

JORGE SIMÕES NABAIS DE NOGUEIRA BAPTISTA

**O LIVRO CARROSSEL:
DESAFIO MOTIVACIONAL NAS ESCOLHAS
TÉCNICAS E PESSOAIS DOS ALUNOS DE
EDUCAÇÃO VISUAL NO 3º CICLO
DO ENSINO BÁSICO**

Orientadora: Professora Doutora Maria João Castel-Branco da Silveira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa

2016

JORGE SIMÕES NABAIS DE NOGUEIRA BAPTISTA

**O LIVRO CARROSSEL:
DESAFIO MOTIVACIONAL NAS ESCOLHAS
TÉCNICAS E PESSOAIS DOS ALUNOS DE
EDUCAÇÃO VISUAL NO 3º CICLO
DO ENSINO BÁSICO**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 26 de abril de 2017, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº124/2017, de 10 de abril, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos - ULHT

Arguente: Professor Doutor José Bernardino Pereira Duarte - ULHT

Orientadora: Professora Doutora Maria João Castel-Branco da Silveira - ULHT

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa

2016

Dedicatória

À minha filhota, por quem dou o meu melhor todos os dias!

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à professora Maria João Silveira, pela orientação neste projeto de investigação e pelos conhecimentos transmitidos. Por ter sido um pilar de apoio e incentivo em todo este processo, indo muito além do que seria espectável numa orientação e estando sempre disponível para me auxiliar.

Seguidamente gostaria de deixar o meu profundo agradecimento à Catarina, pela partilha e colaboração em tantas horas de trabalho a dois e pelo apoio nos momentos menos motivadores, apoio esse que me permitiu muitas vezes ter força para continuar. E à minha filha, a quem tantas horas privei da minha presença para conseguir concluir este objetivo. Obrigado Joana, pela força que todos os dias encontro na magia do teu sorriso.

À minha amiga Maria Daniel por toda a disponibilidade, apoio e colaboração em momentos cruciais desta jornada, mesmo quando lutavas nas tuas próprias batalhas.

Ao meu amigo e colega de mestrado Sérgio Coutinho, por ter sido um companheiro fantástico nesta aventura académica, sempre disposto a ajudar. Por toda a colaboração e amizade, pelas horas passadas em esplanadas e bancos de jardim a trocar ideias e a procurar respostas, e pela partilha de tantos e bons momentos.

À minha prima Joana Cortez, pelas horas despendidas e ajuda essencial nesta etapa da minha vida.

Aos meus pais, um muito obrigado por acreditarem sempre em mim e pelo apoio incondicional que me tem ajudado a ultrapassar todos os obstáculos e a atingir os objetivos aos quais me proponho.

Àqueles que comigo partilharam esta jornada e que souberam compreender e respeitar tantas vezes a minha ausência ao longo destes anos, sem nunca deixarem de me incentivar e encorajar a concluir esta etapa.

Por fim, gostaria de agradecer ao meu irmão, pelo carinho e amizade, mas sobretudo por todo o apoio e pelas infinitas horas sem dormir, despendidas a ajudar-me, estando sempre ao meu lado na procura da melhor solução para cada problema. Por ser um pilar de apoio e motivação na minha vida e em particular em todo este processo. Por ser uma inspiração.

Resumo

A presente investigação visa abordar as dificuldades sentidas pelos professores da disciplina de Educação Visual do 3ºCiclo do Ensino Básico no processo motivacional de ensino-aprendizagem em alunos adolescentes de oitavo ano.

Na qualidade de professor de Educação Visual há já vários anos, pude verificar, invariavelmente, ano após ano, que os alunos do oitavo ano são, não só os mais difíceis de motivar, como também os mais incumpridores de prazos, independentemente do tema de trabalho que lhes seja apresentado. No ensino da educação visual, sobretudo no 3º Ciclo, o professor deve fomentar situações de aprendizagem pela descoberta trazendo ao aluno a vontade de descobrir e experienciar ainda mais, através da exploração de materiais, técnicas e tecnologias e construindo assim o percurso do seu saber.

Nesta perspetiva, e considerando a natural e constante vontade dos alunos por experimentar coisas novas e descobrir novos resultados, o professor tem na curiosidade dos alunos e na criação de desafios, uma base motivacional para usar como sua aliada na obtenção do sucesso dos alunos.

Assim, é objetivo deste estudo, através da realização de um Livro de Artista (sob o formato Livro Carrossel) que ilustrasse os momentos mais marcantes da vida dos alunos, verificar as suas escolhas técnicas e pessoais, bem como de que forma este se constitui e revela um estímulo motivacional, quer na organização do processo de ensino, quer na condução e avaliação das aprendizagens destes alunos.

Os principais resultados obtidos neste estudo não apontam o tema ou as técnicas aplicadas como os principais meios para estimular e motivar os alunos a realizar os trabalhos da disciplina. Rapazes e raparigas destacam vivências idênticas como as mais marcantes das suas vidas, utilizando qualquer técnica ao seu alcance sem critério particular de escolha para as representar. De qualquer forma e em geral, os alunos revelaram uma tendência para a utilização de técnicas pouco laboriosas, sendo que optaram maioritariamente pela aplicação de uma só técnica na execução do trabalho.

Palavras-Chave: Motivação; Adolescência; Ensino da Educação Visual; Técnicas experimentais; Livro de Artista; Livro Carrossel.

Abstract

The present work aims to address the challenges faced by Visual Education class teachers of the 3º Cycle of Basic School in the motivational process of teaching-learning in eighth grade teenage students.

In the quality of Visual Education teacher for several years now, I was able to notice that, invariably, eighth grade students are not only the most difficult to motivate but also the most deadline defaulters, regardless of the work theme presented to them. While teaching visual education, especially on the 3rd Cycle, the teacher should promote learning situations through discovery providing the student with the will to discover and experience even more, exploring materials, techniques and technologies hence laying out their learning path.

Under this framework, and considering the natural and constant will of students to try new things and discover new results, the teacher has in the curiosity of students and in the creation of challenges, a motivational basis to use has an ally for achieving student success.

In this way, it is the objective of this study, through the creation of an Artist's Book (in the format of a Carousel Book) that would illustrate the most striking moments in the life of the students, to check the students' technical and personal choices, as well as in which way it constitutes and reveals itself a motivational stimulus, both in the organization of the teaching process and in the conduction and evaluation of these students' learnings.

The main findings of this study do not indicate the theme or applied techniques as the principal means with which to stimulate and motivate the students to perform the class projects. Boys and girls highlight identical experiences as those most striking of their lives, using any technique available without specific criteria of choice to represent them. Generally, the students revealed a tendency to utilize less labour-intensive techniques, mainly opting for the application of only one technique throughout the work.

Keywords: Motivation; Adolescence; Visual Education; Experimental techniques; Artist's Book; Carousel Book.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
Capítulo 1 – Adolescência	12
1.1 Traços característicos de um adolescente	12
1.2 Emoções e Sentimentos	15
1.3 Motivação e empenho.....	16
1.4 Inscrição mental das histórias de vida e memória.....	19
Capítulo 2 - Ensino das Artes Visuais na adolescência	21
2.1 Aprendizagem.....	21
2.2 Metodologias	22
2.3 Experimentação e expressão em contexto sala de aula	23
PARTE II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	25
Capítulo 3 - Problema de investigação.....	26
3.1 Definição do problema de investigação	26
3.2. Questão de Partida	29
3.3 Objetivos da investigação	29
3.4 Metodologias usadas	31
3.5 Didáticas previstas.....	35
3.5.1 Desenho	36
3.5.2 Desenho em sala de aula	37
3.5.3 Figura/Fundo	38
3.5.4 Aguarela	40
3.5.5 Textura	42
3.5.6 Colagem.....	43
Capítulo 4 – Campo de Análise/caracterização do contexto	45
4.1 Alunos e a motivação para as artes	45
4.2 Colégio dos Plátanos.....	48
4.3 Alunos selecionados.....	51
Capítulo 5 - Métodos e os instrumentos de recolha de informação.....	52
5.1 Projeto Livro Carrossel	52
5.2 Desenvolvimento do projeto Livro Carrossel	53
5.3 Seleção de temas	55
5.4 Representação gráfica dos temas selecionados	56

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
Capítulo 6. Apresentação e discussão dos resultados	58
6.1 Criterização da amostra	58
6.2 Avaliação dos trabalhos	60
6.3 Temáticas representadas.....	64
6.4 Técnicas desenvolvidas	70
CONCLUSÃO	75
BIBLIOGRAFIA.....	78
ANEXOS	I
ANEXO I – MODELO DE LIVRO CARROSSEL QUE SERVIU DE INSPIRAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO “LIVRO CARROSSEL” APLICADO NA PRESENTE DISSERTAÇÃO.....	II
ANEXO II – ETAPAS DE EXECUÇÃO DO PROJETO “LIVRO CARROSSEL” POR ALUNOS DO OITAVO ANO NO CONTEXTO DA PRESENTE DISSERTAÇÃO	III
ANEXO III – EXEMPLO DE PROJETO “LIVRO CARROSSEL” REALIZADO POR UM ALUNO DO OITAVO ANO NO CONTEXTO DA PRESENTE DISSERTAÇÃO – APLICAÇÃO DE TÉCNICA SUGERIDA PELO PROFESSOR (DESENHO A CARVÃO)	IV
ANEXO IV – EXEMPLO DE PROJETO “LIVRO CARROSSEL” REALIZADO POR UM ALUNO DO OITAVO ANO NO CONTEXTO DA PRESENTE DISSERTAÇÃO – APLICAÇÃO DE TÉCNICA NÃO SUGERIDA PELO PROFESSOR (PINTURA COM LÁPIS DE COR)	V
ANEXO V – EXEMPLO DE PROJETO “LIVRO CARROSSEL” REALIZADO POR UM ALUNO DO OITAVO ANO NO CONTEXTO DA PRESENTE DISSERTAÇÃO – APLICAÇÃO DE UMA SÓ TÉCNICA (FOTOGRAFIA).....	VI
ANEXO VI – EXEMPLO DE PROJETO “LIVRO CARROSSEL” REALIZADO POR UM ALUNO DO OITAVO ANO NO CONTEXTO DA PRESENTE DISSERTAÇÃO – APLICAÇÃO DE TRÊS TÉCNICAS (FIGURA/FUNDO, DESENHO A CARVÃO, AGUARELA)	VII
ANEXO VII – EXEMPLO DE PROJETO “LIVRO CARROSSEL” REALIZADO POR UM ALUNO DO OITAVO ANO NO CONTEXTO DA PRESENTE DISSERTAÇÃO – APLICAÇÃO DE CINCO TÉCNICAS (TEXTURA, COLAGEM, PINTURA COM LÁPIS DE COR, PINTURA COM CANETAS DE FELTRO E AGUARELA).....	VIII

INTRODUÇÃO

A presente dissertação foi elaborada no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual no 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Uma vez que a elaboração de um trabalho desta natureza pressupõe o nosso cunho pessoal, julgo ser importante referir o meu percurso académico e profissional até então.

Frequentava ainda o secundário quando percebi que, à parte da minha paixão pela alteração e decoração de objetos e constante necessidade de criação de “coisas”, a minha área de trabalho deveria ir um pouco mais além e incidir na comunicação estimulação da criatividade e da realização de projetos e ideias. Ingressei no IADE onde me licenciiei em Design Industrial, já com o objetivo de poder ter acesso aos meus dois objetivos: o da criação e o do ensino. Depois de vários concursos para diferentes estabelecimentos de ensino e alguns empregos temporários, surge, em 2005, a primeira oportunidade de ensinar.

Assim, encontro-me há onze anos a lecionar numa instituição privada, que iniciou a sua atividade em 1983 e que se tem pautado pela exigência e qualidade, não só a nível do ensino, bem como na transmissão de valores. Esta preocupação e o empenho e dedicação de todos os intervenientes neste processo têm levado à formação de jovens conscientes e a bons resultados escolares, consonantes com o projeto educativo estruturado pelo Diretor do estabelecimento de ensino. Deste modo, os resultados escolares atingidos pelo Colégio falam por si, tendo o mesmo ficado posicionado nos dez primeiros lugares em rankings nacionais dos exames do 9ºano, nos últimos dez anos, tendo mesmo atingido o primeiro lugar no ano letivo 2011-2012.

Progressivamente, tenho vindo a acumular várias funções nesta instituição e, apesar do esforço que implica trabalhar num colégio privado, com todas as exigências que se nos impõem, considero o balanço bastante positivo. Descobri uma nova realidade pois é diferente aquilo que imaginamos enquanto alunos e aquilo com que nos deparamos enquanto professores, mas ainda assim é o confirmar de uma paixão: o ensino.

Citando o pensador chinês, Confúcio: “Escolhe um trabalho de que gostes, e não terás que trabalhar nem um dia na tua vida”, creio que este seria o sentimento da grande maioria dos professores se a profissão de docente não fosse efetivamente desgastante e o desempenho das

funções enquanto professor não assumisse cada vez com maior regularidade contornos frequentemente mais burocráticos.

Num mundo em contínua mudança e numa profissão em que devemos constantemente atualizar-nos, surge a necessidade de fazer a profissionalização. Uma vez que quando iniciei este processo não tinha o número mínimo de anos de serviço completos para que me fosse dada a possibilidade de fazer a profissionalização em serviço, emerge posteriormente um novo desafio: o mestrado. É neste âmbito que me encontro (na fase final da frequência do Mestrado em Ensino da Educação Visual no 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário), acima de tudo porque considero que este Mestrado é uma mais-valia a nível da formação profissional e porque pretendo manter o projeto que abracei, desde o dia em que me ligaram a dizer que “o lugar era meu”.

Presentemente é muito difícil ser professor e continuar a abraçar aquilo que, por vezes, é apenas uma causa. Enquanto professor e nos complexos tempos que correm, cresce em todos nós um certo desencantamento naquela que já foi uma profissão de respeito e de prestígio. A verdade é que, com reconhecimento ou não, os professores continuam a ser importantes agentes de educação e formação. É, desta forma, uma classe profissional que abraça um trabalho bastante exigente, em termos intelectuais, mas também de desgaste físico, com grande sacrifício ao nível familiar, muitas vezes não reconhecido pela sociedade.

A escolha deste tema de estudo partiu da minha prática pedagógica de ensino como professor de Educação Visual sobretudo a alunos do oitavo ano de escolaridade. Especificamente, a escolha da temática desta investigação resultou da verificação, ano após ano, invariavelmente, que os alunos do oitavo ano são, não só os mais difíceis de motivar qualquer que seja o tema de trabalho que lhes seja apresentado, como também os mais difíceis de incentivar no trabalho e no cumprimento prazos.

Neste contexto, tem sido um desafio constante para mim enquanto professor encontrar um caminho que me permita minimizar o desinteresse que estes alunos em início de adolescência vão revelando, respeitando as suas diferenças individuais e tentando que todos sejam bem sucedidos. Tenho procurado perceber o que será necessário alterar e adaptar nas temáticas apresentadas, ou nas técnicas trabalhadas, ou mesmo a nível da exigência da duração dos trabalhos e da sua complexidade. Nesta missão, que frequentemente supõe várias experimentações em termos de temáticas de trabalho e a utilização de diferentes técnicas

motivacionais por parte dos professores, impõem-se questões mais profundas como as relacionadas com as dificuldades mais subjetivas ou inter-relacionais que os docentes sentem em sala de aula em ordem ao sucesso com todos os alunos, nomeadamente com aqueles que revelam maiores alterações de estado de espírito ou situações comportamentais, atribuídas estas ao estágio de crescimento e desenvolvimento em que eles se encontram.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Adolescência

1.1 Traços característicos de um adolescente

A adolescência é uma época do desenvolvimento humano que se caracteriza por grandes transformações orgânicas, psicológicas, emocionais, afetivas, intelectuais e sociais. É um estágio de desenvolvimento que se situa na passagem da infância para a idade adulta e que acarreta consequências importantes para o resto da vida adulta.

Não se pode estabelecer uma idade taxativa ou precisa para o início e final da adolescência, porque há diferenças gerais entre rapazes e raparigas, diferenças relacionadas com a biologia específica, com o meio cultural e as condições socioeconómicas, entre outras. Existem, ainda, as diferenças individuais: há puberdades que se iniciam mais cedo, outras mais tarde, há processos de desenvolvimento mais rápidos, outros mais lentos, etc. Por isso, é mais correto afirmar-se que há muitas adolescências, que dependem da infância de cada um, de cada família, de cada classe social, de cada época e cultura.

A adolescência começa com a etapa da puberdade e termina no estágio adulto. A puberdade é marcada pelo início do funcionamento das glândulas sexuais, mas definir quando esta finaliza e se inicia o estágio adulto é mais difícil. Podemos, contudo, afirmar que na nossa cultura a adolescência abrange um período, sensivelmente, entre os 12-13 anos e os 18 anos.

As alterações físicas que ocorrem na puberdade estão relacionadas com a entrada em funcionamento das glândulas sexuais: são as hormonas segregadas – estrogénio e progesterona nas mulheres e testosterona nos homens – que desencadeiam um conjunto de modificações orgânicas que antecedem a possibilidade de ejaculação e a menstruação e a capacidade da função reprodutora.

Há alterações gerais que ocorrem durante a puberdade e que são comuns aos rapazes e raparigas: aumento da altura e do peso; modificação do odor corporal; aumento da transpiração e oleosidade da pele e cabelo; aparecimento de acne; acréscimo de pelos, etc. Nos rapazes, o tom de voz muda. Nas raparigas, as ancas alargam e os seios aumentam.

“Os adolescentes vivem, em geral, com grande ansiedade as transformações do seu corpo. É muito comum não apreciarem, temporariamente, algumas das suas características físicas: o cabelo, o nariz, a pele, os pés, o peso, a altura... Estes sentimentos são tanto mais inesperados quanto as crianças se sentiam bem no seu

corpo antes das transformações pubertárias. O adolescente tem de assumir uma imagem corporal sexualizada, o que nem sempre é fácil” (Monteiro, 2014).

Entre os 13 e os 16 anos ocorre igualmente uma importante transformação a nível cognitivo: assiste-se à transição do pensamento operativo concreto para um pensamento formal e abstrato. Piaget considerou que neste estágio de desenvolvimento intelectual – estágio formal – o adolescente adquire a capacidade para pensar possibilidades a partir de hipóteses, antecipando os resultados: eis o raciocínio hipotético-dedutivo. Neste estágio, o adolescente é capaz de formular hipóteses sobre coisas e situações que não existem e pode pensar em possibilidades que só acontecerão no futuro e até mesmo sobre situações impossíveis.

No raciocínio formal, o adolescente analisa os dados, formula hipóteses, deduz a partir delas que um dado fenómeno ou situação pode ocorrer e testa a hipótese, verificando se esse fenómeno ou situação ocorreu de facto. Tem, pois, capacidade para manter várias hipóteses em aberto.

O pensamento formal abre-lhe novas perspectivas, possibilita que coloque questões, problemas através da reflexão sobre os seus pensamentos e sobre o pensamento dos outros. Reconhece que os pontos de vista das outras pessoas são diferentes dos seus, que têm outras formas de encarar o mundo e que o seu ponto de vista pessoal é um entre muitos outros.

É devido ao pensamento formal que o adolescente pensa a partir de hipóteses e desenvolve novas capacidades de avaliação dos outros e de si próprio. É graças a este novo estágio cognitivo que discute valores e princípios e pode construir uma teoria própria sobre a realidade social.

As características do pensamento coexistem com o que Piaget designou por egocentrismo intelectual: o adolescente sente-se o centro de tudo e as suas teorias sobre o mundo aparecem como as únicas corretas para a humanidade. Consideram, por exemplo, que nunca ninguém viveu uma dada experiência como eles viveram. Este egocentrismo intelectual leva o adolescente a sentir-se alvo dos olhares e atenções dos outros, o que pode ser penoso.

“Por exemplo, uma jovem atraente com uma pequena e insignificante mancha no rosto, no início do raciocínio formal está convencida:

- a) que todos notam esse pequeno defeito e falam sobre ele;*
- b) que todos a acham horrivelmente feia e detestável;*
- c) que esse é o único critério pelo qual as pessoas a julgam como pessoa.*

Neste caso, relativamente vulgar, a jovem confunde uma autoapreciação pessoal com a apreciação de todas as outras pessoas” (Campos, 1990).

Marcada pelas transformações corporais e cognitivas, na adolescência ocorrem mudanças socioafetivas fundamentais para o desenvolvimento desta etapa da vida do ser humano, sendo esta reconhecida como uma fase muito importante na construção da identidade. É neste período que se constrói uma forma própria e pessoal de estar no mundo, sendo diferentes os modos de procura de identidade – a busca do papel sexual, da profissão, de realizações pessoais.

A construção da autonomia pode levar o adolescente a alterar a relação com os pais e os adultos que lhe serviram de modelos durante a infância. O grupo de amigos/pares passa a ter uma grande importância na vida do adolescente, tornando-se central nas relações sociais, procurando aí respostas para as suas dúvidas e incertezas.

O adolescente identifica-se com o grupo de pares através de atitudes de conformismo a este e procura diferenciar-se dos modelos parentais através de atitudes de rebeldia. Pelo conformismo, identifica-se com pessoas sem as questionar ou criticar – o conformismo surge como forma de identificação e como forma de superar inseguranças. Paralelamente e às vezes de modo paradoxal, manifesta rebeldia, inconformismo porque se afirma pela negação relativamente aos outros que não considera seus pares:

“O papel do grupo de pares nesta fase é fundamental, na medida em que todos os elementos do grupo se encontram numa situação idêntica, havendo, deste modo, um sentimento de solidariedade e de apoio mútuo para enfrentar novos desafios, o que, por si só, facilita e enriquece a reconstrução do novo caminho.

(...) um relacionamento saudável e equilibrado com os pares reflete-se a longo prazo, na medida em que permite ao adolescente avaliar o seu próprio comportamento pela comparação com o dos outros e resistir às pressões de cedência à conformidade. Esta conformidade ao grupo de pares é especialmente elevada no início da adolescência, o que, por vezes, é encarado como um problema, nomeadamente quando a conduta dos pares entra em conflito com os padrões definidos pela família.

(...) O adolescente identifica-se com os iguais, pelas experiências semelhantes por que estão a passar, tornando-se difícil um relacionamento mais aberto com os pais” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2011, p. 53).

1.2 Emoções e Sentimentos

As emoções têm um valor adaptativo porque são sinalizadoras de determinados estados e o código de comunicação que as constitui pode ser menos preciso que o código linguístico, mas a comunicação emocional é mais rápida e poderosa que qualquer outra.

“Sem qualquer exceção, homens e mulheres de todas as idades, de todas as culturas, de todos os graus de instrução e de todos os níveis económicos têm emoções, estão atentos às emoções dos outros, cultivam passatempos que cultivam as suas próprias emoções, e governam as suas vidas, em grande parte pela procura de uma emoção, a felicidade, e pelo evitar emoções desagradáveis. À primeira vista, não existe nada de caracteristicamente humano nas emoções, uma vez que é bem claro que os animais também têm emoções. No entanto, há qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter, sendo nessa ligação que reside a nossa ideia bem legítima de que a emoção humana é especial” (Damásio, 1999).

