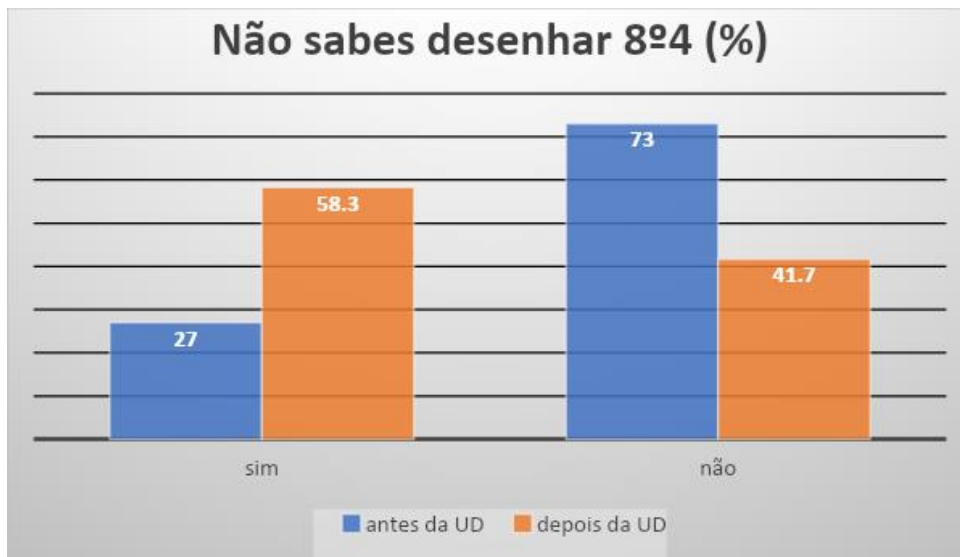
8) Relação com o desenho:

Gostas de desenhar?



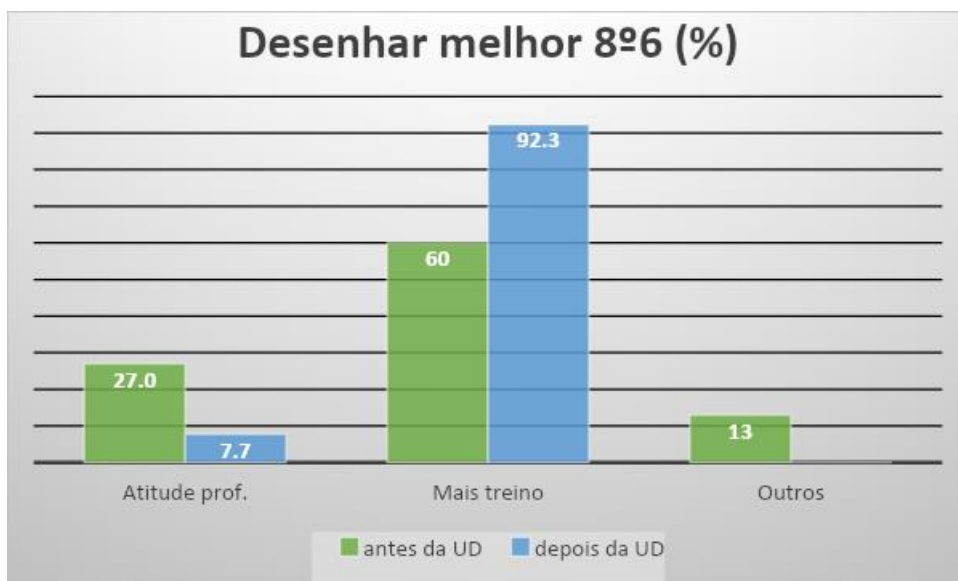
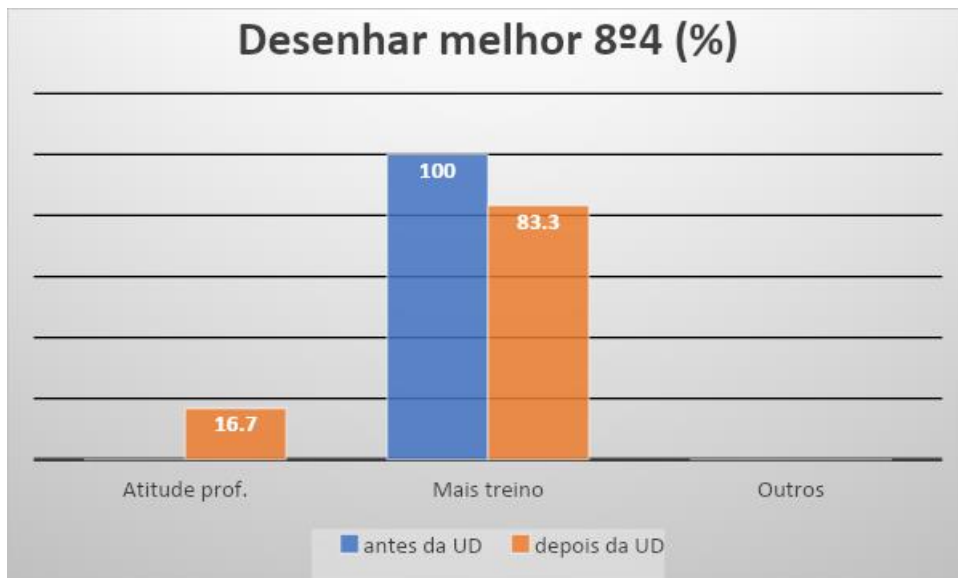
(Questão Comum aos dois questionários)