A relação íntima das emoções com os valores, as ideias e os princípios tornam-nas exclusivamente humanas. A complexidade das emoções reside também na nossa história de vida, no significado que atribuímos às pessoas, às coisas, aos lugares. As emoções são processos desencadeados por um acontecimento, pessoa, situação, que é objeto de uma avaliação cognitiva nem sempre consciente.

“A palavra emoção traz, em geral, à mente uma das seis emoções ditas primárias ou universais: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão. Pensar em termos de emoções primárias torna mais fácil a discussão do problema, mas é importante notar que existem muitos outros comportamentos aos quais tem sido atribuído o rótulo “emoção”. Nestes incluem-se as chamadas emoções secundárias ou sociais, tais como a vergonha, o ciúme, a culpa ou o orgulho; e as que denomino emoções de fundo, tais como o bem-estar e o mal-estar, a calma ou a tensão” (Damásio, 1999).

Os sentimentos são estados voltados para o nosso interior, são privados. Os sentimentos prolongam-se no tempo, têm pouca intensidade de expressão e não são associados a uma causa imediata.

“A emoção e o sentimento desempenham um papel no raciocínio e esse papel é geralmente benéfico. Quando o papel é benéfico, a presença da emoção e do sentimento é indispensável.

(...) Tal como notámos anteriormente, cada experiência das nossas vidas é acompanhada por algum grau de emoção, por mais pequeno que seja, e este facto é especialmente notável em relação a problemas sociais e pessoais importantes.

Quer a emoção responda a um estímulo escolhido pela evolução, tal como acontece no caso da simpatia, ou a um estímulo aprendido individualmente, tal como acontece no medo que podemos ter adquirido em relação a um certo objeto, como consequência de o termos associado a um estímulo de medo primário, o facto é que as emoções, positivas ou negativas, bem como os sentimentos que se lhe seguem, se tornam componentes obrigatórias das nossas experiências sociais” (Damásio, 2003).

Cada ser humano é então a soma das emoções e sentimentos experienciados ao longo da sua vida em sociedade. Somos resultado do mundo que vivenciamos mas também ajudamos a moldar o que nos rodeia, razão pela qual não nos devemos entregar cegamente às emoções abdicando da razão.

“(...) Dou especial valor às emoções e aos sentimentos ligados às consequências futuras das decisões visto que eles constituem uma antecipação da consequência das ações, uma espécie de previsão do futuro.

(...) É importante notar que o sinal emocional não é um substituto do raciocínio. O sinal emocional tem um papel auxiliar. Aumenta a eficiência do raciocínio e aumenta também a sua rapidez. Em certos casos, o sinal emocional pode tornar o processo de raciocínio supérfluo, o que acontece quando rejeitamos decididamente uma escolha que levaria por certo a uma catástrofe, ou quando, pelo contrário, fazemos uma escolha vantajosa cuja probabilidade de sucesso é extremamente alta” (Damásio, 2003).

As emoções e os sentimentos estão intimamente relacionados com a razão, são os alicerces da mente: integram os processos cognitivos e a capacidade de decidir, bem como a consciência de si próprio. As emoções e os sentimentos são como orientadores ou guias internos que permitem sentir os estados do corpo, emitindo sinais que servem de comunicação com os outros.

1.3 Motivação e empenho

Toda a aprendizagem é realizada mais depressa quando existe motivação, isto é, se houver interesse por um assunto ou tema. Quando há motivação, o aluno tem uma atitude ativa e mais empenhada no processo de aprendizagem, o que leva a que aprenda melhor. A relação entre a aprendizagem e a motivação é dinâmica: é frequente existir interesse e empenho no início da aprendizagem e é importante que não haja resistência ao investimento de aprender determinado assunto apenas porque não é considerado interessante, uma vez que a motivação pode ocorrer durante o processo de aprendizagem do mesmo.

No entanto, nem sempre a motivação terá sido um fator imprescindível na aprendizagem, ao contrário dos dias de hoje nos quais se assume esta afirmação como certa. Esta correlação entre motivação e aprendizagem apenas terá sido dada como válida no princípio do século XX, por Thorndike, através da lei do efeito. Segundo o próprio, a aprendizagem é fortalecida quando se segue de “*um estado de coisas satisfatório*”, na perspetiva do aluno. Desta forma a motivação assume em 1920, um papel fortemente implementado quer na Educação, quer em Psicologia.

Na década de 80, o impacto das variáveis motivacionais no comportamento humano é tido em conta pela grande maioria dos psicólogos. Na perspetiva dos professores, também já há muito tempo que consideram os fatores motivacionais (não estritamente intelectuais) como determinantes do desempenho dos alunos. Assim, encontra-se implícito que as variáveis emocionais, bem como as motivacionais assumem um papel fundamental, se não o mais fundamental de todos, no sucesso académico dos alunos.

É de crucial importância para os alunos o que os seus colegas pensam deles e a sua própria visão como um ser social, como objeto da atenção de outras pessoas, e isto pode ser um determinante fundamental das motivações do aluno. Neste sentido, deve ser reconhecida a ideia de que a motivação para aprender não é uma manifestação direta e exclusiva da cognição individual, mas sim a consequência de uma interação complexa e dinâmica entre o pessoal e o social.

É ainda de realçar a importância das experiências precoces que a criança vivencia no seu processo de desenvolvimento, tendo em conta que o impacto ambiental não pára quando a criança atinge os 5 ou 6 anos de idade. Desde que começa a frequentar a escola, sobretudo a criança da classe média, sofre uma enorme pressão no sentido de atingir o sucesso escolar, vivendo, segundo ela, numa espécie de conspiração em que todas as pessoas da sua realidade se juntam para a fazer acreditar que o sucesso escolar terá que ser a prioridade da sua vida e que, se não o fizer, “nunca vai conseguir entrar para a faculdade”.

“Heckhausen (1982), afirma que até cerca dos 11 anos de idade, as crianças não fazem uma distinção muito clara entre esforço e capacidade. A criança pequena, percebe como iguais todos os que conseguem alcançar as mesmas metas e o facto de que algumas crianças fazem coisas mais rápido do que outras não lhes interessa muito. Porém, por volta dos 11 anos de idade, as coisas começam a mudar. A criança agora percebe que duas pessoas que dedicam quantidades diferentes de tempo e esforço para alcançar os mesmos fins devem diferir de

alguma forma. O conceito que surge para coordenar os conceitos de esforço e de desempenho é a capacidade” (Wood, 2003).

Tendo em conta esta questão, alguns alunos vêem-se numa encruzilhada porque se eles se esforçam muito para alcançar o que outros parecem achar fácil, revelam a sua baixa capacidade. Como as competências são muito valorizadas, o aluno pode experimentar um desejo de não tentar, de fugir, de desistir e de mostrar falta de interesse: fica desmotivado.

As estratégias utilizadas em sala de aula, intervindo mais individualmente ou em pequenos grupos, revelam-se mais eficazes ao nível do sucesso académico do que quando o atribuímos a fatores como o tempo extra dedicado à tarefa ou, simplesmente, à atenção adicional do adulto. Por consequência, deve ser reconhecido que alguns dos difíceis problemas conceptuais e práticos devem ser enfrentados, tentando adotar o mais possível novas estratégias em sala de aula que promovam uma maior motivação e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem.

A aprendizagem, a percepção e a motivação não atuam, portanto, em separado mas sim num processo de interação entre si, cada uma influenciando e sendo influenciada pelas restantes. A motivação nunca atua no vácuo: os motivos humanos são apreendidos, afetando a nossa percepção. As pessoas tendem a ver o mundo através da perspectiva do seu próprio estado motivacional. Portanto, a defesa percetiva é também um outro conceito psicológico no qual as pessoas tendem a “não ver” alguma coisa que não lhes agrada. Assim, a percepção e a motivação dependem uma da outra e ambas dependem da aprendizagem.

Para Freud *“a maior parte do comportamento humano é motivado por razões relativamente às quais não temos qualquer consciência e, por isso, são essencialmente irracionais”* – este comportamento designa-se por motivação inconsciente. Para conseguirmos compreender o comportamento humano deveremos ter em consideração essa motivação inconsciente, ou seja, as necessidades irracionais que estão por detrás do nível de consciência. A repressão é uma forma de motivação inconsciente, consistindo na exclusão consciente das memórias ou impulsos provocados pela ansiedade. Em oposição temos o efeito de *Zeigarnik*, no qual a memória é aumentada quando em algumas situações de aprendizagem uma tarefa que fica inacabada motiva ainda mais o aluno.

O comportamento humano não resulta de um só motivo, mas de vários objetivos em simultâneo. Se um destes objetivos atuar em oposição a outro cria no indivíduo um conflito motivacional. Os tipos de motivação variam consoante a idade e o estágio, o que significa que

alguns alunos poderão ter como motivadores de aprendizagem, motivadores extrínsecos, como, por exemplo, ganhar uma guloseima ou uma estrela dourada pela execução do seu trabalho. Não querendo dizer que a motivação intrínseca seja impossível em idades mais primárias, é certo que é um pouco mais complicado darem importância às competências básicas de aprendizagem. O professor pode utilizar uma variedade de motivadores extrínsecos e os alunos podem começar por aprender a merecer recompensas materiais, descobrindo depois que o meio se torna num fim em si próprio. A escola deveria estar organizada no sentido de desenvolver a competência social e assim, os seus objetivos deveriam englobar o estímulo, a promoção e a facilitação do seu desenvolvimento pessoal no contexto da aprendizagem.

Os motivos intrínsecos são satisfeitos por reforços internos, independentemente dos objetivos externos, enquanto que os motivos extrínsecos dependem das necessidades que têm que ser satisfeitas através dos reforços externos. Para o psicólogo cognitivo Jerome Bruner, *“a aprendizagem será mais duradora quando é sustentada pela motivação intrínseca do que quando é impulsionada pelo impulso transitório dos reforços externos”* (Sprinthall, 2000). No entanto, admite que a motivação extrínseca poderá assumir um papel importante para obrigar o aluno a dar início a determinadas atividades ou para começar o processo de aprendizagem. A motivação intrínseca, para ser iniciada, poderá necessitar de algum reforço externo; no entanto, uma vez iniciada longe da influência externa, assume uma aprendizagem mais verdadeira, podendo tornar-se numa base sólida para toda a vida.

1.4 Inscrição mental das histórias de vida e memória

A relação entre a pessoa e o seu contexto desenvolve-se ao longo do tempo, numa dimensão temporal. Dizer que a relação entre os seres humanos e o seu mundo tem uma temporalidade é também dizer que ela tem uma história. Ao longo desta história, cada indivíduo interage com o mundo, sendo perturbado e influenciado por este.

A forma como o ser humano, desde que nasce, se relaciona com o meio e com os outros muda-o; por outro lado, cada ser humano muda o mundo a cada momento, em cada interação com os outros ou com tudo o que nos rodeia.

“Ao longo do ciclo vital dos indivíduos e do arco da História, a rede de microssistemas, mesossistemas e exossistemas, única para cada estudante, move-se

como um sistema solar, com planetas, luas e asteroides, exercendo forças gravitacionais interativas na estrela – o indivíduo – (posicionada) no centro” (Renn, 2003).

É nesta relação entre os seres humanos e o mundo que se desenrolam histórias de vida que constituem a nossa identidade pessoal. Estas histórias, estas marcas mentais, desenrolam-se num tempo e o tempo em que decorrem estas histórias pode ser encarado sob diferentes perspetivas que são complementares.

Para o trabalho em causa, iremos focar apenas a temporalidade psicológica que se liga à temporalidade ligada à história das interações sociais, uma vez que são as experiências de cada ser humano e a forma como cria um sentido de si, que permite a construção de uma forma de ser própria e a sua individualização.

A construção da identidade decorre num tempo, inscrevendo-se na nossa história de vida, permitindo que cada indivíduo se reconheça na coerência criada pela integração dos acontecimentos. Esta temporalidade remete para a história individual, que é única, na forma como dia-a-dia é tecida. De salientar, no entanto, que esta história pessoal transporta também a história da espécie e a história da cultura.

O tempo que uma recordação perdura é muito variável de indivíduo para indivíduo e esta característica sugere uma classificação da memória quanto à duração. Relativamente a este trabalho interessa remeter para a memória a longo prazo porque é aquela que retém os materiais durante horas, meses ou toda a vida.

Na memória a longo prazo há diferentes modalidades de armazenamento da informação para diferentes registos: visual, auditivo, olfativo, tátil e da linguagem e do movimento.

“A memória a longo prazo armazena a informação que tem a ver com os significados de imagens, palavras e objetos, bem como as recordações de tudo o que fez ou aprendeu. Ao contrário do disco rígido de um computador, a memória a longo prazo está dividida em partes especializadas, como se (continuando com a analogia) ela fosse constituída por diferentes discos conforme as modalidades sensoriais (como a visão e a audição), informação verbal e memórias motoras. A capacidade de armazenamento da memória a longo prazo é tão vasta que alguns investigadores questionam mesmo se terá algum limite” (Kosslyn & Rosenberg, 2004).

Capítulo 2 - Ensino das Artes Visuais na adolescência

2.1 Aprendizagem

A aprendizagem consiste numa modificação relativamente estável do comportamento ou do conhecimento, que resulta do exercício, experiência, treino ou estudo. A aprendizagem assume várias formas e expressões, distinguindo-se vários tipos de comportamento aprendido e distinguem-se aprendizagens não simbólicas de aprendizagens simbólicas, sendo esta última a mais relevante para o trabalho em curso, uma vez que é a aprendizagem que recorre a símbolos e a representações (aprendizagem de conhecimentos e aquisição de procedimentos e competências).

A aprendizagem é um processo cognitivo que implica que o ser humano interaja com o meio, a partir da sua experiência de vida. Para se adaptar, cada pessoa tem de gerir a informação que recebe, tendo em conta as solicitações da situação e as informações que já possui. Percebe-se, assim que, face a uma mesma situação, diferentes pessoas aprendem de forma diferente e que o resultado da aprendizagem seja também diferente. A aprendizagem é um processo pessoal, que envolve a totalidade da pessoa: o seu pensamento, as suas emoções, sentimentos e afetos, a sua história de vida.

No decorrer do processo de aprendizagem existem modificações e reorganizações interiores. O modo como é integrada uma nova informação ou novos conhecimentos, resulta de uma síntese entre o que somos e o que sabemos, entre as representações do mundo que possuímos e o que se nos apresenta de novo. Isto é o que explica que uma mesma informação tenha significados diferentes para diferentes sujeitos e é deste modo que se explica por que razão os sujeitos não aprendem da mesma maneira as mesmas coisas, mesmo que a informação seja a mesma.

As crianças ao mesmo tempo que aprendem, desenvolvem-se e amadurecem: logo, é importante respeitar o seu estágio de desenvolvimento cognitivo, uma vez que o mesmo impõem limites para o que podemos esperar que elas aprendam ou para o que pretendemos ensinar.

“Conforme as crianças ganham experiência, elas desenvolvem perícia. Se pudermos motivá-las a persistir nas tarefas, confrontá-las com tarefas de aprendizagem que elas possam dominar e com currículos que desenvolvam seu

conhecimento e seu entendimento, estaremos lhes proporcionando uma educação efetiva e válida” (Wood, 2003).

2.2 Metodologias

No ensino da Educação Visual, sobretudo no 3º Ciclo, o professor pode e deverá fomentar situações de aprendizagem pela descoberta em que o aluno é o centro da ação didática, através de novos métodos de ensino mas sobretudo através da experimentação, abandonando de forma progressiva, a transmissão de saberes centralizada no próprio professor. A experimentação livre de materiais e técnicas deve trazer ao aluno a vontade de descobrir e experienciar ainda mais, com vista à constante exploração de novos materiais e mistura de técnicas e tecnologias ao serviço do ensino e da expressão plástica.

O papel do professor deverá passar por ensinar o aluno a pensar e a querer experimentar, caminhando assim na construção do seu saber. A vivência de novas experiências, bem como a procura por novos resultados plásticos, fará com que os alunos desenvolvam uma inteligência ativa, necessária para se tornarem cidadãos também eles conscientes e ativos, na construção do seu futuro e com uma palavra a dizer à sociedade na procura por novas soluções e novos caminhos, mas sempre conscientes de que o erro faz parte da evolução da humanidade.

Outras metodologias possíveis de aplicar no ensino da Educação Visual podem passar pelo lançamento de temáticas de trabalho que encaminhem os alunos para realidades diferentes daquelas a que estão habituados a vivenciar, potenciando inclusivamente uma espécie de envolvimento afetivo de aproximação ou repulsa dos alunos, desenvolvendo igualmente a criatividade e imaginação. O grau de autonomia dos alunos com este tipo de atividade revela-se por norma diretamente relacionado com a ligação que os mesmos revelam aos temas lançados pelo professor.

É neste contexto que surge a necessidade de que, cada vez mais, o ensino da Educação Visual, e das Artes Plásticas no geral, seja virado para uma vertente mais prática, na qual os conhecimentos são adquiridos através da construção do saber resultante da própria experimentação dos alunos. Abandona-se a perspetiva do professor como centralizador e transmissor de todos os conhecimentos, em que técnicas e materiais são dados a conhecer na sua grande maioria através de exercícios estereotipados, procurando novas perspetivas individuais das mesmas técnicas e materiais mas com novas aplicações experimentais.

2.3 Experimentação e expressão em contexto sala de aula

O conceito de Experimentação, lato por natureza, no sentido em que a definição de regras pode em extremo máximo tornar-se inexistente, surge no ensino das artes visuais como um promotor da criatividade. A experimentação plástica tem na sua realização, um papel fundamental, na medida em que a variedade de representações individuais poderá ser realizada por cada aluno nas mais variadas perspetivas. Aquilo que à partida poderia ser visto como um simples desenho, ou uma simples colagem, pode ser interpretado por cada aluno, quer pelo uso de diferentes materiais, quer pela expressividade alcançada no manuseamento dos mesmos, como uma experimentação de carácter pessoal, levada a cabo com o intuito de representar no papel, os sentimentos e sensações vivenciadas por cada aluno nos seus cinco momentos. Surge, no entanto, neste contexto, a necessidade de implementação de medidas com vista ao respeito mútuo pela diversidade de interesses, características e experiências de cada adolescente.

A partilha de ideias, conceitos e relatos de cada um dos momentos vivenciados, torna-se fundamental para a criação de respeito pelos pares e da aceitação pelos sentimentos e experiências dos outros, aquando da sua exposição e interpretação individual. É, por isso, extremamente importante que o professor consiga criar essa base para o respeito e a partilha de ideias e opiniões, capazes de conduzir a turma à aceitação das diferenças e ao desenvolvimento de conceitos tão importantes como a inclusão e a colaboração.

“é, atualmente um dos objetivos fundamentais da educação, promovendo a partilha de saberes e vivências para melhor favorecer o desenvolvimento de princípios e valores nomeadamente o respeito e valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos procurando-se que, deste modo, se desenvolvam as competências concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica” (Sanches, 2001).

A ideia preconcebida de que a inclusão se refere única e exclusivamente à aceitação e inserção num grupo turma de alunos com necessidades educativas especiais, não poderia estar mais errada. As diferenças entre os alunos, que em fase de adolescência se tornam por vezes demasiado evidentes, fazem com que muitos alunos se sintam colocados de parte pelos restantes colegas de turma. Os gostos, as experiências de vida, o nível financeiro, as aptidões desportivas ou competências sociais, as avaliações, ou até mesmo as orientações sexuais podem fazer com que determinado aluno(a) se sinta muitas vezes marginalizado pelos pares,

sem que para isso revele qualquer outro tipo de característica física ou psíquica mais evidente que o faça sentir-se excluído do grupo.

A escola, enquanto meio educativo por excelência, tem uma enorme importância e influência na vida dos alunos. Os professores procuram ser inovadores, dinâmicos, comunicativos, críticos mas sobretudo eficazes, com o objetivo de proporcionar uma verdadeira integração a todos. Todos os alunos precisam de se sentir acarinhados e bem-vindos, cada um, com as suas características e especificidades particulares, pois são parte integrante de um todo.

Cabe aos professores procurarem estratégias inovadoras e atividades diversificadas e apelativas de forma a mobilizar os interesses e as aprendizagens de cada aluno e turma.

PARTE II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo 3 - Problema de investigação

No presente capítulo apresentamos as etapas metodológicas que servirão de base para a realização deste estudo, começando por definir o problema de investigação, a questão de partida e os objetivos da investigação.

Posteriormente, proceder-se-á à exposição do carácter da investigação, através da apresentação dos procedimentos metodológicos.

Em seguida, será caracterizado o contexto no qual se desenvolveu o estudo mas também uma descrição dos participantes, mencionando as suas características e igualmente os procedimentos que estiveram na sua escolha para o estudo.

Por fim, fazemos menção aos instrumentos de recolha de dados, bem como à técnica utilizada para a análise de dados, à forma como mantivemos a confidencialidade dos participantes e quais os critérios de confiança utilizados para dar credibilidade ao estudo.

3.1 Definição do problema de investigação

A formulação do problema da investigação refletida na presente dissertação emerge de algumas interrogações que me têm surgido ao longo dos anos de ensino, associadas à minha experiência pessoal enquanto docente há onze anos num Colégio particular mas, também, do contacto estreito com a realidade do ensino público, durante o estágio pedagógico que realizei no Agrupamento de Escolas Padre Alberto Neto, no decurso do ano letivo 2011-2012.

Foi-me sempre notório que a sala de aula, para os professores, representa cada vez mais um conjunto de desafios que o profissional deve tentar solucionar a cada instante. Desafios que se prendem, muitas vezes, com questões comportamentais (sobretudo no ensino público) e também com dificuldades de aprendizagem, com questões do foro psicológico ou emocional, com questões diretamente relacionadas com o contexto socioeconómico em que o aluno está inserido ou mesmo com questões motivacionais. Estas últimas são de extrema importância na nossa área, na medida em que muitas vezes refletem a falta de aptidão que os alunos sentem ter para as artes plásticas; porém, outras vezes são apenas o reflexo das ideologias transmitidas por encarregados de educação e familiares próximos, noções de que esta área não

é muito importante e que também eles no seu tempo escolar já revelavam dificuldades. Assim, aceitam que não há problema se os seus educandos demonstrarem resultados semelhantes.

Com todas as dificuldades que um aluno pode sentir nas múltiplas disciplinas, as soluções para as ultrapassar podem ser as mais variadas: apoio individualizado, apoio psicopedagógico, desenvolvimento de tarefas extra, muitas vezes fora do horário letivo, apoio familiar (para o qual muitas vezes é necessária uma intervenção por parte do Diretor de Turma ou de um Psicólogo, mas poderá muitas vezes ter uma solução mais simples e menos morosa, através de estímulos motivacionais). Saber cativar o interesse dos alunos e garantir que se mantêm entusiasmados para desenvolver as múltiplas tarefas que são propostas ao longo de um ano letivo, é capaz de ser das mais difíceis tarefas que um professor tem de desempenhar.