Achas que não sabes desenhar?



(Questão comum aos dois questionários)

O que te levaria a conseguir desenhar ainda melhor?....



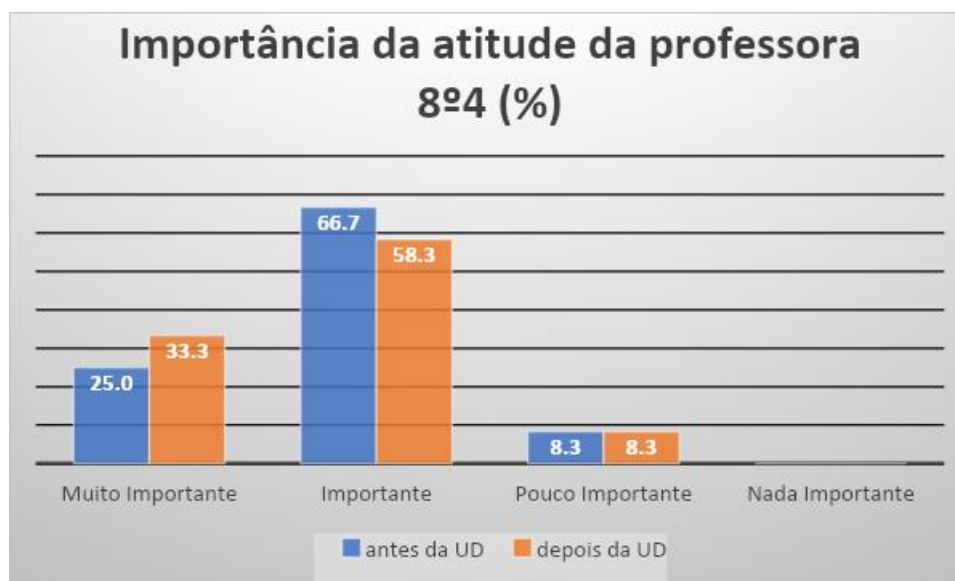
(Questão depois da UD)

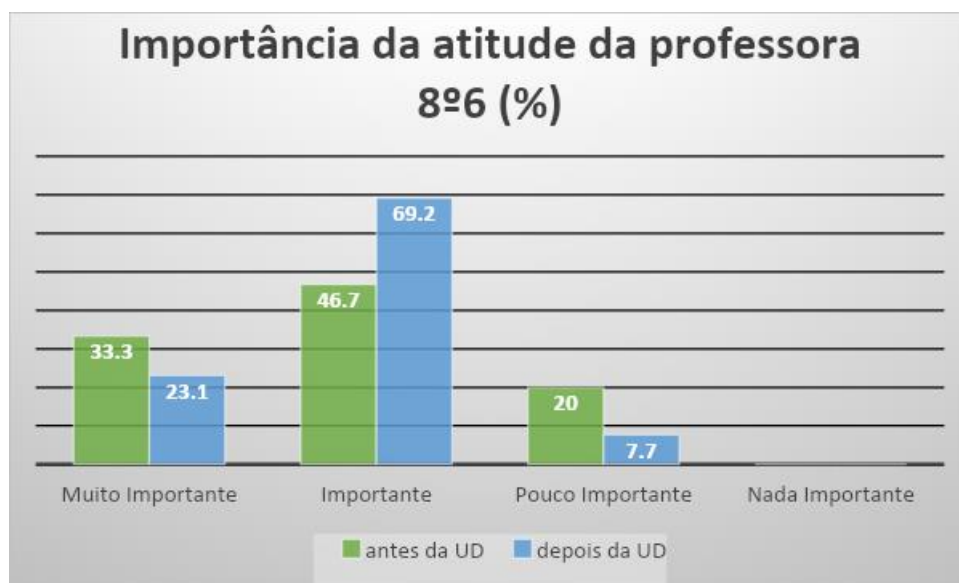
9) Achas que evoluíste com o que aprendeste? Os trabalhos realizados ajudaram-te a desenvolver capacidades? (ex.: criatividade)



(Questão Comum aos dois questionários)

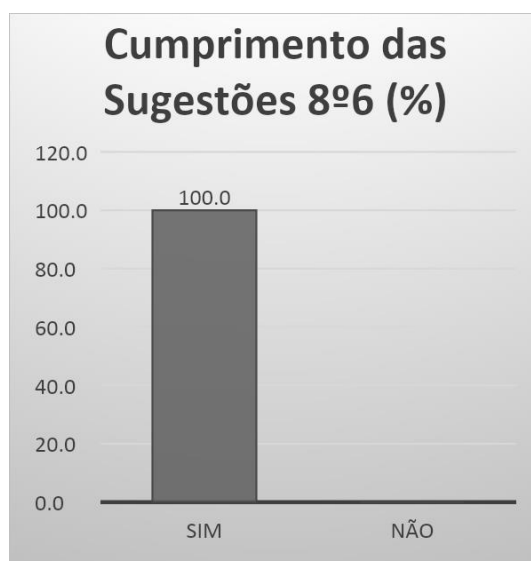
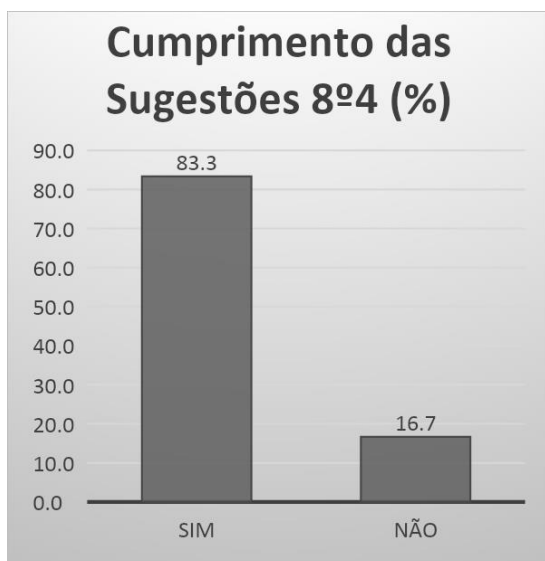
10) Achas que a atitude da professora e o seu acompanhamento foi importante para conseguires melhores resultados nos teus desenhos? Comparação antes e depois de cada turma