Assim, e sobretudo numa disciplina prática como Educação Visual, onde os momentos de avaliação escrita são em número inverso aos momentos de avaliação das outras disciplinas, o interesse dos alunos para trabalharem semanalmente é um fator a ter em grande consideração na preparação para um ano letivo.

Poderemos realizar alguns testes de Desenho Geométrico, onde para os quais a concentração e interesse dos alunos está condicionada: sabem que mesmo que estejam distraídos e percam algum conteúdo, com o estudo em casa ou numa aula de revisões facilmente poderão colmatar essa falha. Mas no restante ano letivo onde os alunos realizam trabalhos práticos, em aula, como poderemos garantir que se interessam semanalmente? Como pode um professor ter certezas que o trabalho não é demasiado extenso para os alunos se desinteressarem?

Semana após semana na sua realização, um trabalho que de início pareceu motivador e cativante, pode muito bem começar a perder o interesse se o mesmo se revelar muito extenso ou complexo, transmitindo aos alunos uma necessidade de mudança. Desistir de um trabalho, não no sentido de não o concluírem, uma vez que isso é assumido como certo, mas no sentido de não terem vontade de o terminar ou concluírem-no de forma apressada para não serem incomodados por pais, Diretor de Turma ou o próprio professor, é uma batalha que tem de ser ganha por nós ainda antes de o trabalho ser lançado à turma.

Uma proposta de trabalho e a sua consequente realização, quer pela estrutura, organização, *timings*, curiosidades, mas sobretudo pelas experiências que vai permitir viver durante a sua realização quando apresentada a uma turma, deve responder de imediato a tudo isto com a

maior eficácia possível. É consideravelmente mais difícil manter um grupo turma interessado semanalmente na realização de um mesmo trabalho, ainda que com a realização de fases diferentes, do que na aquisição de novos conteúdos que terão depois de aplicar num teste escrito e cuja necessidade de concentração e de aquisição de novos conhecimentos se torna mais fácil de interiorizar. Desta forma, um professor de Educação Visual tem de preparar um novo ano letivo com vista a garantir que os trabalhos que irá propor a cada turma são suficientemente estimulantes e capazes de garantir no seu desenvolvimento o constante empenho, interesse e dedicação da maioria dos seus alunos (quer pelas temáticas escolhidas, quer pelos desafios que cada trabalho propicia ou mesmo pelas experiências plásticas que permite vivenciar).

Consciente destas premissas, o preparar de cada ano letivo tem-se revelado uma tarefa cada vez mais desafiante e trabalhosa. A constante pesquisa por novas propostas de trabalho capazes de desenvolver as metas curriculares propostas pelo Ministério da Educação, associadas a ideias que (no meu entender) possam cativar os alunos, tem sido por vezes um objetivo difícil de alcançar. Este constante desafio que me tem surgido ao longo dos vários anos de ensino, complica-se ainda mais numa área como as Artes Plásticas, uma vez que a criatividade e necessidade de inovar, inerentes ao meu trabalho, são uma constante e me fazem enquanto professor, querer alterar frequentemente os temas de trabalho ou os exercícios criados. Esta forma de pensar e trabalhar fez com que algumas interrogações, sobre a motivação dos alunos e a sua predisposição para o desenvolvimento dos trabalhos propostos, se tornassem na base do presente problema de investigação: Como aumentar (sob a forma de trabalho em sala) a sua motivação?

Tanto pelas temáticas apresentadas, como pela faixa etária em que os alunos se encontram e até pela altura do ano letivo em que são desenvolvidas, as propostas de trabalho lançadas pelo professor poderão revelar-se mais ou menos estimulantes aos olhos dos seus formandos. De facto, por experiência pessoal, tanto a motivação dos alunos para o desenvolvimento dos trabalhos, como a sua entrega e dedicação aos mesmos, estão condicionadas a vários e diferentes fatores. Foi por esta razão, na busca pela procura de um tema de trabalho que pudesse agradar de forma superior ao maior número de alunos, que dediquei o meu tempo de trabalho e análise.

3.2. Questão de Partida

Neste contexto, e tendo em conta que toda a investigação se baseia primeiramente numa questão inicial, na qual *“o investigador tenta exprimir mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor” a pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação. Deve apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência*” (Quivy & Campenhoudt, 2005).

A problemática da motivação dos alunos em aula e na realização dos trabalhos, sobretudo alunos adolescentes, é um tema pertinente, na medida em que os docentes planeiam todo um ano letivo com o objetivo de os alunos tirarem o maior proveito dos seus ensinamentos. Desta forma, é essencial para um professor decifrar os métodos ou as temáticas aos quais cada turma melhor se adapta, para que dessa forma possa captar a total atenção dos seus alunos na exposição de conteúdos e lançamento de novos trabalhos/desafios, mantendo-os motivados e empenhados na realização de cada tarefa. Por conseguinte, a presente dissertação baseia-se numa questão de partida, que pretende descobrir técnicas para aumentar a motivação em alunos adolescentes:

“Poderá a representação de acontecimentos marcantes na vida de alunos adolescentes, aumentar a sua motivação na realização de trabalhos à disciplina de Educação Visual no 3º Ciclo do Ensino Básico?”

3.3 Objetivos da investigação

Ao longo de mais de dez anos a lecionar no terceiro ciclo, tenho vindo ano após ano a constatar que entre o sétimo e o nono ano os alunos alteram frequentemente e, por vezes, de forma significativa, a sua forma de estar e dedicar à escola e aos trabalhos. Isto acontece nas mais variadas disciplinas e a Educação Visual não é exceção. Alunos que vêm referenciados do Segundo Ciclo como revelando dificuldades, acabam por conseguir completar o Terceiro Ciclo sem problemas ou reprovações e, por vezes, alunos de quadro de excelência acabam por se desinteressar pelo estudo e por realizar um percurso mediano. Não temos presente casos de alunos em que de um dia para o outro passam de estar em risco de reprovar e tornam-se no melhor aluno(a) da escola, mas sim são frequentes os casos em que o seu crescimento e a entrada na adolescência lhes trazem significativas alterações àquilo que era anteriormente o

seu usual comportamento ou equilibrada integração social, bem como ao seu interesse e empenho escolar, o que se reflete mais tarde no seu aproveitamento.

Alterações hormonais, maior consciencialização do “Eu” e da vida, aumento das suas responsabilidades promovido pelos pais e pela escola, novos interesses ou ainda a influência dos pares, são todas elas razões que vão justificando nas mais diversas áreas e situações a alteração do comportamento humano aquando da sua entrada neste estágio de crescimento.

Em alunos adolescentes, a falta de incentivo para a realização de trabalhos de Educação Visual é recorrente. Enquanto professor desta disciplina, aquilo que tenho verificado ao longo dos anos é que se torna cada vez mais difícil motivar os alunos para a realização de trabalhos que se encontrem dentro daquilo que são os objetivos, ditos convencionais e as técnicas a abordar. De facto, é recorrente constatar, entre colegas de profissão, a dificuldade em demonstrar aos alunos a importância/pertinência dos conteúdos abordados em algumas propostas de trabalho ou que estes compreendam as vantagens diretas para o seu crescimento e evolução enquanto indivíduos. Isto acontece sobretudo quando aqueles não se sentem vocacionados para as artes e já definiram que o seu futuro académico não estará em nada relacionado com esta área. Com a sua “certeza” de que não irão precisar daqueles conteúdos, ensinamentos e experiências, alguns alunos nesta faixa etária revelam-se resistentes a quaisquer formas de motivação que o professor possa ousar experimentar. No entanto, toda a regra tem uma exceção, isto é, se a proposta de trabalho apresentada pelo professor for algo que os alunos considerem extravagante ou fora do comum (a realização de um *graffiti*, decoração de uma cadeira ou a pintura de uma bancada do campo de jogos da escola), nesse caso já se sentem motivados. Não que revejam nesse projeto uma importância direta para o seu crescimento e formação, mas porque assim realizariam algo que estivesse mais de acordo com os seus interesses ou com a ideia de rebeldia que devem ter enquanto adolescentes, ou mesmo, com o facto de verem a oportunidade de deixarem uma marca mais permanente da sua passagem por aquela escola.

A noção de que estes trabalhos são a exceção (e não a norma) é aquilo que é mais difícil de os fazer aceitar. Digo “aceitar” porque o que está em causa não é o compreenderem isso, mas sim, na sua irreverência adolescente, serem capazes de aceitar o que lhes transmitimos como certo, obrigatório e necessário. Daí que achem sempre que deviam fazer outra coisa dado que tudo o que se lhes é proposto é estéril ou não aliciante, não gostam, não percebem e não querem fazer. Numa palavra: adolescência.

Com base nisto, todos os anos faço uma abordagem às turmas, com o intuito de sondar primeiramente se existe algum tema ou trabalho que gostassem de realizar. Por norma, todos os anos se repete o mesmo cenário: a grande maioria das turmas fica calada e só quando dois ou três começam a dar a sua opinião é que os outros se manifestam, normalmente em concordância. Infelizmente para mim enquanto professor, a grande maioria das suas sugestões são por norma algo desfasadas da realidade, ou seja, são propostas megalómanas ou que implicam orçamentos in comportáveis e, na maioria das vezes, com intervenções no espaço escolar que não trazem nem melhorias, nem permitem a aprovação por parte dos membros diretivos. De vez em quando, lá surge uma proposta de um aluno, mais interessante e concretizável que, se obtiver a aprovação dos restantes colegas na sua maioria, é aproveitada e desenvolvida em trabalho. No geral, não é isto que acontece.

As constantes alterações de humor, as crises “complicadíssimas” de resolver (problemas que para eles são enormes e que depois constatamos que não têm gravidade alguma), a necessidade de impor a sua opinião, o acesso a tudo de forma cada vez mais fácil e mais cedo, em parte graças às novas tecnologias, a simples vontade de contrariar ou querer opor-se ao adulto, são todas elas barreiras a ultrapassar por parte da escola, dos professores e dos pais. Por todas estas razões, ano após ano e cada vez mais, a criação de propostas de trabalho cativantes e desafiantes para os alunos de Educação Visual do terceiro ciclo, tem-se revelado uma missão cada vez mais difícil e, ingloriamente, quase inalcançável.

Constatando isto, entendi que poderia ser um bom objeto de estudo a realização de um plano ou projeto com vista a descobrir um caminho mais eficaz para a motivação na realização de um trabalho, naquilo que à temática e às técnicas dissesse respeito. Para isso, teria de encontrar um bom tema de trabalho, capaz de interessar a todos, ou praticamente todos os alunos, de forma a que os levasse a sentirem-se envolvidos no trabalho e que pudessem ter no resultado final um motivo de orgulho e realização.

3.4 Metodologias usadas

Com base na ideia de que qualquer que fosse o trabalho proposto, este teria de ser capaz de interessar a todos os alunos e teria de os motivar a realizarem todas as etapas necessárias, sem desistir, conscientes de que só assim iriam obter um produto final de que se viessem a

orgulhar, concluí que, mais importante do que o trabalho em si, seria o tema a desenvolver. Este seria o maior obstáculo. Ciente de que qualquer item na metodologia de um projeto é muito importante, pareceu-me que o tema a tratar poderia ser provavelmente o mais importante, senão (juntamente com o objeto em si), os mais importantes.

Depois de analisar várias ideias e de as discutir com colegas da área, concluí que numa era em que as tecnologias e as redes sociais fazem de forma tão significativa parte da vida de todos nós, e dos nossos alunos em particular, que uma das coisas que para eles era mais significativo e pelo qual se interessavam tanto, eram eles próprios. O “Eu” tem ganho para cada um, um significado tão importante que a cada dia o que se constata é que os alunos veem na exposição do “Eu”, uma, senão a mais importante, forma de serem aceites e ganharem destaque na sua sociedade. Através dos comentários e *likes* que recebem às suas *selfies*, e restantes fotos que publicam nas redes sociais em que estão inseridos, bem como aos seus *posts*, cada um deles procura a aprovação por parte dos pares, de preferência da maioria, pretendendo conquistar com isso um lugar de destaque no seu núcleo de colegas e amigos, quer sejam eles da sua escola ou outros.

Assim, o “Eu” era sem qualquer dúvida o tema principal a abordar, agora restava descobrir como o fazer, para que não fosse propor um trabalho idêntico a outro já realizado e de forma a que os alunos se interessassem e se sentissem comprometidos com a sua concretização a ponto de o pretenderem ver concluído. O simples facto de ser um trabalho deles, feito sobre eles e cuja exposição seria igualmente sobre cada um, traz à ideia de trabalho uma característica extra que agrada e agarra os adolescentes, o “Eu”.

Selecionado que estava o tema, era chegada a altura de idealizar um trabalho que tratasse o “Eu”, enquanto tema central, mas que pudesse ser estimulante nas mais diversas áreas, de forma a que os alunos se interessassem pela realização das várias fases do projeto e não desistissem ou abandonassem o trabalho e a dedicação com que o iniciavam. O meu percurso académico ao nível do mestrado, a leitura de outras dissertações que têm o “Eu” como elemento conceptual de trabalho, a estimulação para a realização de diários gráficos por parte dos meus alunos de terceiro ciclo, a discussão de ideias com alguns pares e por fim a necessidade de ver realizado um trabalho diferente daquilo que tem sido apresentado, trouxe-me proximidade com o conceito de Livro de Artista.

A criação deste conceito teve lugar em 1960, com a publicação de quatro livros, dois nos Estados Unidos da América e dois na Europa. No entanto, é o livro “*Twentysix gasoline Stations*”, de Ed Ruscha, publicado em 1963, aquele que é considerado por muitos como o pioneiro do género, devido à grande repercussão que teve (Moeglin-Delcroix et al. 2004).

Integralmente concebido e realizado pelo artista, cada livro criado é da sua inteira responsabilidade e autoria. Elaborados com materiais geralmente baratos, quer de adquirir como de produzir, os livros de Artista e as suas reproduções são por excelência meios de divulgação e difusão da contracultura, transportáveis e acessíveis a quem os pretendesse adquirir. Não são, por isso, livros bibliográficos sobre um artista ou mesmo livros de reproduções de trabalhos de um artista.

Criados com a intenção explícita de serem reproduzidos, devem, no entanto, ser vistos como obras visuais e plásticas e não como uma experiência secundária em relação ao resto da produção artística. Apesar de não existir uma definição consensual acerca deste conceito, considera-se, no entanto, que o que distingue os livros de artista dos demais é a utilização do conceito “livro” enquanto suporte de um projeto artístico específico que, não estando restringido ao papel e à tinta, pode incorporar todos os tipos de materiais que o artista entenda utilizar.

“Livros de artista são livros ou objectos em forma de livro; sobre os quais, na aparência, final o artista tem um grande controle. O livro é entendido nele mesmo como uma obra de arte. Estes não são livros com reproduções de obras de artistas, ou apenas um texto ilustrado por um artista. Na prática, esta definição quebra-se quando o artista a desafia, puxando o formato livro em direcções inesperadas” (Bury, 2015).

Atualmente um artista coleciona, copia e divulga mais facilmente o seu trabalho devido às novas e acessíveis técnicas de reprodução (fotocopiadoras, *scanner*, impressoras, entre outros); passando a poder produzir múltiplos colecionáveis e/ou efémeros como: revistas, cartazes, postais, livros de artistas, livros-objetos, autocolantes, *flyers* e ainda filmes, entre outros, de forma autónoma e independente das galerias e museus. Estes múltiplos formatos de expressão e representação, espelham o cruzamento de uma influência popular e referências eruditas. Os artistas passaram a documentar os seus próprios processos de trabalho registando *happenings* e ações efémeras, publicando textos críticos (tais como os da autoria de Donald Judd), poéticos ou outros de carácter indefinível - como por exemplo as célebres *autoentrevistas* de Lucas Samaras.

Assim, o Livro de Artista pode ser considerado um objeto plástico, ao nível de qualquer outro, valendo pelo seu todo. Pode assim dizer-se, pelo menos no que diz respeito a alguns artistas, que o fator que mais contribui para a distinção entre Diário Gráfico e Livro de Artista é a sua abertura ao exterior. Enquanto o primeiro é uma obra íntima, feita para não ser mostrada, ou pelo menos reservada a poucos, o segundo vai chegar ao conhecimento de um círculo alargado, pelo original ou pela edição de alguns exemplares.

“Livro de artista é campo de experimentações poéticas, onde o tempo é circular, a sequência é parte fundamental, é um objeto tridimensional pleno de criações poéticas bidimensionais. Nos meus livros de artista a palavra é imagem e a imagem é palavra desenhada, folha a folha são construções poéticas com circularidade, o meu suporte de eleição é o papel. Cada livro de artista é uma exposição portátil” (Lucas, 2012, 01 de Abril).

Com base nisto, tentei elaborar uma proposta de trabalho que unisse a liberdade expressiva característica de um Livro de Artista com a seleção de uma temática que se de algum modo poderia fazer sentir condicionados os alunos por terem um tema a seguir, por outro com o tema escolhido seria difícil não demonstrarem interesse na realização do trabalho, bem como argumentarem contra a temática sugerida.

Assim, o tema de trabalho por mim proposto aos meus alunos foi o “A minha vida (dava um livro...)”. O tema, que deveria inspirar cada aluno e fazê-lo refletir sobre a sua vida, tinha como objetivo mais concreto o de ver cada aluno selecionar os cinco momentos mais marcantes e importantes da sua vida.

Consciente de que seria um tema controverso, na medida em que certos alunos poderiam sentir alguma relutância em expor-se, tentei que projetassem em livro os momentos por si vividos que mais tenham contribuído para se tornarem quem são. Tendo esses mesmos momentos marcado cada um deles de forma mais ou menos positiva.

Com o intuito de providenciar aos alunos uma ferramenta que permitisse estruturar as suas ideias, dei-lhes um novo elemento que me pareceu adaptar-se de forma ideal ao projeto, podendo ao mesmo tempo auxiliar na organização da sua cronologia de vida: apresentei-lhes o conceito de Livro Carrossel.

O Livro Carrossel, é um livro-objeto que permite ao artista explorar diferentes conteúdos e técnicas plásticas tendo por base uma sequência de ilustrações que contam uma história.

Com esta ideia estrutural, cada aluno tinha no conceito Livro Carrossel a base de orientação para a organização da sua cronologia. Portanto, a história da sua vida teria um princípio e um fim à condição, na medida em que as suas histórias de vida se escrevem todos os dias, delimitados pela capa e contracapa do seu livro. O percurso de cinco momentos seria assim construído por cada aluno, dentro dos acontecimentos selecionados individualmente e com as técnicas escolhidas.

No que às técnicas diz respeito, sempre consciente daquilo que são as capacidades técnicas desta faixa etária, comecei por selecionar cinco técnicas já trabalhadas anteriormente em sala de aula, demonstrativas das capacidades técnicas de execução de cada aluno e que refletem cinco das principais áreas de experimentação plástica ao nível do terceiro ciclo. A saber: Desenho a carvão; Figura/Fundo (com preto e branco e escalas de cinzas); Aguarela; Texturas e Colagens.

3.5 Didáticas previstas

A evolução humana prende-se desde sempre com o mesmo propósito: O ser humano enquanto ser pensante não é capaz de imaginar aquilo que não consegue representar.

Como fator pedagógico, é essencial dar aos alunos diferentes possibilidades, disponibilizar informações, recursos e meios, fornecer diretrizes, estabelecer regras, etc., para que cada aluno possa escolher para as suas representações as técnicas mais convenientes de acordo com as suas necessidades expressivas.

A técnica pode ser designada como o conjunto de procedimentos de utilização de determinados materiais ou ferramentas, capazes de desenvolver as capacidades motoras de cada indivíduo, permitindo a invenção e concretização de imagens mentais.

As técnicas plásticas são um meio de desenvolver formas de alfabetização artística. Cada um de nós tem por via das técnicas, elementos de expressão e comunicação, meios para expressar emoções, pensamentos e sentimentos. As técnicas conferem-nos a possibilidade de projetarmos a nossa personalidade, através da ligação entre pensamento, mão, ferramenta e matéria, até a ideia ganhar forma. Para que isto aconteça tem de haver um domínio da técnica

em todos os procedimentos, assim como uma desenvoltura tátil e manipulativa, sobretudo ao nível da representação do tipo técnico.

Cabe ao professor selecionar ou aconselhar para cada trabalho ou por vezes, para cada aluno, entre o vasto leque de técnicas de expressão artística, aquela que melhor se adequa, de acordo com a sua experiência em projetos anteriores.

Por estas razões, o projeto levado a estudo (Livro de Artista no formato Livro Carrossel) sugeria cinco técnicas plásticas significativamente diferentes entre si, por forma a que os alunos tivessem a possibilidade de representar cada um dos seus momentos com a técnica que melhor se adaptasse, dentre aquelas anteriormente mencionadas.

3.5.1 Desenho

“Desenhar é registar pelo traço, aquilo que vemos, observamos ou imaginamos” (Porfírio & Ramos, 2002).

O desenho tem sido desde os tempos pré-históricos, um meio de manifestação estético de uma linguagem expressiva para o homem. Porém, neste período, o desenho, assim como a arte de uma forma geral, eram realizados com a forte determinação de imitar a natureza com o máximo de realismo, a partir de observações feitas, estando sempre inseridos num contexto tribal, em que se acreditava que o resultado do processo de desenhar pudesse possuir uma "alma" própria, transformando o desenho mais num ritual místico que num meio de expressão. À medida que os conceitos artísticos se foram lentamente separando da Igreja(instituição), o desenho, mais do que uma forma de representação gráfica orientada de acontecimentos mundanos, tornou-se num modo de interpretação, análise e de expressão de cada indivíduo, de situações que observa e do seu pensamento. Desenhar é uma libertação do espírito, que se manifesta numa forma de expressão própria.

A base de criação do desenho é a linguagem visual, cuja interpretação pode variar de indivíduo para indivíduo, em função da sua forma de ver, sentir e expressar. Não existem leis para a forma como cada um se expressa num desenho artístico, livre ou expressivo, mas para a representação técnica e rigorosa, os meios utilizados – instrumentos e técnicas - devem ser

criteriosamente escolhidos, pois poderão influir de forma negativa na concretização de um trabalho.

Existem sete elementos básicos de linguagem visual, que exprimem a forma do desenho. São eles: o ponto, a linha, a mancha, a estrutura, o claro-escuro, a textura e a cor. É através deles que cada desenhador explora diferentes abordagens gráficas, devendo inclusivamente experimentar diferentes formas de representação para uma mesma temática ou objeto.

O desenho pode revelar-se uma área de exploração muito importante, sobretudo enquanto o indivíduo que através dele se exprime, se encontra numa fase inicial, ainda sem “vícios” no traçado e estilo definido. Este poderá deambular as suas representações entre o traçado livre e o rigoroso, oscilando entre o expressivo ou o artístico, mas sem nunca esquecer que independentemente do tipo de representação escolhida, o desenho só acontece quando utilizamos um instrumento capaz de produzir pontos ou riscos, e uma superfície capaz de os receber.

Apesar da importância que o desenho tem nos dias de hoje, foi somente a partir do século XV, paralelamente à popularização do papel, que o desenho começou a tornar-se um elemento fundamental da criação artística, como um instrumento de base para se chegar à obra final.

3.5.2 Desenho em sala de aula

Pela sua versatilidade, e sobretudo pela sua importância em todas as áreas de expressão plástica - desde os esboços necessários para as criações em algumas áreas, ao puro desenho de retrato – o desenho tem vindo ao longo dos anos a acompanhar quase na totalidade, os programas educacionais no campo da expressão artística. Quer na disciplina de Educação Visual e Tecnológica do Segundo Ciclo, quer a Educação Visual no Terceiro Ciclo, ou mesmo num currículo mais específico como o de Artes Visuais do Ensino Secundário, todos os programas das disciplinas práticas - pelo menos - abordam o desenho em múltiplas interpretações e utilizações.

Desde cedo o desenho é usado para representar aquilo que o ser humano observa, ou imagina. No início, ainda que de forma tosca e fruto da idade, pouco cuidado, o desenho é usado como mais uma forma de expressão básica, como o chorar ou o rir. Mais tarde começa a ganhar

outra importância e definição, normalmente só nele insiste quem nasce com essa vontade, os demais tentam entreter-se com outras atividades e brincadeiras. E é por isso, que chegada a fase do desenho na escola, muitos começam por dizer que não têm jeito e que não gostam de desenhar. É então nessa fase, que o desenho ganha maior importância, e que o gosto pelo mesmo, pela ajuda que nos dá para nos exprimirmos, deve ser enaltecido e estimulado. Para isso é crucial explicar o desenho, ensinar o desenho. Explicar quais as vantagens, as diferenças das diversas tipologias, acabar com os medos e receios e, explicar que ninguém nasce ensinado e que o desenho tal como tantas outras matérias também se pode ensinar e aprender. Igualmente importante é saber escolher por onde devemos começar a ensinar, e que tema devemos escolher para iniciarmos o nosso trabalho.

O desenho é por defeito a base de cada trabalho plástico. Ajuda-nos a pensar, a projetar, permite-nos fazer e refazer imagens, que muitas vezes não sairiam da nossa imaginação se não fosse por essa via, e dá-nos “asas” para inventarmos novos objetos e soluções. Em verdade, o desenho é a primeira etapa da materialização da invenção. Por esta razão tornou-se essencial que após o lançamento do projeto Livro Carrossel, os alunos comessem por esboçar as suas ideias respeitantes a cada momento. O desenho de esboços é a melhor forma de os alunos começarem a passar para o papel as suas ideias e mesmo as incertezas e receios que têm dentro de si, acerca da forma como devem representar cada situação de vida, para que o professor os possa auxiliar a estruturar o pensamento. Após esta fase os alunos poderiam começar a desenvolver os seus projetos com maior certeza relativamente àquilo que pretendessem representar em cada momento, assim como definir de que forma essa representação seria feita (através do desenho a carvão ou através de outra técnica). Os alunos podem desta forma realizar os seus desenhos como sendo apenas rascunhos de orientação para, por exemplo, a pintura com aguarelas, ou desenvolverem-nos como um registo gráfico final a carvão, de natureza mais expressiva, realista ou livre.

3.5.3 Figura/Fundo

O conceito de percepção figura-fundo surgiu a partir do campo da Psicologia da Gestalt. Com origem na Alemanha, na segunda década do século XX, a Psicologia da Gestalt (forma), nasce tal como muitos outros movimentos, da rebelião contra a ciência estabelecida na época. Por se

opor à tradição académica da psicologia experimental, a Gestalt era conhecida como uma psicologia de protesto.

Pela mão de Max Wertheimer e Wolfgang Kohler, entre outros psicólogos alemães, a Psicologia da Gestalt surge como uma teoria da perceção, na qual se estudavam as relações entre a forma do objeto e os processos ocorridos no indivíduo que o observa.

O seu trabalho levou àquilo que hoje são conhecidas como as leis da Gestalt de organização perceptual.

Segundo a teoria da perceção, o ser humano capta o sentido do mundo em seu redor, observando elementos separados e distintos, combinando-os depois num todo. Assim, os objetos que são semelhantes entre si tendem a ser agrupados, sucedendo-se o mesmo com objetos que estão próximos uns dos outros.

“Embora o conceito de perceção figura-fundo seja um princípio importante na psicologia da Gestalt, geralmente não é identificado como uma das leis da organização perceptual” (Azevedo, 2017, 04 de janeiro).

A ideia de perceção/conceito figura-fundo relaciona-se com uma das formas mais fundamentais como simplificamos uma cena visual. A figura distingue-se do fundo pela atenção que nos desperta enquanto observadores. Por norma é à figura que atribuímos significado, deixando o fundo para segundo plano como elemento pouco significativo. Assim, a atenção que recai sobre a figura ocorre por características próprias do objeto observado, ou por características presentes no observador. Nesta perspetiva, é o contraste de características que diferenciam figura e fundo, na qual a primeira se destaca do contexto onde está inserida quer seja através do seu formato, cor, textura, etc. Relativamente ao observador, poderão ser pessoais as motivações que o ajudam a destacar uma figura em relação ao contexto onde se encontra.

“A relação entre figura e fundo é um dos componentes da perceção visual humana que repercute de forma mais intensa na vida das imagens. Conseguimos identificar melhor um objeto, delimitando seus contornos com mais nitidez, quando ele se destaca, por contraste, sobre um fundo que tende à indefinição e à indistinção” (Ribeiro, 2011, 14 de maio).

Existem imagens cuja perceção é afetada por efeitos derivados da sua ambiguidade entre o que é figura e o que é fundo. Alternando a posição de figura e fundo, a ambiguidade de algumas imagens pode persistir, dependendo igualmente da nossa perceção.

A existência de ambiguidade entre figura e fundo não era pretendida neste projeto. Assim, quando os alunos optassem por esta representação, o objetivo era o de distinguirem, através dos conceitos de figura/fundo e claro/escuro, os diferentes planos de representação de cada momento, utilizando para isso somente o preto, o branco e uma escala de tons cinza. Com a definição de contornos precisos, para cada forma, esta representação primava pela simplicidade do desenho em questão, contracenando com a complexidade de conjugar três planos de ação, com a ilustração de um momento preciso e a expressão de valores de claro/escuro utilizando a mancha de cor (branca, preta ou cinzenta) de forma a destringer os diferentes elementos.

3.5.4 Aguarela

Também designada por Aquarela, esta técnica terá surgido na China, por influência da invenção do papel e dos pincéis de pelo de coelho, há mais de 2000 anos. Apesar de ser utilizada na Europa na idade média, é pela mão de John White, considerado por muitos como o pai da aguarela, que em meados do séc. XVI ganha maior protagonismo. No entanto, só no séc. XVIII, é que a aguarela passa a ser difundida por toda a Europa, encontrando o seu espaço no campo da pintura e ficando conhecida como “Arte Inglesa”.

Nesta altura surgem artistas como Alexander Cozens ou o poeta e pintor William Blake, mas foi William Turner quem com maior mestria melhor soube explorar as técnicas e possibilidades da aguarela. Turner não só influenciou os pintores impressionistas, como se deixou influenciar pela aguarela a tal ponto que experimentou na pintura a óleo as mesmas possibilidades cromáticas, através da sobreposição de finas camadas.

Talvez por ser uma técnica muito experimentada nas cortes europeias, o que lhe conferia um certo ar de futilidade, a aguarela começa a ser vista com algum preconceito. Com o passar do tempo, surgem várias contradições em torno desta técnica, nomeadamente no Brasil, onde a aguarela passou a ser vista como uma técnica de pintura escolar. Contudo a técnica de pintura com aguarelas não é de fácil execução. Esta técnica exige uma execução rápida e precisa, para a qual devemos colocar a tinta de forma muito aguada, intensificando depois as tonalidades com aplicações sucessivas de cor. Composta por pigmentos aglutinados com goma arábica, a aguarela pode apresentar-se em pastilhas, tubos ou frascos, estes últimos geralmente utilizados na execução de trabalhos de grandes dimensões.

A pintura com aguarelas, cujo nome se deve ao material, mas também à técnica que permite a realização de pinturas com tintas diluídas em água, tem como sua característica principal “*a sua transparência, que realça os efeitos de luz e a brancura do papel*” (Porfírio & Ramos, 2013). A capacidade de mistura de cores, outra das principais características da aguarela, permite que estas se misturem entre si e que se possam realizar inúmeras sobreposições. Estas podem ser mais suaves ou mais intensas e luminosas, consoante a quantidade de pigmento misturado na água. Ao contrário da pintura com guache o branco não serve para sobrepor uma cor clara sobre uma escura, devendo ser utilizado como retoque. Uma vez que os tons mais claros são dados pelo próprio papel, a pintura com aguarelas deve iniciar-se pelas cores mais claras, deixando as zonas de maior intensidade de luz ou de brancos por pintar.

Relativamente ao suporte, torna-se mais fácil de dominar a aguarela se trabalharmos num suporte seco, não só porque este nos vai permitir a realização de um esboço que nos ajuda a determinar cores e zonas de luz, mas também porque num suporte húmido as tintas poderão misturar-se de forma algo imprevisível. O suporte ideal deve ser um papel branco, uma vez que a transparência é uma das principais características da pintura com aguarelas. Este deverá ser de uma gramagem elevada e sempre com uma boa percentagem de algodão (se possível 100%), de forma a que não se deforme. No que aos pincéis diz respeito, o seu desempenho poderá depender da quantidade de tinta com que os molhamos, ou do estado do suporte (seco ou húmido), no entanto, naturais ou sintéticos, devemos utilizar pincéis macios, redondos e pontiagudos para a realização de pormenores e espatulados para aguadas e zonas de maior dimensão.

Sendo o Livro Carrossel construído a partir de folhas de cartolina, os alunos tinham garantida a elevada gramagem do papel. No entanto, não é um papel que se caracterize pela sua capacidade de absorção, o que poderia criar problemas. Em função da quantidade de camadas de tinta que as folhas levassem, ou da espessura de determinados pormenores, dependendo da capacidade técnica de cada aluno, o papel poderia ficar mais ou menos ondulado e mais frágil. Por estas razões foram sugeridas aos alunos duas soluções possíveis de os ajudar na realização do seu trabalho, sem que para isso arriscassem a que o livro final se estragasse ou ficasse comprometido em função de algum percalço que pudesse surgir. Os alunos tinham assim a hipótese de experimentar primeiro uma pintura semelhante à que iriam realizar para o seu trabalho, noutro pedaço de cartolina, e podiam de igual modo, realizar o trabalho em folhas

próprias para a pintura com aguarelas que depois recortavam e aplicavam sobre a zona do livro reservada para esse efeito.

3.5.5 Textura

A Textura é o elemento que reveste todos os objetos e superfícies. Por esta razão a textura é vulgarmente designada como a “pele” dos objetos, o que faz com que muitas vezes seja a textura que nos permite identificar e distinguir uma forma de outra. Em função da matéria com que está revestido, ou do modo como a sua superfície foi trabalhada, podemos sentir um objeto de diferentes formas, dizendo que este possui esta ou aquela textura. Quando tocamos ou olhamos para uma superfície, independentemente da sua natureza, "sentimos" se esta é lisa, rugosa, macia, áspera, regular ou irregular. A perceção da textura é por isso uma sensação tão visual quanto tátil.

Para além de revestir objetos e superfícies, a textura confunde-se muitas vezes com estes, permitindo a alteração ou acentuação da sua presença e condicionando a nossa perceção das características dos mesmos. Consoante a sua natureza, podemos ter diferentes tipos de textura. Estas podem ser visuais ou táteis, naturais ou artificiais, regulares ou irregulares, decorativas ou funcionais, mas são sempre a parte visível de cada objeto e superfície, o seu lado “exterior”.

Quando percecionamos uma textura visual, associamo-la à sensação tátil que guardamos no nosso conhecimento, sobre essa textura. Podendo ser natural ou artificial, esta é normalmente uma reprodução feita pelo ser humano a partir de uma textura natural, no entanto, esta pode ser o reflexo de uma composição mais livre ou mesmo geométrica, sem a pretensão de reproduzir algo já existente. Por sua vez, as texturas táteis, são todas aquelas texturas que podemos sentir contemplando em si mesmas a própria definição do conceito de textura. Lisas ou rugosas, de forma mais ou menos abrasiva, estas existem tanto na natureza como em objetos e superfícies produzidas pelo ser humano. Por texturas naturais, entendem-se todas e quaisquer texturas existentes no mundo natural. Em seres vivos ou objetos inanimados, existem milhares de exemplos, cada um com as suas características, mas sempre com as suas irregularidades, por muito simétricas ou geometrizadas que por vezes possam parecer. Por sua vez, as texturas artificiais são texturas resultantes da intervenção humana quer em objetos, como em superfícies. Quando estas texturas são mais regulares, normalizadas, obedecendo

por sistema a um padrão, podemos facilmente definir o seu módulo de reprodução; quando são mais livres, irregulares, são normalmente produzidas de forma artesanal, obtidas por exemplo a partir de produções plásticas.

As texturas podem ainda ser de carácter decorativo, ou funcional, tendo todas as texturas naturais um objetivo de funcionalidade por detrás da sua existência. No caso das texturas artificiais, consoante o objetivo com que são criadas, poderão tornar-se meramente decorativas (por exemplo: uma textura de azulejo de parede) ou funcionais (por exemplo: um cabo de um martelo em borracha perfurada).

As duas turmas envolvidas neste projeto estavam habituadas a trabalhar com texturas desde, pelo menos, o primeiro ciclo. Tendo tido no segundo ciclo um maior contacto com esta realidade, através da realização de um trabalho com aplicação de diferentes texturas que envolveu uma pesquisa variada de texturas na escola e em casa, tiveram também no ano letivo corrente a possibilidade de aplicar diferentes texturas, ou de realizar graficamente a sua reprodução, num trabalho de contrastes feito anteriormente ao livro carrossel. À semelhança desse trabalho, também aqui não foram criadas barreiras quanto a utilização de elementos que promovessem texturas táteis. No entanto, os alunos foram alertados para o facto de que o conceito do livro carrossel - que se abre para contar uma história em 360º e volta a fechar ficando praticamente reduzido a um retângulo - não podia ficar comprometido pela introdução de elementos táteis de espessura significativa.

Uma vez mais, em função da gramagem da cartolina que torna a folha de trabalho grossa e rija, foi sugerido aos alunos que recolhessem ou aplicassem as texturas pretendidas noutras folhas mais adaptadas ao efeito, que à posteriori podiam colar nos espaços do livro onde tinham planeado essa intervenção.

3.5.6 Colagem

As técnicas de colagem, surgiram por volta de 200 a.C., na China. Utilizadas pela primeira vez na época de invenção do papel, manteve-se no entanto pouco explorada até ao século XIX, quando no Japão calígrafos começaram a colar os seus poemas sobre diversas superfícies. Na Europa a técnica das colagens surge no século XIII, tendo as suas primeiras aplicações de referência nos séculos XV e XVI associadas à colocação de folha de ouro em

catedrais góticas e de pedras preciosas e metais preciosos em imagens religiosas, armas, e outros objetos de grande valor patrimonial. Só mais tarde, no século XIX é que as técnicas de colagem passaram a ser utilizadas entre colecionadores de memorabilia e livros.

Enquanto forma de expressão artística a ser tida em consideração, a colagem ganha relevância e protagonismo com o surgimento do Cubismo. Tendo sido o cubismo o primeiro movimento artístico a utilizar a colagem, esta ganha sobretudo pelas mãos de Picasso e Georges Braque um novo lugar no campo da expressão artística. Colando pedaços de jornais ou outras publicações nas suas pinturas, os cubistas desenvolveram a colagem e deram-lhe um lugar de destaque no campo das artes, trazido até aos dias de hoje com o mesmo tipo de características. Esta técnica veio permitir aos artistas libertarem-se do suporte como elemento de domínio das composições, representando assim um ponto de viragem na forma como a arte era pensada e apresentada. Os quadros passavam a conter elementos retirados da realidade – pedaços de jornal, papéis, tecidos, madeira e outros objetos – fazendo com que a pintura passasse a ser concebida como uma construção sobre um suporte, dificultando a separação entre pintura e escultura.

Nos dias de hoje o conceito de Colagem tornou-se um pouco mais alargado e sem a necessidade de ter por base a vertente ostensiva de outros tempos. Feita a partir da utilização de materiais lisos ou de diversas texturas, a colagem enquanto técnica de criação de uma imagem, faz-se pela sobreposição ou colocação lado a lado de diferentes pedaços de praticamente qualquer material.

Este princípio de composição foi transmitido aos alunos de forma a que cada um pudesse, em função daquele que seria o momento a representar, optar pelos materiais que, na sua opinião, melhor servissem o seu propósito. Desta forma, e garantindo que à semelhança do que havia sido explicado relativamente à utilização de texturas táteis, foi sugerida a utilização de materiais de baixo relevo aquando da aplicação de colagens no seu Livro Carrossel. Foi igualmente recordado aos alunos, uma vez mais, que a planificação de um trabalho é extremamente importante e para isso, deveriam recorrer à realização de um pequeno esboço, muitas vezes essencial e que deve ser visto como uma solução mais do que necessária e fidedigna para poderem aplicar com sucesso as ideias pretendidas. Quer pelas dimensões do espaço, pela espessura dos possíveis materiais a utilizar, ou mesmo pelos objetivos de representação individual de cada aluno, para que estes pudessem perceber se estariam a pensar da forma mais correta e se o seu trabalho se poderia realizar daquela maneira ou não,

foi ainda sugerido que a par ou em substituição do desenho, pudessem construir uma pequena maquete ou realizar uma pré montagem do seu trabalho. Isto, naturalmente, explicando-lhes que são soluções viáveis e de confiança para que a aplicação final no trabalho corresse como pretendiam.

Capítulo 4 – Campo de Análise/caracterização do contexto

4.1 Alunos e a motivação para as artes

A falta de motivação ou interesse na área das artes, tem sido ao longo dos anos um dos maiores problemas que os professores têm enfrentado. Desde sempre que as artes plásticas agradam a muitos, enquanto observadores, mas a muito poucos enquanto concretizadores. As expressões mais frequentes, “Não tenho jeito!”, “Não sei desenhar!”, “Nunca vou saber desenhar como tu!” ou mesmo “Não nasci para isto. Os meus pais também nunca foram bons a pintar nem a desenhar.”, demonstram que desde cedo muitos alunos não revelam de si um interesse em desenvolver/melhorar as suas aptidões. Desmoralizados com os primeiros insucessos, e talvez por vezes muito pouco estimulados ou encorajados a continuar, é constante ouvirmos os alunos repetirem frases como as dadas de exemplo, ao longo de toda a sua escolaridade obrigatória.

Aquando do pré-escolar e infantil, as áreas de expressões são naturalmente das mais desenvolvidas. Ler, escrever e contar são três aprendizagens que pouco poderão evoluir, uma vez que a nível de desenvolvimento cognitivo este só poderá ter o seu *boom* mais tarde, após a aquisição de outras competências e com uma aprendizagem mais direcionada. Desta forma é natural que a área das artes plásticas, bem como a música, sejam as mais trabalhadas e desenvolvidas nesta faixa etária, fazendo com que o campo da experimentação possa ser altamente estimulado alargando a imaginação e o desejo pela concretização de ideias.

Chegados ao primeiro ciclo o ensino das artes sofre por norma um tremendo revés. O ensino do Português, da Matemática e do Estudo do Meio ganham agora um novo protagonismo. Ainda que se mantenha o ensino do Inglês, da Música e da Educação Física, a área das artes plásticas é por norma marginalizado. Aquando da realização de separadores de cadernos e *dossiers*, da pintura de uma imagem que vem no final de uma ficha ou de um teste, ou mesmo

da realização de trabalhos alusivos às diferentes épocas festivas, os alunos continuam a desenvolver a sua aptidão no campo das artes, mas pouco mais realizam.

O tempo para as aprendizagens é agora mais direcionado para as áreas tidas como as mais importantes (para pais, professores e ministério da educação), fazendo com que estas ganhem ainda mais importância também para os alunos. Os quatro anos de ensino no primeiro ciclo podem fazer com que muitas vezes todo o trabalho feito anteriormente, nomeadamente o despertar pelo interesse em desenhar, pintar, criar e experimentar, fique congelado e se transforme somente numa caixa de cartão com trabalhos a três dimensões e um dossier com os registos gráficos daquilo que cada aluno fez quando ainda mal sabia pegar num lápis ou num pincel.

Assim, não seria de admirar que aqueles que nunca demonstraram qualquer aptidão artística ou que no mínimo foram revelando o prazer que lhes dava poder sujar as mãos em tinta ou realizarem desenhos em folhas maiores do que eles próprios, possam ganhar agora algum gosto por algo que mal têm a oportunidade de explorar. Numa fase da nossa vida em que somos verdadeiras “máquinas de absorção”, fazemos e experimentamos de tudo, o que nos dão ou que está ao nosso alcance, se não vivermos determinada experiência como podemos vir a apreciá-la? Claro está que muitos dos alunos continuam a desenvolver estas áreas fora da escola. Mal seria se criança alguma não brincasse em casa com plasticinas, ou não fizesse desenhos e pinturas aos fins-de-semana ou quando fica em casa dos avós, mas mesmo isso é na sua grande maioria das vezes um gesto repetido por aqueles que já nasceram com o “bichinho das artes a correr-lhes no sangue”. Todos aqueles que já de si fogem a estas experiências, ou que na escola lutam contra a necessidade da sua exploração, em casa irão abster-se completamente de as desenvolver. Optam simplesmente por se entreter com outras atividades e brincadeiras.

Numa época em que as novas tecnologias se desenvolvem a uma velocidade nunca antes vivenciada pelo ser humano, todas as crianças têm diariamente à sua disposição novos e cativantes estímulos digitais, capazes de os entreter durante horas mas desenvolvendo sempre o mesmo estágio intelectual.

Este processo por norma arrasta-se até ao segundo ciclo, onde só é contrariado pelo surgimento de duas disciplinas essenciais, Educação Visual e Educação Tecnológica. Com o surgimento destas duas disciplinas de carácter obrigatório, os alunos vêm-se forçados a

desenvolver um pouco mais as suas aptidões. Gostando ou não gostando, durante dois anos serão levados a experimentar diferentes tipos de desenho: livre, rigoroso, de observação e geométrico; pinturas com diversos materiais; trabalhos de recorte; diferentes tipos de colagens; plasticinas, pastas de modelar e argilas; diferentes trabalhos de construção; tecelagem; etc. “A necessidade aguça o engenho”, este provérbio português é sem sombra de dúvida um exemplo daquilo que as disciplinas de EV e ET podem proporcionar e desenvolver nas capacidades e aptidões de um aluno no campo das artes ao longo da sua passagem pelo segundo ciclo de escolaridade, promovendo esse mesmo desenvolvimento e posterior interesse ao longo de todo o terceiro ciclo.