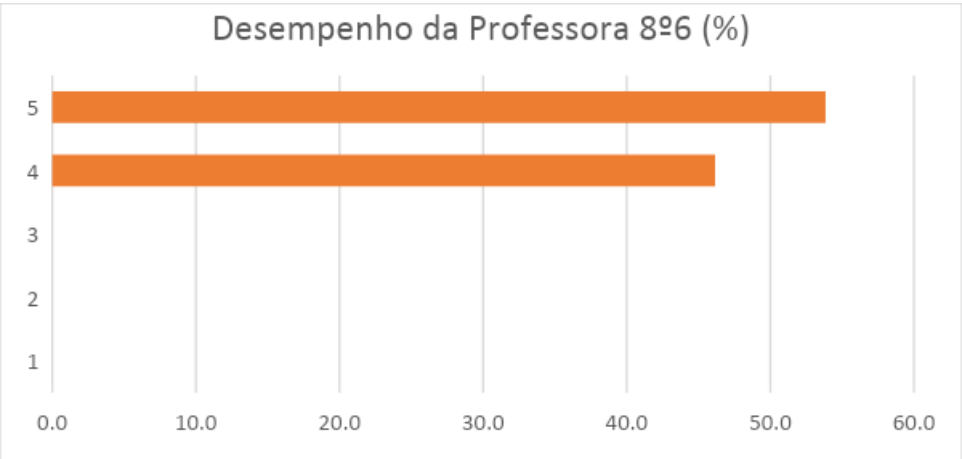
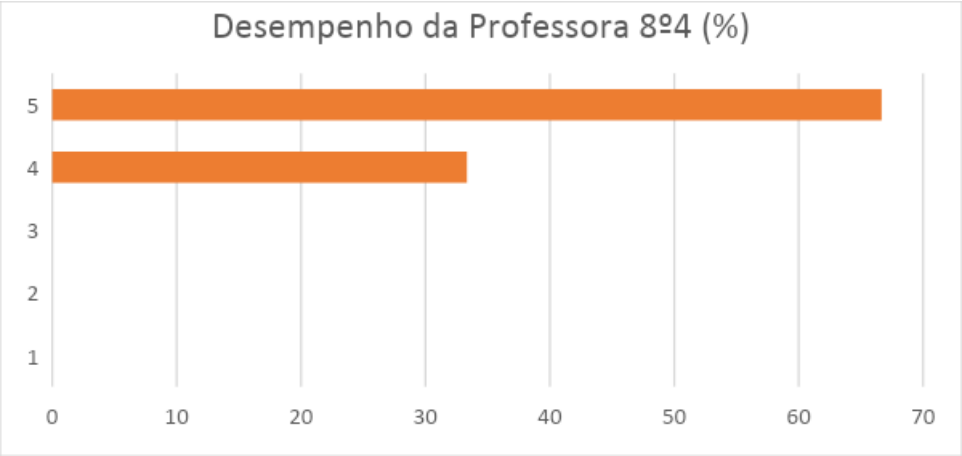
(Questão depois da UD)

Achas que a professora foi ao encontro das sugestões dos alunos?



(Questão depois da UD)

Classifica o (des)empenho da professora (de 1 a 5):



Anexo IV.

Sugestões dos alunos

- Sugestões antes da realização da unidade didática:

8º4

- “Desenhar uma cara em 3D”
- “Fazer um olho em 3D”
- “Aprender mais sobre a figura humana”
- “Desenhar mais”
- “Desenho do corpo humano com aguarelas e colagens”
- “Desenhar um aluno da turma o mais realista possível”
- “Desenho de personagens que gostamos”
- “Atividades de desenho de observação de outra pessoa (colega)”

8º6

- “Desenhar roupa do corpo humano”
- “Desenhar rostos de revistas numa folha branca”
- “Desenho realista de olhos”
- “Construir jogos para a turma sobre o desenho do rosto e figura humana”
- “Desenhar olhos, rostos e mãos”
- “Desenhar alguém ou uma personagem”
- “Representação de um corpo musculado masculino”
- “Construções com materiais recicláveis.

Sugestões depois da realização da unidade didática:

8º4

- “Pintar uma paisagem no quadro”
- “Criar uma estátua de barro”
- “Realizar outros desenhos de moda, com roupa e acessórios”
- “O que fizemos já foi o suficiente”
- “Uma estátua de plasticina”
- “Desenvolver mais trabalhos em grupo e exposições”
- “Desenhar o corpo humano em 3D”
- “Desenho livre”

8º6

- “Realizar um concurso de desenho com um prémio”
- “Modelar com barro mais vezes. Queria ter pintado telas com aguarela”
- “Desenhar em quadros”
- “O que aprendi era aquilo que eu não sabia fazer”
- “Desenho do corpo inteiro”

“Fazer mais desenhos coloridos”

“Achei as atividades interessantes e não tenho mais sugestões.”

“Fotografia”

“Trabalhos no paint”

“Desenhar mais roupa de modelo”

“Desenho livre”