A experimentação de novos materiais, técnicas e tipologias de trabalhos emergentes pelo surgimento de duas disciplinas como EV e ET no currículo dos alunos, vem desenvolver novas capacidades mas também potenciar aptidões e interesses que para muitos alunos tinham ficado algo estagnados até então. Se é certo que noutros tempos as meninas revelavam maior aptidão para os trabalhos de educação tecnológica, provavelmente por se entreterem nas suas brincadeiras a criar vestidos e adereços para as suas bonecas, não é menos correto afirmar que hoje em dia há um equilíbrio maior entre as capacidades de rapazes e raparigas. Talvez por força da “Lego” e outros brinquedos de construção, ou porque o currículo prevê a experimentação de materiais e trabalhos menos delicados como construções de maquetes e estruturas, modelagem de argila e mesmo a construção de ligações elétricas, mas certo é que nestas áreas os rapazes continuam a revelar maior aptidão e à vontade para o desenvolvimento dos trabalhos. Constatando inclusivamente, enquanto professor de EV e ET do segundo ciclo, que, muitas vezes, as alunas com maior à vontade e que normalmente obtêm melhores resultados na grande maioria dos trabalhos, na realização de trabalhos de estruturas e de construção de ligações elétricas, se sentem pouco confortáveis, acabando por realizar trabalhos aquém das expectativas. Por sua vez, aqueles alunos do género masculino, cujo aproveitamento na grande maioria dos trabalhos desenvolvidos, não vai além da obtenção de níveis como Satisfaz ou Satisfaz Pouco, aquando da realização de trabalhos com estas características conseguem obter níveis de avaliação superiores, de Bom ou de Excelência.

O empenho, a identificação com o tema, a curiosidade pela experimentação de uma nova técnica ou material, achar que não se tem jeito, o medo de fracassar ou ficar aquém das expectativas dos pais e do professor, entender que não é uma disciplina muito importante, até mesmo a relação com o próprio professor, são tudo fatores que poderão condicionar um aluno

no seu sucesso ou insucesso à disciplina. Os mesmos alunos que inconscientemente realizavam experiências plásticas na infantil, que pouco mais desenvolveram no primeiro ciclo e que despertam para o mundo da experimentação e da criação no segundo ciclo, são os mesmos que seguirão para um terceiro ciclo, agora com uma nova noção do que são as artes plásticas, do que poderão criar e desenvolver e é por isso que se torna ainda mais complexo conseguir manter interessados e motivados esses alunos durante mais três anos letivos de Educação Visual.

Com a adolescência surgem para os professores novas barreiras e desafios. Acharem que já realizaram os mesmos trabalhos anteriormente sem conseguirem perceber as diferenças; entenderem que o tema da turma do lado é que é bom e que o deles é “uma seca”; quererem pintar os trabalhos com os materiais que entendem sem quererem ouvir quais os mais adequados; não quererem estar dentro da sala de aula porque o intervalo é muito melhor nem que seja só para estarem sentados a jogar nos telemóveis; terem a pretensão de serem já muito crescidos para a realização de alguns trabalhos; ou até mesmo não se preocuparem com os prazos de entrega e de conclusão dos trabalhos, como forma de desafiar os professores e mesmo os próprios Encarregados de Educação; são alguns dos principais obstáculos com que os professores se deparam aquando do ensino a esta faixa etária.

4.2 Colégio dos Plátanos

Começarei por contextualizar a escola onde se realizou o estudo, localizada no concelho de Sintra: trata-se de um colégio particular que iniciou a sua atividade em Outubro de 1983. É composto por quatro níveis de ensino: Infantil, 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo do Ensino Básico. A população escolar matriculada no início do ano letivo 2015-16 foi de 712 alunos, distribuídos pelos vários níveis de ensino.

O Colégio tem vindo ao longo dos últimos anos a distinguir-se das restantes instituições privadas que o circundam, por manter elevado o nível de qualidade de ensino. Exemplo disso, tem sido a sucessiva classificação em primeiro lugar, como a escola que tem obtido os melhores resultados a nível dos exames nacionais de 9ºano, no concelho de Sintra. A par da qualidade do ensino, o Colégio tem procurado ano após ano evoluir na qualidade dos equipamentos e espaços de trabalho e lazer para os alunos.

Apesar de ser um colégio relativamente pequeno, a sua área foi recentemente aumentada em cerca de 50%, fazendo com que deixasse de ter apenas duas turmas por cada ano de ensino, passando a ter três turmas em cada ano do 2º e 3º Ciclos. Os espaços verdes e abertos proporcionam zonas de convívio agradáveis, em que os alunos têm atividades para ocupação dos tempos livres e onde a segurança de todos os que o frequentam é uma certeza para os encarregados de educação.

O Colégio é constituído por quatro edifícios interligados e outro um pouco mais distante dos demais. Dispõe de trinta e uma salas de aula, dois ginásios, dois laboratórios, uma sala de informática, uma biblioteca, um anfiteatro, cinco refeitórios, dois campos de jogos, dois pátios cobertos, um gabinete médico, um gabinete psicopedagógico, três gabinetes de professores, quatro balneários, uma reprografia, gabinetes de direção e administração, secretaria e um bar.

No que diz respeito ao pessoal docente lecionaram no presente ano letivo, 50 docentes, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino dos quais 27 encontram-se vinculados. O pessoal não docente é constituído por 30 funcionários distribuídos pelas funções administrativas, auxiliares de ação educativa, cozinheiros, empregados de limpeza, porteiro, motoristas e rececionista.

No que concerne ao Quadro Orgânico e Funcional é composto pelo Diretor, o Conselho Pedagógico e a Direção Financeira, Administrativa e de Recursos Humanos que constituem os órgãos de gestão e administração da Escola. Estes órgãos procuram exercer as suas funções de forma articulada, desenvolvendo competências nos domínios administrativos, pedagógico, cultural e financeiro.

A Estrutura de Orientação Educativa é constituída por:

- Conselhos de Diretores de Turma, composta por dois Coordenadores de Diretores de Turma, um para o 2º e outro para o 3º Ciclo, com assento no Conselho Pedagógico que reúne mensalmente;
- Conselhos de Docentes do 1º Ciclo, composta por um Coordenador de Docentes para o 1º Ciclo, com assento no Conselho Pedagógico que reúne mensalmente;

- Conselhos de Turma, dirigidos pelo Diretor de Turma, professor com assento no Conselho de Diretores de Turma que reúne semanalmente. A composição dos Conselhos de Turma está definida na legislação em vigor.

O Colégio tem como principais objetivos a formação dos alunos, pelo respeito pelo outro em função dos pares, em função da família, em função dos professores e de todos os intervenientes no processo educativo, aliado à construção de uma geração que saiba lidar com o insucesso, uma geração otimista e preparada para enfrentar o futuro, empreendedora e com projetos de vida.

É também objetivo do estabelecimento de ensino, a preocupação por implementar boas práticas ambientais não só na sensibilização da comunidade escolar, mas também, da comunidade local. Por esta razão, o Colégio, assumiu há dez anos, um projeto que abrange toda a comunidade escolar: alunos, docentes, direção, pais e encarregados de educação e pessoal não docente – o Projeto Eco Escolas.

A principal prioridade curricular do colégio é o desenvolvimento da cultura geral, que pressupõe um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspetiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem. Supõem-se assim, o envolvimento de todas as áreas curriculares e não curriculares, bem como das atividades de enriquecimento curricular, que devem atuar em convergência para formar cidadãos conscientes responsáveis, solidários, participativos, críticos e cultos.

A segunda prioridade curricular, abrange a língua materna entendida como um importante fator de identidade nacional e cultural. A meta na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua portuguesa que lhes permita interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais, ser um leitor fluente e crítico e usar multifuncionalmente a escrita com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos.

O Colégio desenvolve a sua filosofia de formação e ensino enquanto escola, com base nos seguintes princípios e valores: a formação integral do aluno, nos domínios afetivo, social, motor, cognitivo e metacognitivo, com vista à integração de saberes e desenvolvimento de

competências; a alfabetização cultural, consubstanciada no papel da escola nas suas funções socializadora, personalizadora, formativa e instrutiva, com vista à promoção do sucesso e ao desenvolvimento de cidadãos ativos e interventivos; a integração, como pressuposto de uma identidade da escola inserida no contexto local, através do conhecimento e respeito pelos valores tradicionais e vocações específicas e abertas às dinâmicas de mudança, consubstanciadas nos desafios de uma sociedade de informação e conhecimento; o pluralismo, através do respeito pela autonomia, pelos valores democráticos e de participação alargada, com base no funcionamento de estruturas participadas pela comunidade educativa; uma imagem positiva assente num clima de escola que contemple um bom ambiente de trabalho, no plano dos recursos educativos, no funcionamento das estruturas e no relacionamento interpessoal e que potencie sentimentos de pertença face à Escola e a abertura da escola ao meio, num quadro alargado de intercâmbio de conhecimentos, saberes, experiências e serviços, com benefício mútuo.

4.3 Alunos selecionados

Tendo definido o meu projeto, quer em termos de temática, quer também nas técnicas a abordar na sua realização, faltava agora decidir que grupo de alunos seria o mais indicado para avançar com a sua concretização. Nesta decisão tudo foi mais fácil, uma vez que é no oitavo ano que conforme aludido, tenho sentido mais dificuldades em fazer ver aos alunos a pertinência de alguns trabalhos, bem como a necessidade que existe no cumprimento de prazos de realização e entrega. Simultaneamente um projeto como este era mais difícil de aplicar quer no sétimo quer no nono ano, na medida em que tanto pelas metas a desenvolver em ambos os anos letivos, como pelo facto de existirem características específicas em cada um destes anos de ensino que fazem com que a abordagem a cada conteúdo tenha características únicas e divergentes daquelas que podem existir ao nível do oitavo ano.

A nível do sétimo ano, por os alunos não revelarem ainda de forma tão vincada algumas das características principais da adolescência, pois acabam de entrar neste estágio, torna-se mais fácil lidar com as suas incertezas, receios, frustrações, oposições e até motivações. Não esquecendo que vêm de uma fase muito infantil, na sua grande maioria ainda dão como certo aquilo que lhes é transmitido pelo adulto. Ou pelo menos não são tão expressivos e contestatários na forma de o demonstrar, o que faz com que seja mais fácil motivá-los e incentivá-los para a realização de novos trabalhos. Em todo o caso acabam de chegar ao

terceiro ciclo e perante as expectativas e receios próprios de uma nova etapa também não sabem bem o que esperar.

No caso dos alunos de nono ano a situação já se torna um pouco diferente. Certo é que só querem fazer o que gostam, reclamam com tudo o que não gostam e se for mesmo necessário são inclusivamente capazes de tentar boicotar um trabalho, mas por também já estarem mais crescidos e conscientes das suas obrigações, conservam por vezes uma regra de bom senso e compreensão para com os professores. Afinal de contas por vezes nós também não lecionamos o que mais gostamos, mas sim o que nos é imposto. No caso do nono ano havia ainda outra situação que fazia com que este não fosse o ano ideal para trabalhar neste projeto. O facto de no final do ano letivo terem de realizar uma prova global, criava uma obrigação de cumprimento de metas, tanto de conteúdos lecionados como de calendário, que inviabilizava toda a possibilidade de alargar o prazo para a conclusão deste projeto.

Assim, as turmas nas quais apliquei e desenvolvi este meu projeto, duas turmas de oitavo ano de escolaridade têm já de si uma premissa que as faz tornarem-se turmas difíceis de motivar. São turmas de adolescentes. Motivam-se ou desmotivam-se quase ao sabor do vento e agrupam-se ou repudiam-se ao “sabor da maré”. Isto faz com que seja por vezes complexo todo o esquema de preparação de uma unidade, sobretudo se adicionarmos às condicionantes já mencionadas, o tempo que entendemos como necessário para desenvolver determinadas atividades, ou, e mais grave que isso, a falta de importância ou interesse que já está muitas vezes previamente associada à nossa área de trabalho.

Capítulo 5 - Métodos e os instrumentos de recolha de informação

5.1 Projeto Livro Carrossel

O conceito de Livro Carrossel tem como objetivo representar uma narrativa visual dividida num determinado número de partes, de forma a que a leitura da mesma se desenvolva em torno de um eixo central (Anexo I).

Com base nesta premissa os alunos tinham no próprio conceito de carrossel a orientação necessária para organizar a cronologia do seu livro. Delimitada pela capa e contracapa do seu Livro Carrossel, a narrativa de vida de cada aluno apresentaria uma sequência temporal composta pela representação dos cinco momentos selecionados individualmente, utilizando

para tal as técnicas plásticas pré-definidas. Além da importância da definição dos momentos e técnicas para o desenvolvimento de um projeto como este, deve ter-se em consideração que num Livro Carrossel, cada parte da história se apresenta por norma dividida em dois ou três planos de ação, que pretendem elucidar o espectador da pertinência dos diferentes elementos envolvidos. Tendo definido que para este projeto o ideal seria a utilização de três planos de ação, que representassem o “Eu”, o(s) outro(s) e o local onde se desenvolveria cada parte da história, os alunos deveriam, no momento em que definissem quais os momentos a representar, identificar os elementos (objetos, animais ou pessoas, por exemplo) a constar em cada plano.

Com a seleção pré-definida do tema do projeto e das técnicas (ver ponto 3.4), apresentei aos alunos a proposta de trabalho com recurso a uma plataforma digital. Depois de algumas interrupções próprias desta faixa etária, na qual não conseguem ter paciência para esperar que acabemos de falar e lhes facultemos toda a informação de que irão precisar, surgiram as primeiras reações. Alguns começaram por se manifestar dizendo que achavam que não iam conseguir, outros que o trabalho era muito complexo e ambicioso e que não sabiam se conseguiriam acabar a tempo, outros continuavam com dúvidas e perguntas sobre o que fazer e como fazer e outros ainda limitaram-se a receber a proposta, ficando em silêncio a aguardar pela etapa seguinte.

Depois de esclarecidas todas as dúvidas, e de transmitir a todos a minha confiança no seu trabalho, era altura de lançar a primeira etapa deste desafio. Cada aluno deveria agora elaborar uma lista com aqueles que na sua opinião, eram os cinco momentos mais marcantes da sua vida. Os momentos selecionados podiam ser bons ou maus, isso não era importante, o essencial era que esses momentos tivessem marcado de alguma forma as suas vidas, fazendo com que cada aluno sentisse que a pessoa que é hoje se deve à vivência de cada um desses momentos.

5.2 Desenvolvimento do projeto Livro Carrossel

Depois de feita a apresentação do tema, a exposição dos objetivos, o esclarecimento de dúvidas e a respetiva absorção de todos os conteúdos e componentes pretendidos, iniciou-se a fase de realização das diferentes listas de momentos a selecionar. Os alunos tiveram uma semana para selecionar os cinco momentos mais importantes/marcantes da sua vida. Uma vez

identificados e devidamente explanados cada um dos cinco momentos de cada aluno, era chegada a altura de começar a realizar os primeiros esboços.

Cada aluno teve uma primeira aula para a realização de esboços, para o arranque do trabalho. Depois disso, os alunos continuaram a realizar esboços para os momentos ou os planos que precisassem, no entanto a segunda aula estava destinada a uma outra fase do trabalho. Com o intuito de organizar e esquematizar o trabalho, comecei por nesta segunda aula de trabalho prático, elaborar no quadro o esquema da planificação das folhas para os diferentes planos de ação. Desta forma, os alunos ganhavam uma maior noção dos espaços que tinham para ilustrar, bem como do formato geral do seu livro de artista, com a divisão dos cinco momentos e de cada um dos respetivos planos.

Planificadas as folhas (três tiras com 16,5 centímetros de altura, uma com 65 centímetros, outra com 55 centímetros e outra ainda com 45 centímetros, cada uma dividida em cinco partes iguais), os alunos passam a ter pronta para ser trabalhada a sua base em cartolina branca devidamente delimitada.

Era chegada a altura de os alunos começarem a elaborar as suas segundas escolhas. Depois de selecionados quais os momentos a representar, cada aluno deveria definir a técnica a aplicar em cada um desses momentos. Em função das hipóteses que lhes tinham sido apresentadas, como o desenho a carvão, a figura/fundo, a pintura com aguarela, as texturas e as colagens, os alunos tinham agora que saber orientar cada momento para uma das técnicas a representá-lo.

Por nunca terem realizado um projeto como este, os alunos levavam algum tempo para decidir o que deveriam fazer em cada um dos seus cinco momentos e como o deveriam depois representar. As múltiplas possibilidades de representação, juntamente com as técnicas a trabalhar, concediam aos alunos um sem número de opções que os faziam por vezes perderem-se nas suas próprias ideias.

Consciente desta situação e percebendo que os alunos começavam a sentir-se confusos e perdidos com todas as opções com que se deparavam, incapazes de decidir quais as melhores ou mais corretas, do ponto de vista artístico, entendi que seria benéfico repensar a minha estratégia e balizar as opções dos alunos fornecendo-lhes novas orientações.

Assumindo que seria demasiada informação para ser assimilada num só projeto, idealizei uma nova teoria de trabalho na qual perante as mesmas cinco técnicas de representação plástica, os

alunos poderiam agora selecionar qual ou quais as técnicas que pretendiam utilizar para a criação do seu Livro de Artista. Esta alteração na metodologia do projeto inicialmente pensado permitir-me-ia agora ficar a perceber, não só quais os momentos mais marcantes da vida dos adolescentes a quem leciono, como também as suas preferências no que às técnicas a utilizar diz respeito.

5.3 Seleção de temas

Os temas selecionados pelos alunos foram variadíssimos, no entanto, talvez por serem ainda adolescentes e não terem vidas significativamente diferentes uns dos outros, na sua maioria, grande parte das temáticas escolhidas eram idênticas. O nascimento de um irmão, a primeira viagem, uma ida para o hospital, o primeiro dia de aulas, uma relação de amizade, a morte de um ente querido, o dia em que receberam algo especial, o primeiro jogo ou torneio em que participaram e o divórcio dos pais, foram os temas mais recorrentes.

É de salientar, no entanto, ainda que previsivelmente, que o tema divórcio dos pais trouxe a ambas as turmas uma estranha sensação de desconforto. À medida que cada aluno foi apresentando os seus momentos, foram surgindo piadas, brincadeiras, questões e curiosidades, todas elas expectáveis e naturais nesta faixa etária. Algumas delas até da minha parte, pois o descontraído momento de partilha propiciava isso, mas no momento em que surge o primeiro relato de separação dos pais e a aluna em questão começa a chorar, dei por mim a questionar-me se deveria seguir ou não com este trabalho. Não é uma situação fácil para ninguém, e expô-la perante os outros pior, mas a verdade é que não havia previsto esta situação e foi até curioso tentar descobrir como é que em conjunto conseguiríamos ultrapassar a representação de um momento difícil como era esse.

Evidentemente que surgiram outros temas sensíveis como uma doença gravosa ou um determinado acidente, mas houve quem seleccionasse o dia em que recebeu o seu primeiro computador como um dos cinco momentos mais marcantes da sua vida. No fundo, a seleção dos temas era só o primeiro desafio, uma vez que cada um teria de seguida, através da sua interpretação pessoal, de representar os seus cinco momentos, já de si tão variados.

Foram vários os momentos de choro, pausa ou voz embargada, mas (com exceção a três alunos) todos conseguiram definir e apresentar os seus cinco momentos. Os três alunos que

não conseguiram, um rapaz e duas raparigas, tiveram razões diferentes para não o fazer. O rapaz em questão não conseguia encontrar um quinto momento; no seu entender, apenas tinham existido quatro momentos dignos de registo na sua vida; uma das raparigas tinha como quinto momento a separação dos pais mas, no decorrer da aula e depois de ver como algumas colegas reagiram a isso, desistiu de querer incluir esse momento no trabalho; e a outra aluna tinha momentos a mais (sete para ser mais concreto) e não se conseguia decidir acerca de quais eram os mais significativos.

5.4 Representação gráfica dos temas selecionados

Depois da apresentação do projeto à turma e de lhes ter dado uma semana para selecionarem os momentos que classificassem como mais marcantes, lembrei-os acerca das técnicas a adotar para a representação desses momentos e pedi-lhes que comesçassem a esboçar o rascunho daquilo que viria a ser o seu Livro de Artista em formato de Livro Carrossel.

Com o surgimento de dúvidas, inseguranças e questões constantemente repetidas por diferentes alunos, cedo percebi que o projeto era capaz de ser demasiado ambicioso. Não que achasse que eles não o conseguiriam fazer, mas, de facto, tal envolvia tantas combinações técnicas e práticas, que comecei a recear que os alunos se pudessem baralhar ou começar a desinteressar por se sentirem perdidos: terem de conjugar os cinco momentos mais marcantes das suas vidas, com cinco técnicas diferentes de representação, começava a parecer-lhes algo complexo e difícil de gerir, quer nas seleções a fazer, quer nos *timings* a cumprir. Consciente de que só teriam oito semanas para realizarem o trabalho, desde que comesçassem os esboços até que encadernassem o seu Livro, achei que talvez fosse oportuno reformular o trabalho. A fazê-lo, esta seria a melhor altura. Uma vez que ainda estavam em fase de esboços tudo seria mais facilmente alterável. E assim foi: na quarta aula do projeto, segunda da fase prática, apresentei uma proposta de reformulação da parte plástica do trabalho. Esta visava a alteração do número de técnicas a adotar para representação dos diferentes momentos. Assim, em vez da aplicação obrigatória das cinco técnicas mencionadas, os alunos poderiam selecionar, dentre aquelas, qual ou quais utilizariam no seu trabalho.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Capítulo 6. Apresentação e discussão dos resultados

6.1 Criterização da amostra

O presente estudo foi aplicado a duas turmas do Colégio dos Plátanos no ano letivo 2015/2016. Estas turmas eram compostas por um total de 49 alunos sendo que destes, 21 são do género feminino e 28 do género masculino. Como é relativamente frequente na disciplina de Educação Visual, uma vez que esta não é vista como uma disciplina importante pela maioria dos alunos, sobretudo ao nível do 3ºCiclo, parte dos alunos não concluiu os trabalhos no prazo previsto, ou nem sequer apresentou o trabalho final. Dada a natureza da presente dissertação, entendeu-se que um trabalho sobejamente incompleto, impossibilitaria tirar ilações precisas sobre o número e a diversidade de técnicas que o aluno pretendia utilizar, bem como não permitiria interpretar todos os momentos selecionados pelos alunos. Por esta razão, e por forma a não condicionar a presente análise, decidiu-se excluir os trabalhos não entregues. No caso dos trabalhos em que faltasse mais do que o equivalente à representação de um momento, ou seja, um quinto do trabalho seguiu-se o mesmo critério. Assim, o objeto de estudo final é composto por 42 alunos, dado que três alunos não apresentaram o trabalho final e outros quatro não concluíram os trabalhos, condicionando assim a sua interpretação.

Entre os sete alunos que ficaram excluídos da amostra, encontram-se três do género feminino e quatro do género masculino. Destas três alunas, as duas pertencentes à turma B não entregaram o trabalho final, enquanto que a aluna pertencente à turma A não apresentou o trabalho concluído. É de salientar no entanto, que uma das alunas da turma B não entregou o trabalho por questões de saúde, que a impossibilitaram de trabalhar durante várias semanas. Destaca-se este exemplo, uma vez que a aluna não pôde realizar o trabalho por motivos alheios à sua vontade e empenho. Relativamente aos alunos do género masculino que foram retirados da amostra encontram-se dois que não concluíram o trabalho, ambos da turma A e outros dois, um de cada uma das turmas, que não o entregaram.

Resta acrescentar que seis alunos da turma A e cinco da turma B não entregaram os trabalhos totalmente completos, no entanto o seu grau de realização permite a avaliação de todos os critérios deste estudo. De registar que na turma A apenas houve um aluno do género masculino a não completar o trabalho, enquanto que na turma B a tendência inversa foi observada, sendo que apenas houve uma aluna que não completou o trabalho (Tabelas 1 e 2).

Tabela 1 – Níveis de realização dos momentos representados no trabalho Livro Carrossel pelos alunos da turma A do oitavo ano (Colégio dos Plátanos).

Turma A	Momento 1			Momento 2			Momento 3			Momento 4			Momento 5		
#	PF	PM	PP	PF	PM	PP	PF	PM	PP	PF	PM	PP	PF	PM	PP
1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
2	●	●	●	±	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
3	-	-	-	-	-	-	●	±	±	●	±	●	●	●	±
4	±	±	±	●	±	●	●	●	●	●	●	±	●	●	●
5															
6	●	±	-	●	±	-	●	±	-	●	●	-	●	●	-
7	●	±	●	●	±	±	●	±	●	●	●	●	●	●	●
8	-	-	-	±	●	●	●	●	●	±	●	●	±	●	●
9	●	●	●	±	±	±	±	±	±	±	-	±	±	±	±
10	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
11	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
12	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±
13	●	±	●	±	±	●	±	±	●	±	±	●	±	-	±
14	●	●	●	●	●	±	●	±	±	●	-	±	-	±	-
15	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±
16	●	●	●	±	●	●	±	●	●	±	●	●	±	●	●
17	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
18	●	±	-	●	●	●	●	●	●	●	±	-	●	●	-
19	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
20	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
21	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
22	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
23	-	-	-	●	-	-	●	-	-	-	-	-	-	-	-
24	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

PF – Plano de fundo; PM – Plano médio; PP – Plano principal.

● – Completo; ± – Incompleto; - – Não realizado.

Linhas cor de laranja assinalam alunos que não apresentaram o trabalho concluído; linha vermelha assinala o aluno que não entregou o trabalho.

Tabela 2 – Níveis de realização dos momentos representados no trabalho Livro Carrossel pelos alunos da turma B do oitavo ano (Colégio dos Plátanos).

Turma B	Momento 1			Momento 2			Momento 3			Momento 4			Momento 5		
#	PF	PM	PP	PF	PM	PP	PF	PM	PP	PF	PM	PP	PF	PM	PP
1	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
2	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
3	●	●	±	●	●	±	●	●	±	●	●	±	±	●	±
4	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
5	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
6	●	●	●	-	●	●	●	●	●	±	●	-	●	●	-
7	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
8	±	●	●	±	●	●	±	●	●	±	●	●	±	●	●
9	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
10	●	●	●	●	-	●	●	●	●	●	●	●	●	-	●
11	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
12	●	●	●	●	●	●	●	●	-	●	●	●	●	±	●
13	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
14	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
15	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
16															
17	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
18	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
19	±	●	±	±	±	●	±	±	±	-	±	-	-	±	±
20	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
21	●	●	●	±	●	±	●	●	±	±	●	●	±	±	●
22	●	±	±	●	±	-	●	±	±	●	±	±	●	-	±
23	±	●	●	●	●	●	±	±	●	●	●	●	●	●	●
24	±	-	-	±	-	-	-	-	-	±	-	-	-	-	-
25															

PF – Plano de fundo; PM – Plano médio; PP – Plano principal.

● – Completo; ± – Incompleto; - – Não realizado.

Linha cor de laranja assinala aluno que não apresentou o trabalho concluído; linha vermelha assinala os alunos que não entregaram o trabalho.

6.2 Avaliação dos trabalhos

De modo geral, os resultados obtidos foram satisfatórios, havendo porém alguns níveis negativos em ambas as turmas (três níveis negativos na turma A e seis níveis negativos na turma B). Na turma A registaram-se catorze níveis Satisfatórios e três níveis de Bom, sem que tivesse sido obtido qualquer nível de Excelência, enquanto que a turma B obteve quatro níveis Satisfatórios, sete níveis Bom e cinco níveis de Excelência.

Ao comparar os resultados obtidos entre as duas turmas, à semelhança daquilo que aconteceu nos trabalhos anteriormente desenvolvidos ao longo do ano (Ex: Representação de contrastes e Desenho de observação), a turma B obteve melhores resultados que a turma A (Figs. 1 e 2). Apesar de o tema de trabalho proposto ter o propósito de motivar os alunos, verifica-se que de um modo geral não se registaram melhorias no seu aproveitamento. De facto, a avaliação média da turma A, para o trabalho Livro Carrossel foi de 61,4%, valor ligeiramente menor que os obtidos nos trabalhos Representação de contrastes e Desenho de observação (65,9% e 71,7%, respetivamente). De forma semelhante, na turma B, o resultado médio obtido foi de 68,8%, ligeiramente abaixo daqueles obtidos nos trabalhos Representação de contrastes e Desenho de observação (77,6% e 74,0%, respetivamente; Figs. 1 e 2). No entanto, ainda que os alunos da turma B apresentem frequentemente melhores resultados, tornando mais difícil uma melhoria no seu aproveitamento, os alunos da turma A poderiam ter aproveitado o facto de este trabalho ter um tema mais pessoal, com o qual seria suposto se identificarem, para se dedicarem com maior empenho e otimizarem as suas classificações.

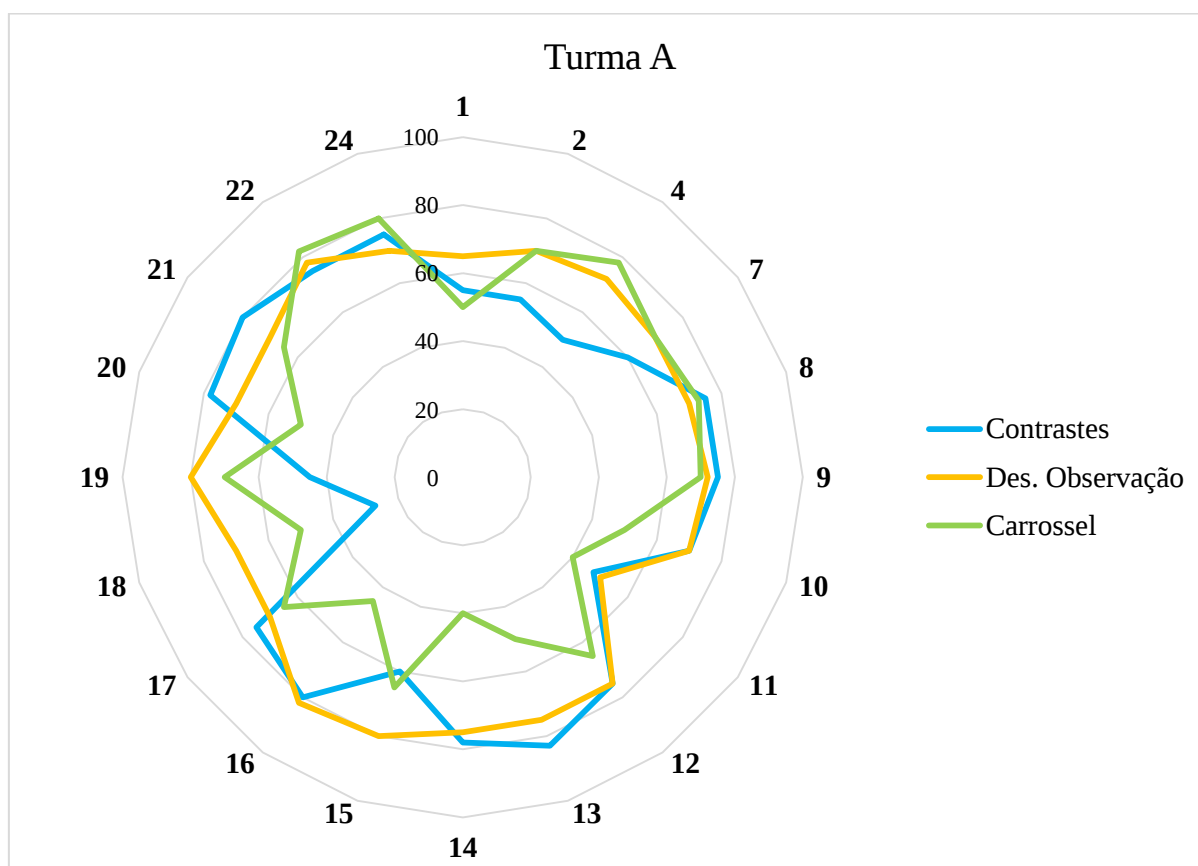


Figura 1 - Avaliações obtidas pelos alunos da turma A do oitavo ano (Colégio dos Plátanos) durante o ano letivo 2015/2016. A linha azul representa o trabalho de Contrastes, a linha amarela representa o trabalho de Desenho de Observação e, a linha verde, o trabalho Livro Carrossel.

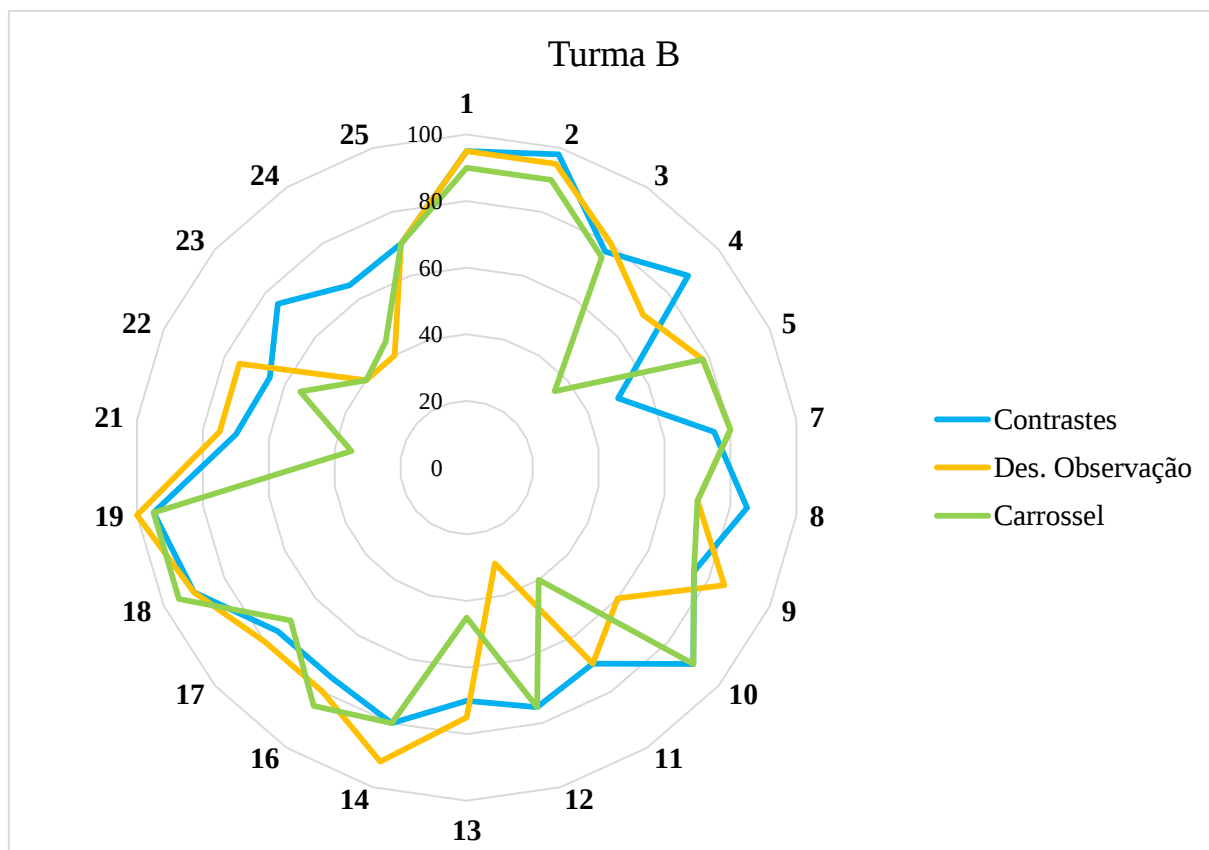


Figura 2 - Avaliações obtidas pelos alunos da turma B do oitavo ano (Colégio dos Plátanos) durante o ano letivo 2015/2016. A linha azul representa o trabalho de Contrastes, a linha amarela representa o trabalho de Desenho de Observação e, a linha verde, o trabalho Livro Carrossel.

Relativamente às diferenças obtidas entre rapazes e raparigas, destaca-se o facto de os níveis de Satisfaz serem bastante díspares na medida em que os alunos do género masculino obtiveram o dobro (doze) dos níveis obtidos pelo género feminino (seis). De resto, verificou-se um equilíbrio nos resultados. Relativamente ao número de níveis negativos, este foi o mesmo entre géneros e quanto aos níveis de Bom e Excelência registou-se igualmente um grande equilíbrio (raparigas - 4, rapazes - 6 e raparigas - 3, rapazes - 2, respetivamente). No entanto, apesar deste equilíbrio de valores, os alunos do género feminino apresentaram em média avaliações ligeiramente abaixo do que era frequente (63,9% no trabalho Livro Carrossel, em oposição aos 74,6% e 77,6% nos trabalhos Representação de contrastes e Desenho de observação, respetivamente; Fig. 3). Por sua vez, os alunos do género masculino, revelaram resultados dentro dos níveis médios obtidos em trabalhos anteriores (66,3% no trabalho Livro Carrossel, em oposição aos 70,1% e 69,5% nos trabalhos Representação de contrastes e Desenho de observação, respetivamente; Fig. 4).

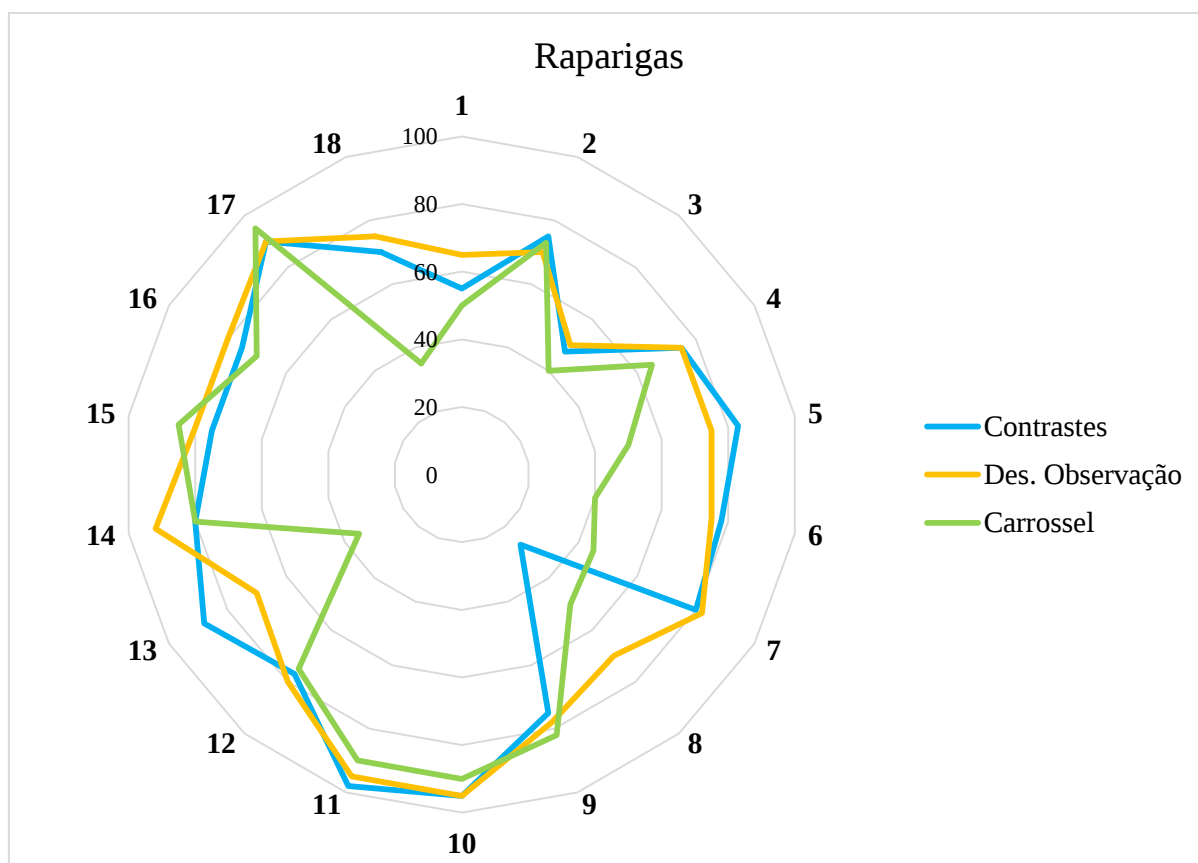


Figura 3 - Avaliações obtidas pelos alunos do género feminino das turmas A e B do oitavo ano (Colégio dos Plátanos) durante o ano letivo 2015/2016. A linha azul representa o trabalho de Contrastes, a linha amarela representa o trabalho de Desenho de Observação e, a linha verde, o trabalho Livro Carrossel.

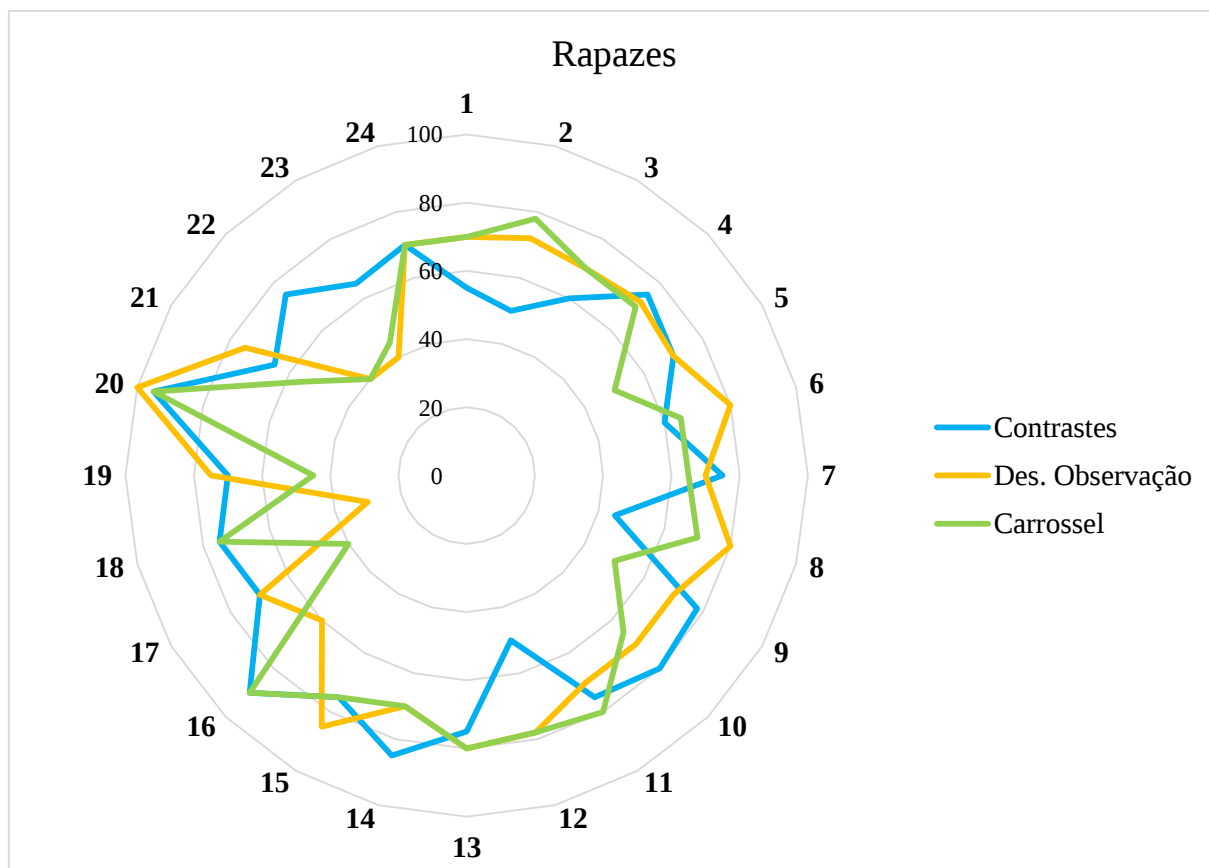


Figura 4 - Avaliações obtidas pelos alunos do género masculino das turmas A e B do oitavo ano (Colégio dos Plátanos) durante o ano letivo 2015/2016. A linha azul representa o trabalho de Contrastes, a linha amarela representa o trabalho de Desenho de Observação e, a linha verde, o trabalho Livro Carrossel.

6.3 Temas representados

Este estudo, mais do que classificar os desempenhos projetuais de cada aluno, pretende verificar a sua motivação, empenho e opções plásticas através da realização de um Livro Carrossel. Para isso foram analisadas as opções pessoais de cada aluno, quer na seleção dos momentos mais marcantes da sua vida, bem como nas suas opções plásticas, para representação de cada um dos temas.

Nove temas foram maioritariamente selecionados pelos alunos para a representação dos momentos mais marcantes das suas vidas. A saber, por ordem de maior incidência: Viagem (33 vezes representado); Conquista desportiva pessoal (31); Nascimento de um irmão (20); Receção de um presente especial (17); Morte de um ente significativo (15); Hospitalização ou acidente (14); Primeiro dia de aulas (13); Divórcio dos pais (7); Relação de amizade (6). Para

além destes temas, os alunos representaram mais trinta, todos eles com menor representatividade em termos numéricos, perfazendo um total de trinta e nove temas abordados.

No que diz respeito à representação de momentos por turma, verifica-se que os alunos da turma A representaram num maior número de vezes, os temas “Viagem”, “Conquista desportiva pessoal” e “Nascimento de um irmão”, enquanto que os alunos da turma B escolheram como temas mais marcantes das suas vidas “Conquista desportiva pessoal”, “Receção de um presente especial”, “Viagem” e a “Perda de um ente significativo”.

Apesar de na turma B se constatar uma maior distribuição das preferências face aos momentos seleccionados dentro destes nove temas, pode verificar-se que o número de outros temas a serem representados foi um pouco superior aos da turma A. Verificou-se ainda que, apesar do tema “Viagens” ser de grande representatividade em ambas as turmas, o número de vezes em que foi representado pela turma A foi o dobro das vezes que foi representado pelos alunos da turma B. Situação idêntica verifica-se para o tema “Primeiro dia de aulas”. De forma inversa, destacam-se na turma B as representações dos temas “Receção de um presente” e “Perda de um ente significativo” com mais do dobro das representações em relação à turma A (Fig. 5).

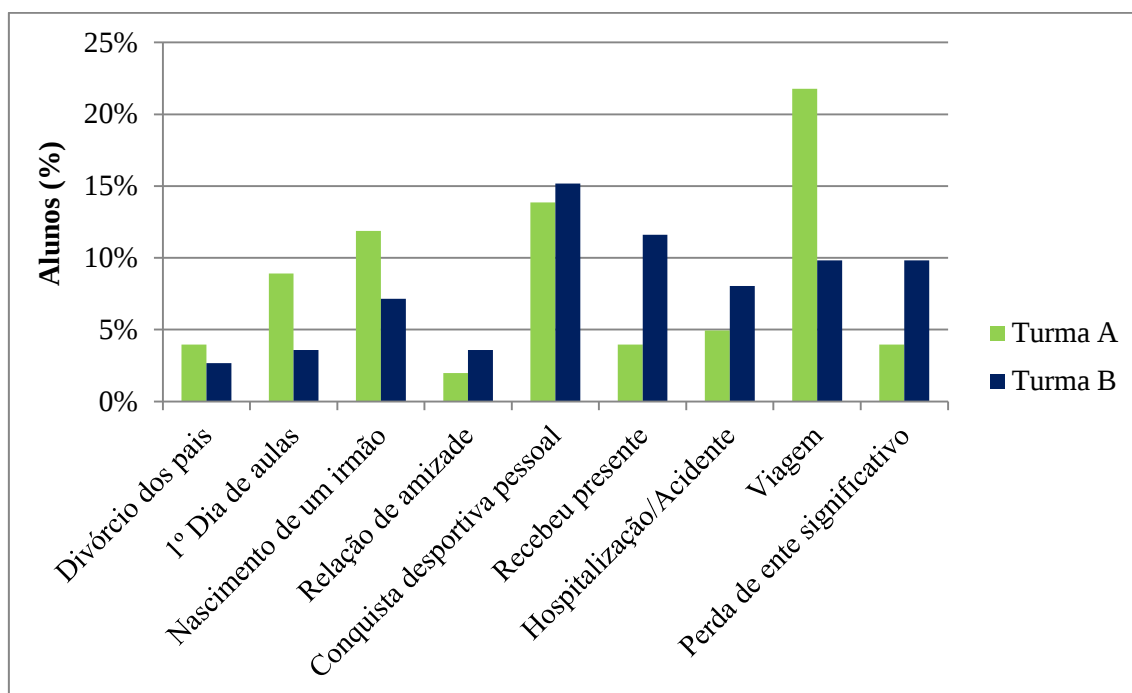


Figura 5 - Principais temas representados pelos alunos das turmas A e B do oitavo ano (Colégio dos Plátanos) no desenvolvimento do trabalho Livro Carrossel. As barras verdes representam a percentagem de alunos da turma A que retratou cada momento e as barras azuis representam a percentagem de alunos da turma B que retratou cada momento.

Relativamente à diferenciação nas representações por género, observam-se dois dados curiosos. O primeiro diz respeito ao facto de que tenham sido apenas raparigas a representar o tema “Divórcio dos pais”, quando existem dois rapazes cujos pais estão divorciados; o segundo diz respeito ao facto de que quer raparigas, quer rapazes, seleccionaram os temas “Viagem”, “Conquista desportiva pessoal” e “Nascimento de um irmão” como os mais marcantes das suas vidas. É de salientar, no entanto, que os alunos do género masculino representaram o tema “Perda de um ente significativo” o mesmo número de vezes que representaram o tema “Nascimento de um irmão” (Fig. 6).

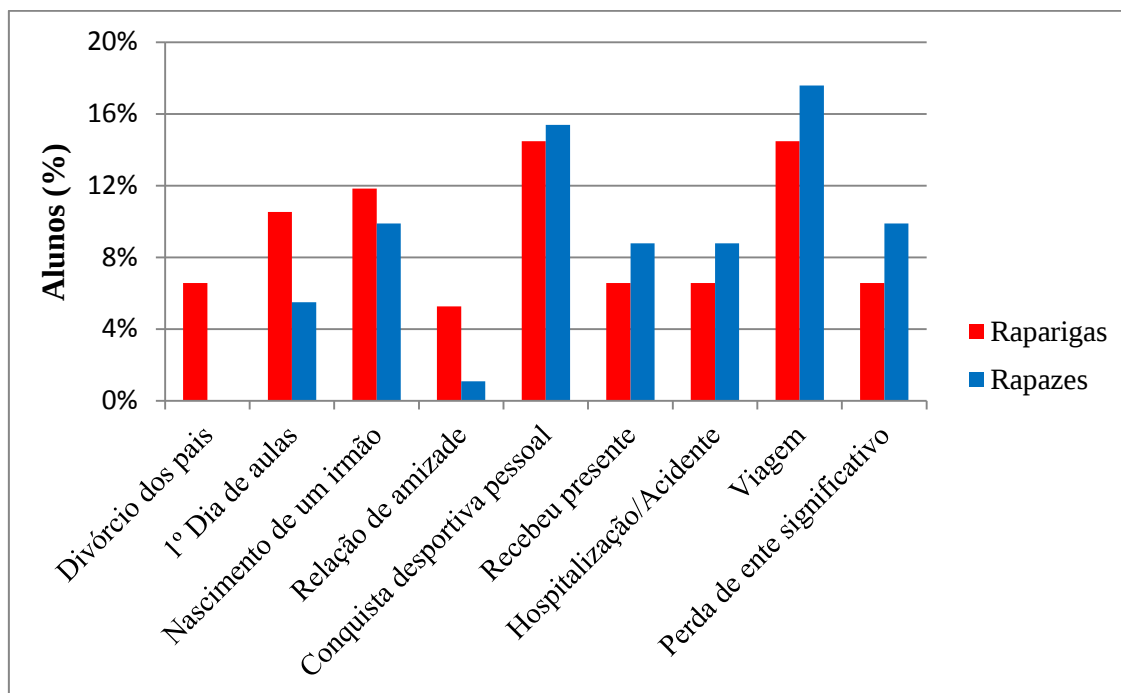


Figura 6 - Principais temas representados pelos alunos das turmas A e B do oitavo ano (Colégio dos Plátanos) no desenvolvimento do trabalho Livro Carrossel. As barras vermelhas representam a percentagem de alunos do género feminino que retratou cada momento e as barras azuis representam a percentagem de alunos do género masculino que retratou cada momento.

Constatou-se ainda que alguns dos temas, incluindo alguns daqueles representados em minoria, foram retratados num mesmo trabalho mais do que uma vez. Esta situação é vista como natural, uma vez que, com exceção do tema “Primeiro dia de aulas”, qualquer um dos outros temas poderá ser obviamente vivido por mais do que uma vez ao longo das nossas vidas e, no caso deles, possa ter uma maior repercussão, tendo em conta o reduzido nível de vivências em função da sua idade.

No que diz respeito aos trinta temas menos representados, verifica-se que há uma maior preferência por esses temas por parte dos alunos do género masculino (88% em oposição aos 72% do género feminino), ainda que esta não seja particularmente significativa. De forma semelhante, houve igualmente um número maior de rapazes (50% em oposição a 28% das raparigas) a representar mais do que uma vez temas que não se inserem naqueles nove mais trabalhados (Tabelas 3 e 4).

Tabela 3 – Temas representados no trabalho Livro Carrossel pelos alunos da turma A do oitavo ano (Colégio dos Plátanos).

Turma A					
#	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4	Momento 5
1	HPT	CDP	1DA	VGM	VGM
2	OTR	NIR	OTR	VGM	NIR
3					
4	NIR	PRT	CDP	VGM	OTR
5					
6					
7	CDP	OTR	VGM	OTR	CDP
8	1DA	CDP	VGM	NIR	NIR
9	OTR	VGM	CDP	VGM	VGM
10	HPT	OTR	OTR	HPT	CDP
11	VGM	1DA	HPT	DVP	OTR
12	1DA	VGM	CDP	PRT	OTR
13	VGM	1DA	NIR	CDP	CDP
14	NIR	DVP	DVP	DVP	VGM
15	OTR	OTR	VGM	PRT	PES
16	NIR	1DA	AMZ	OTR	PES
17	OTR	NIR	VGM	OTR	OTR
18	NIR	VGM	1DA	PES	OTR
19	VGM	OTR	1DA	OTR	CDP
20	PRT	PES	CDP	HPT	NIR
21	OTR	1DA	OTR	VGM	NIR
22	OTR	VGM	VGM	OTR	CDP
23					
24	OTR	AMZ	VGM	VGM	OTR

DVP - Divórcio dos Pais; 1DA - 1º Dia de aulas; NIR - Nascimento de um irmão;
 AMZ - Relação de amizade; CDP - Conquista desportiva pessoal; PRT - Recebeu presente;
 HPT - Hospitalização/Acidente; PES - Perda de ente significativo; VGM – Viagem;
 OTR – Outro (célula cinzenta representa um tema diferente dos nove temas mais representados).
 Linhas cor de laranja assinalam os alunos que não apresentaram o trabalho concluído;
 linha vermelha assinala o aluno que não entregou o trabalho.
 Célula azul representa aluno do género masculino.

Tabela 4 – Temas representados no trabalho Livro Carrossel pelos alunos da turma B do oitavo ano (Colégio dos Plátanos).

Turma B					
#	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4	Momento 5
1	AMZ	CDP	OTR	OTR	CDP
2	DVP	PRT	PRT	AMZ	AMZ
3	NIR	OTR	OTR	CDP	PES
4	VGM	NIR	1DA	PES	CDP
5	VGM	1DA	OTR	VGM	OTR
6	VGM	NIR	HPT	OTR	CDP
7	OTR	OTR	VGM	CDP	CDP
8	PRT	PRT	CDP	HPT	OTR
9	PRT	CDP	PRT	VGM	PES
10	HPT	OTR	PES	NIR	CDP
11	OTR	OTR	PES	PES	OTR
12	HPT	VGM	OTR	PRT	PES
13	DVP	PES	VGM	OTR	PRT
14	HPT	OTR	OTR	CDP	OTR
15	VGM	NIR	OTR	OTR	PRT
16					
17	AMZ	HPT	CDP	PRT	OTR
18	NIR	1DA	CDP	OTR	VGM
19	NIR	HPT	DVP	OTR	CDP
20	OTR	OTR	OTR	PRT	OTR
21	PES	1DA	OTR	OTR	OTR
22	PRT	HPT	CDP	PRT	PES
23	NIR	OTR	HPT	CDP	CDP
24					
25					

DVP - Divórcio dos Pais; 1DA - 1º Dia de aulas; NIR - Nascimento de um irmão;
 AMZ - Relação de amizade; CDP - Conquista desportiva pessoal; PRT - Recebeu presente;
 HPT - Hospitalização/Acidente; PES - Perda de ente significativo; VGM – Viagem;
 OTR – Outro (célula cinzenta representa um tema diferente dos nove temas mais representados).
 Linha cor de laranja assinala o aluno que não apresentou o trabalho concluído; linhas vermelhas assinalam os alunos que não entregaram o trabalho.
 Célula azul representa aluno do género masculino.

6.4 Técnicas desenvolvidas

Este projeto visava ainda verificar quais as preferências dos alunos no que diz respeito às técnicas plásticas sugeridas. Ou seja, quais seriam as técnicas que, na opinião dos alunos, melhor se aplicavam à representação dos diferentes momentos selecionados por si. Desta forma, caberia a cada aluno selecionar entre as cinco técnicas propostas, “Desenho a carvão”, “Figura/fundo”, “Aquarelas”, “Colagens” e “Texturas”, aquela ou aquelas a aplicar no seu trabalho/projeto Livro Carrossel. Tendo verificado, no entanto, que os alunos se sentiam mais à vontade com a aplicação de outras técnicas (através da constante verbalização nesse sentido), foi decidido, uma vez que o presente estudo foca o aumento da motivação e empenho por parte dos alunos, que poderiam utilizar qualquer outra técnica abordada anteriormente em contexto de sala de aula.

Esta alteração ganha relevância, uma vez que depois de analisados todos os trabalhos, verifica-se que parte significativa do total de alunos (67%) optou por representar um ou mais momentos, com pelo menos uma de cinco técnicas que não estavam incluídas na lista proposta. A saber, pintura com “Lápis de cor”, pintura com “Canetas de feltro”, pintura a “Guache”, “Fotografia” e desenho com “Contorno a preto”.

Entre as cinco técnicas propostas podem registar-se grandes diferenças nas suas utilizações quer por turma, quer por género. Situação idêntica regista-se igualmente na utilização das técnicas extra, utilizadas pelos alunos. Assim, verificou-se que grande parte dos alunos da turma A (65%) utilizou o “Desenho a carvão” como técnica para a representação dos momentos selecionados, enquanto que na turma B a maioria dos alunos (68%) optou por utilizar a técnica pintura com “Lápis de cor” que não estava contemplada na lista de técnicas plásticas sugeridas. Na turma A, a segunda técnica que mais alunos utilizaram (45%) foi a pintura com “Lápis de cor”, fazendo com que a terceira técnica que mais alunos usaram (30%) fosse a de “Colagens”. No que concerne à turma B, a segunda técnica mais utilizada pelos alunos foi o “Desenho a carvão”, com apenas quatro alunos (18%) a adotarem-na nas suas representações, o que acaba por refletir a utilização das restantes técnicas adotadas pela turma, uma vez que a aplicação destas foi adotada por um (4,5%) ou dois alunos (9%) na sua aplicação (Fig. 7).

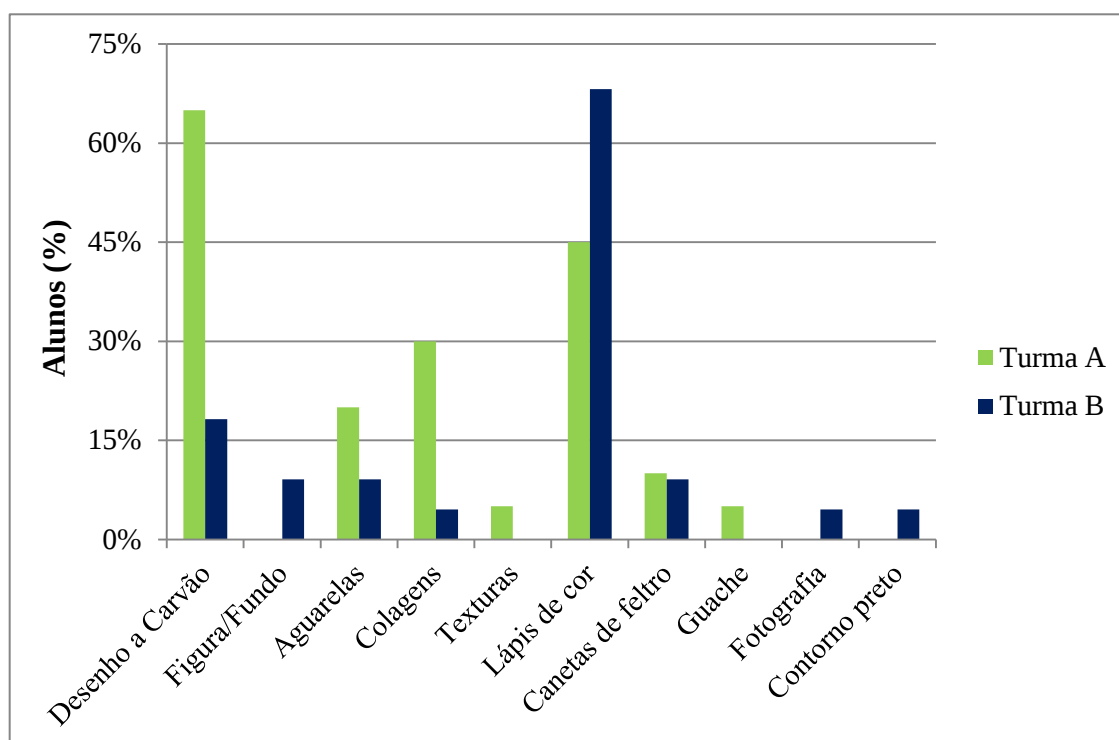


Figura 7 - Técnicas aplicadas pelos alunos das turmas A e B do oitavo ano (Colégio dos Plátanos) no desenvolvimento do trabalho Livro Carrossel. As barras verdes representam a percentagem de alunos da turma A que aplicou cada técnica e as barras azuis representam a percentagem de alunos da turma B que aplicou cada técnica.

No que concerne à divisão por géneros, continua a verificar-se uma preferência pelas técnicas pintura com “Lápis de cor” (género masculino) e “Desenho a carvão” (género feminino), sendo essas mesmas técnicas as mais utilizadas como segunda opção para ambos os géneros. Todas as restantes técnicas apresentam valores de utilização muito semelhantes entre géneros. Registando um máximo de quatro alunos do género masculino e três do género feminino, enquanto utilizadores de cada uma das restantes técnicas, destaca-se o facto de não ter existido qualquer aluna a adotar a técnica de “Texturas”, nem qualquer aluno a utilizar a técnica de representação de “Figura/fundo”, técnicas sugeridas inicialmente para representação dos momentos (Fig. 8).

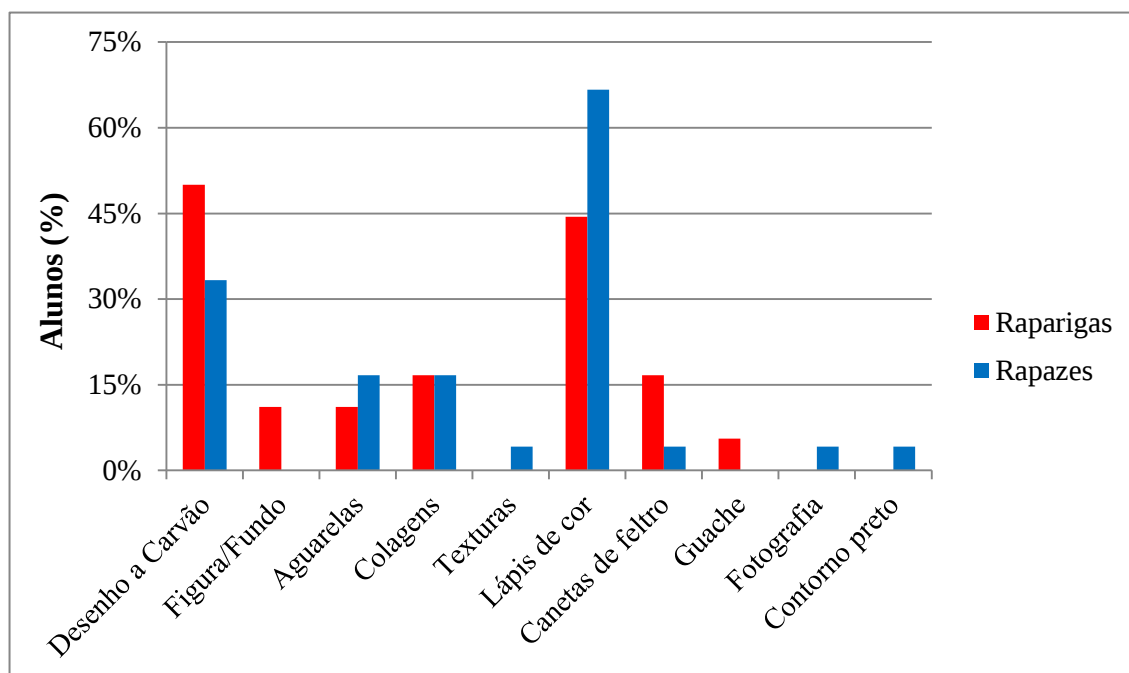


Figura 8 - Técnicas aplicadas pelos alunos das turmas A e B do oitavo ano (Colégio dos Plátanos) no desenvolvimento do trabalho Livro Carrossel. As barras vermelhas representam a percentagem de alunos do género feminino que aplicou cada técnica e as barras azuis representam a percentagem de alunos do género masculino que aplicou cada técnica.

De início, os alunos tinham por orientação a utilização das cinco técnicas definidas, uma por cada momento. Contudo, após a reformulação das orientações os alunos passaram a ter a possibilidade de utilizarem o número de técnicas que cada um achasse ideal, com o máximo de cinco, para a execução do seu Livro Carrossel. Desta forma, verifica-se que apesar da grande maioria dos alunos ter optado por utilizar apenas uma técnica (10 alunos na turma A e 18 alunos na turma B), existiram 14 alunos que utilizaram duas ou mais técnicas (Figs. 9, 10).

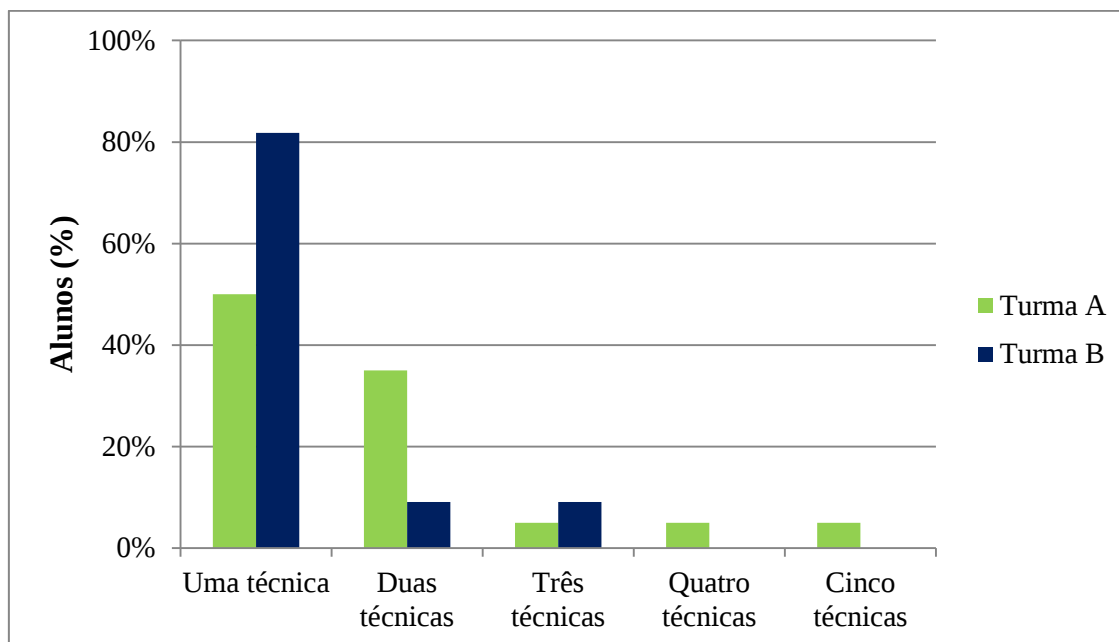


Figura 9 - Número de técnicas aplicadas pelos alunos das turmas A e B do oitavo ano (Colégio dos Plátanos) no desenvolvimento do trabalho Livro Carrossel. As barras verdes representam a percentagem de alunos da turma A que aplicou uma ou mais técnicas e as barras azuis representam a percentagem de alunos da turma B que aplicou uma ou mais técnicas.

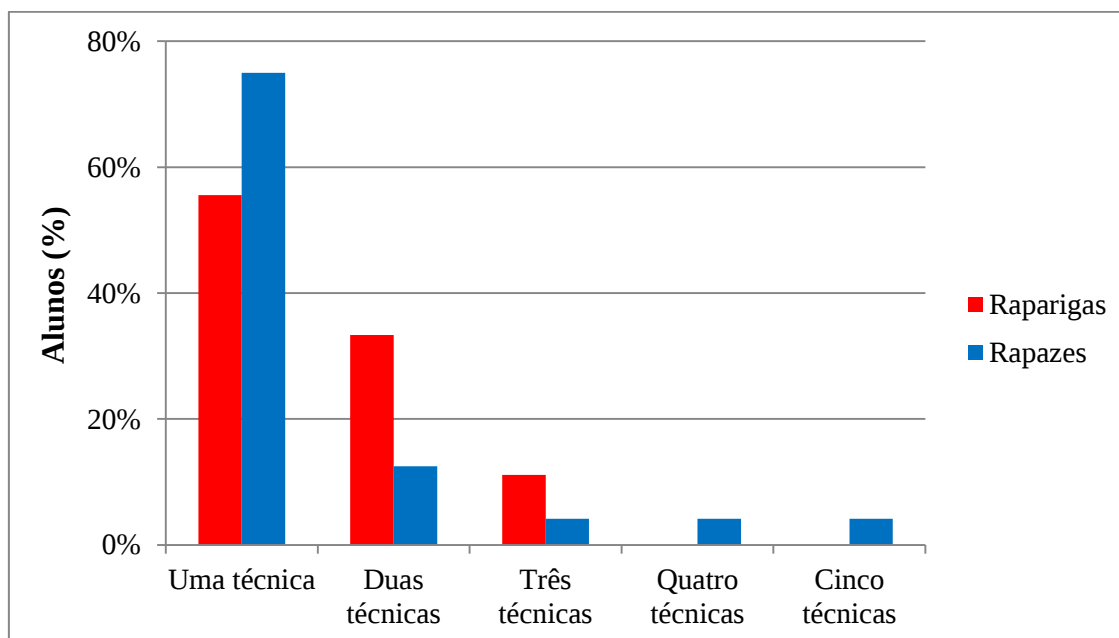


Figura 10- Número de técnicas aplicadas por cada um dos géneros dos alunos das turmas A e B do oitavo ano (Colégio dos Plátanos) no desenvolvimento do trabalho Livro Carrossel. As barras vermelhas representam a percentagem de alunos do género feminino que aplicou uma ou mais técnicas e as barras azuis representam a percentagem de alunos do género masculino que aplicou uma ou mais técnicas.

Assim, regista-se que no conjunto de representações das duas turmas, a pintura a “Lápis de cor” foi a técnica mais utilizada (57%), seguindo-se do “Desenho a carvão” (40%), “Colagens” (17%), pintura com “Aquarelas” (14%) e pintura com “Canetas de feltro” (9,5%). Verifica-se que das cinco técnicas mais utilizadas, duas foram sugeridas pelos alunos.

No que à preferência de técnicas se aduz, pudemos constatar que a maioria dos alunos da turma A (onze indivíduos) preferiu cingir-se às técnicas sugeridas pelo professor, enquanto que na turma B, apenas uma minoria de quatro alunos se restringiu ao uso dessas técnicas. O que levanta outras questões como: seriam as técnicas sugeridas pouco interessantes para os alunos? Ou será que estes se limitaram a representar os seus momentos utilizando técnicas na sua maioria mais simples e rápidas e consequentemente menos trabalhosas?

Poderemos com isto constatar finalmente que a motivação dos alunos possa depender de fatores diferentes daqueles que foram estudados neste trabalho, como por exemplo: o gosto pela(s) técnica(s) em uso; a duração do tempo do trabalho; os suportes físicos; o estado de espírito; a quantidade de trabalho (ou de testes) existente em determinado momento; ou até mesmo a forma como o professor leciona. Claramente não procurei que o estudo fosse exaustivo ou dogmático, porém, é inegável que a forma como o professor chega aos alunos ou expõe as orientações e a importância do trabalho em questão, poderão certamente ser determinantes para alguns alunos.

CONCLUSÃO

A questão de partida deste estudo incidiu nas dificuldades por mim sentidas enquanto professor de Educação Visual do 3º Ciclo do Ensino Básico, no processo motivacional do ensino-aprendizagem dos alunos de duas turmas de oitavo ano. A partir da minha experiência pedagógica com alunos adolescentes e das constantes dificuldades sentidas na busca por exercícios motivacionais, senti que seria de extrema relevância tentar perceber o que falhava enquanto estímulo para que os alunos se empenhassem na realização das diferentes propostas de trabalho. Por estar sensibilizado para esta questão, verifiquei que, de modo geral, os professores se confrontam frequentemente com a necessidade de criar trabalhos cuja temática agrade à maioria dos alunos. Com a intenção de que a aprendizagem seja proporcional ao seu empenho e vontade de experimentar, procuramos criar nos alunos interesse e identificação com os trabalhos.

Do meu conhecimento, este foi o primeiro estudo que procurou utilizar momentos marcantes na vida dos alunos para os motivar a trabalhar para a disciplina. Nesse sentido, defini a realização de um livro carrossel, numa versão adaptada de um livro de artista no qual os alunos representariam momentos pessoais marcantes, para retratarem a história da sua vida. Com este exercício pretendeu-se analisar o empenho e motivação dos alunos através da seleção de técnicas utilizadas e avaliação dos trabalhos e se existiriam diferenças entre turmas e géneros.

Para responder à questão de partida deste projeto, desenvolvi uma investigação baseada na análise do conteúdo temático e técnico da proposta de trabalho Livro Carrossel, seguindo uma perspetiva quantitativa e qualitativa. Através desta investigação, tendo por base a análise aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, pode concluir-se que, de um modo geral, o empenho dos alunos de ambas as turmas não se alterou independentemente do tema do trabalho em questão. No entanto, regista-se uma ligeira melhoria em alguns dos alunos do género masculino, o que levanta a questão: Se este é um trabalho com um tema mais pessoal, mais sentimentalista, algo aparentemente mais ligado ao género feminino, sobretudo nesta faixa etária em que os sentimentos e as relações são geridos de forma sempre tão melodramática, não deveriam ter sido as alunas a obter resultados mais condizentes com o propósito motivacional do tema? Esta apreciação faz ainda mais sentido quando analisadas as preferências pelos temas representados.

Apesar de a maioria dos alunos de ambos os géneros ter escolhido os temas “Viagem” e “Conquista desportiva pessoal”, como os mais marcantes, os temas “Divórcio dos pais” (exclusivamente representado por alunas), “1º dia de aulas” e “Relação de amizade” foram representados na sua maioria por raparigas. Enquanto que os temas “Conquista desportiva pessoal”, “Receção de um presente especial”, “Hospitalização ou acidente” e “Viagem” demonstraram ser da preferência dos rapazes. Com exceção do tema “Nascimento de um irmão”, que obteve o mesmo número de representações em cada um dos géneros, o facto de que as raparigas representaram temas associados a sentimentos mais profundos reforça a ideia de que deveriam ter sido estas a obter uma melhoria nos seus resultados quando comparados com as restantes avaliações do ano. Isto, considerando que um tema mais marcante aumentaria o seu empenho no trabalho mas é possível que as questões da representação do Eu, e das conquistas pessoais de cada um, se sobreponham à condicionante nostálgica e emotiva do trabalho.

Pode também constatar-se que ocorre uma relação inversa nas representações dos temas “Receção de um presente especial” (com maior expressão na turma B) e do tema “Viagens” (com maior expressão na turma A), sendo que cada um deles foi representado numa das turmas o dobro das vezes (ou mais) que na outra. É possível que esta relação inversa ocorra por questões financeiras, sendo que, na impossibilidade de suportar os custos de uma viagem, os pais optem por compensar os filhos com uma prenda de maior valor.

Observou-se ainda que os alunos da turma B representaram um maior número de temas (da totalidade de temas representados), no entanto esta situação seria relativamente previsível na medida em que a turma B tem mais alunos que a turma A. No que aos géneros diz respeito, destacou-se o facto de que para ambos os casos se verificou uma elevada representação de temas extra (não incluídos nos nove temas mais representados), ainda que os rapazes tenham optado por representar esses temas um número de vezes próximo do dobro daquele verificado em raparigas.

No cômputo geral, pouco se pode concluir desta análise, à exceção de que, independentemente do género, rapazes e raparigas adolescentes selecionam em geral os mesmos temas como momentos mais marcantes e decisivos nas suas vidas.

No que às técnicas diz respeito, depois de se ter alargado quase sem restrições quer a tipologia das técnicas quer o número de técnicas a utilizar, foi observado que as turmas A e B

apresentaram preferências diferentes. Ainda assim, ambas apresentaram as técnicas “Desenho a carvão” (1ª para a turma A e 2ª para a turma B) e pintura com “Lápis de cor” (técnica extra; 1ª para a turma B e 2ª para a turma A) como preferenciais.

A utilização de técnicas diferentes das sugeridas no lançamento do trabalho parece ter sido um escape para a maioria dos alunos, na medida em que 67% dos mesmos recorreu a uma ou mais técnicas extra para a realização dos seus trabalhos. De forma geral, apesar de recorrerem a técnicas extra, das cinco técnicas mais utilizadas pelos alunos, três foram sugeridas no lançamento do projeto. É ainda de salientar que, a este nível, não se registaram diferenças significativas no que diz respeito a uma análise por turma ou género. Salienta-se, no entanto, o facto de que apesar de os alunos terem utilizado cinco técnicas plásticas diferentes das que haviam sido pré-definidas, tanto na turma A como na turma B, ficou por explorar uma técnica (Figura/fundo e Texturas, respetivamente).

Relativamente ao número de técnicas utilizadas, quer por turma como por género, a maioria dos alunos preferiu a utilização de apenas uma técnica para todo o trabalho. O que vai contra o objetivo primário de ver os alunos utilizarem uma técnica por cada tema escolhido. Assim, podemos concluir que a possibilidade de os alunos poderem expressar-se de forma multi-experimental, não se revelou como um fator de motivação na realização dos trabalhos ou, pelo menos, não o foi para 56% das raparigas e 75% dos rapazes.

Principais conclusões obtidas neste estudo:

- A aplicação da metodologia Livro de Artista em formato Livro Carrossel não resultou numa melhoria motivacional por parte dos alunos, uma vez que não se registaram melhores resultados neste projeto quando comparado com trabalhos anteriormente realizados em aula;
- Raparigas e rapazes adolescentes destacam vivências semelhantes como as mais marcantes nas suas vidas;
- Para ambos os géneros, não se observa uma preferência na utilização de técnicas sugeridas no lançamento do trabalho comparativamente com a utilização de técnicas extra;
- Tanto as raparigas como os rapazes optam, na sua maioria, por técnicas menos laboriosas, cingindo-se ainda maioritariamente à aplicação de uma só técnica.

BIBLIOGRAFIA

- Andrade, P.S. (2002). *ComunicArte - Educação Visual 7.º,8.º,9.º Anos - 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Barriga, S., Ferreira, S., Forjaz, R. & Graça, C.C. (2006). *Ver, Desenhar e Criar: Educação Visual 7.º,8.º,9.º Anos/3.ºCiclo do Ensino Básico*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bukowsky, W. (2001). Friendship and the worlds of childhood. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 91, 93-106.
- Bury, S. (2015) *Artists' books: the book as a work of art 1963–2000*. Londres: Bernard Quaritch Ltd.
- Campos, B.P., (org.). (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Dubar, C. (1993). *A Socialização – Construção de Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Kosslyn, S., & Rosenberg, R. (2004). *Psychology, The Brain, the Person, the World*. Nova Jersey, E.U.A.: Pearson.
- Kovács, M. J. (2002). *Morte e desenvolvimento humano* (4ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lessard-Hébert, M. et al (2010). *Investigação Qualitativa*. Instituto Piaget: Lisboa.
- Monteiro, M.M. (2014). *Psicologia – Ensino Profissional, Módulos 1 e 2*. Porto: Porto Editora.
- Nogueira, A., & Brito, M.J. (2012). *Educação Visual*. Lisboa: Santillana Constância.

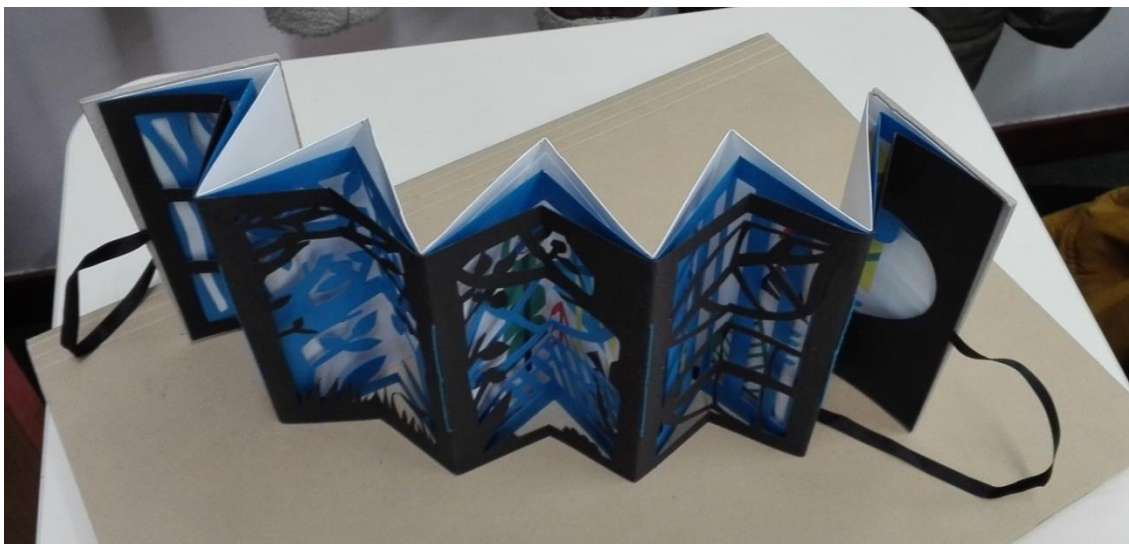
- Parker, J., Rubin, K., Erath, S., Wojslawowicz, J. & Buskirk, A. (2006). Peer relationships, child development and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (Vol.1, pp. 419-493). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Porfírio, M., & Ramos, E. (2002). *Educação Visual: 3ºCiclo 7.º/8.º/9.º Anos*. Porto: Edições Asa.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Renn, K. (2003, maio/junho). Understanding the Identities of Mixed-Race College Students Through a Developmental Ecology Lens. *Journal of College Student Development*, 57.
- Rocha, C.S. (2002). *Educação Visual 7,8,9*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Rodrigues, F.C., Sousa, I.S. & Lobo, R.C. (2012). *Visual – Educação Visual 3º Ciclo*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Rubin, K., Fredstrom, B. & Bowker, J. (2008). Future directions in Friendship in Childhood and Early Adolescence. *Social Development*, 17 (4), 1085-1096.
- Sanches, I.R. (2001). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Sprinthall, N.A., & Sprinthall, R.C. (2000). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGRAW-HILL de Portugal, Lda.
- Tavares, J., Pereira, A.S., Gomes, A.A., Monteiro, S.M. & Gomes, A. (2011). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vendruscolo, J. (2005). Visão da criança sobre a morte. *Medicina*, 38(1), 26-33.
- Wong, W. (1995). *Fundamentos del diseño*. Barcelona: Editorial Gustavo.
- Wood, D. (2003). *Como as Crianças Pensam e Aprendem*. São Paulo: Edições Loyola.

Webgrafia

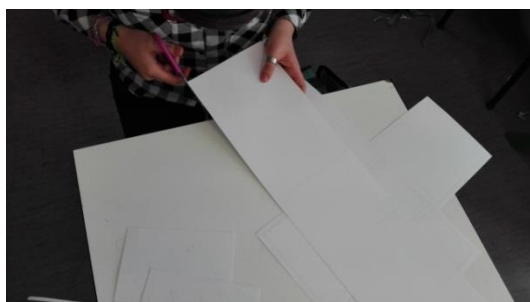
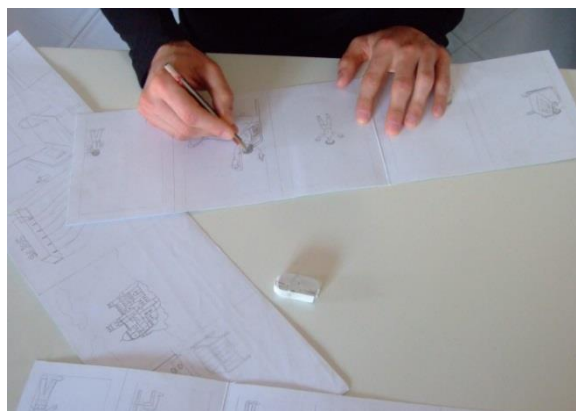
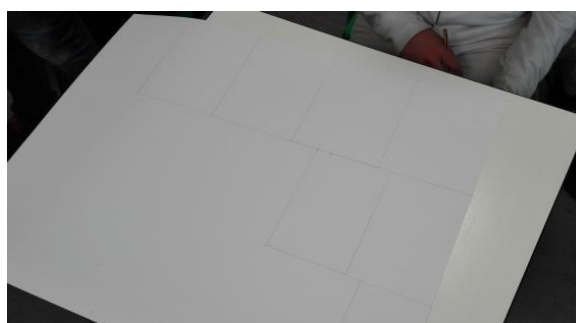
- Azevedo, T (2017, 04 de janeiro de 2017) A Percepção Figura-Fundo - Psicologia da Gestalt In <http://psicoativo.com/2017/01/percepcao-figura-fundo-psicologia-da-gestalt.html>.
Acedido a 15 de janeiro de 2017 em <http://psicoativo.com>.
- Lajoso, C (2009) Aguarela In <http://www.evtic.com/aguarela.html>. Acedido em 16 de agosto de 2016 em <http://www.evtic.com>.
- Lucas, C. (2012, 01 de abril). Livros de Artista [texto colocado no Blog <http://livrosdeartista.blogspot.pt>] enviado para http://livrosdeartista.blogspot.pt/2012/10/blog-post_28.html. Acedido em 13 de abril de 2016.
- Pastore, M. (2011). Avaliação - 10 respostas sobre a avaliação de seu filho In <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/7-respostas-sobre-avaliacao-escolar-625072.shtml>. Acedido em 07 de março de 2017 em <http://educarparacrescer.abril.com.br>.
- Ribeiro, M (2011, 14 de maio) A figura e o fundo: estética e ideologia In <https://www.incinerrante.com/textos/a-figura-e-o-fundo-estetica-e-ideologia>.
Acedido a 5 de maio de 2016 em <https://www.incinerrante.com>.
- Ruivo, L (2007) A Textura In <http://ensinarevt.com/conteudos/textura/>. Acedido a 15 de janeiro de 2017 em <http://ensinarevt.com>.
- Uncategorized (2009, 07 de setembro). Livro de artista – brevíssima história [texto colocado no Blog seminariolivrodeartista.wordpress.com] enviado para <https://seminariolivrodeartista.wordpress.com/2009/09/07/livro-de-artista-brevissima-historia/>. Acedido em 02 de fevereiro de 2017.
- Werner, J (2015, 29 de julho) O conceito de "figura e fundo" In http://www.auladearte.com.br/lingg_visual/fig-fund.htm#axzz4c7v8ow00. Acedido a 5 de maio de 2016 em <http://www.auladearte.com.br>.
- Wikipédia (2016, 10 de dezembro) Colagem In <https://pt.wikipedia.org/wiki/Colagem>.
Acedido a 21 de janeiro de 2017 em <https://pt.wikipedia.org>.

ANEXOS

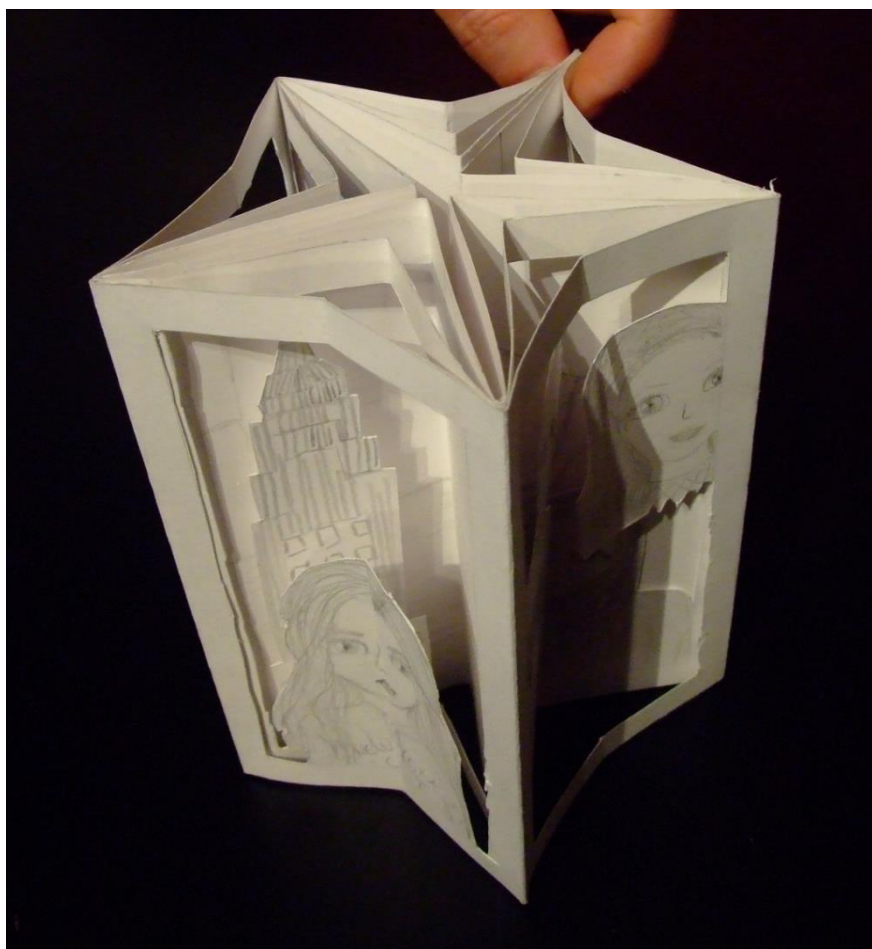
ANEXO I – MODELO DE LIVRO CARROSSEL QUE SERVIU DE INSPIRAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO “LIVRO CARROSSEL” APLICADO NA PRESENTE DISSERTAÇÃO



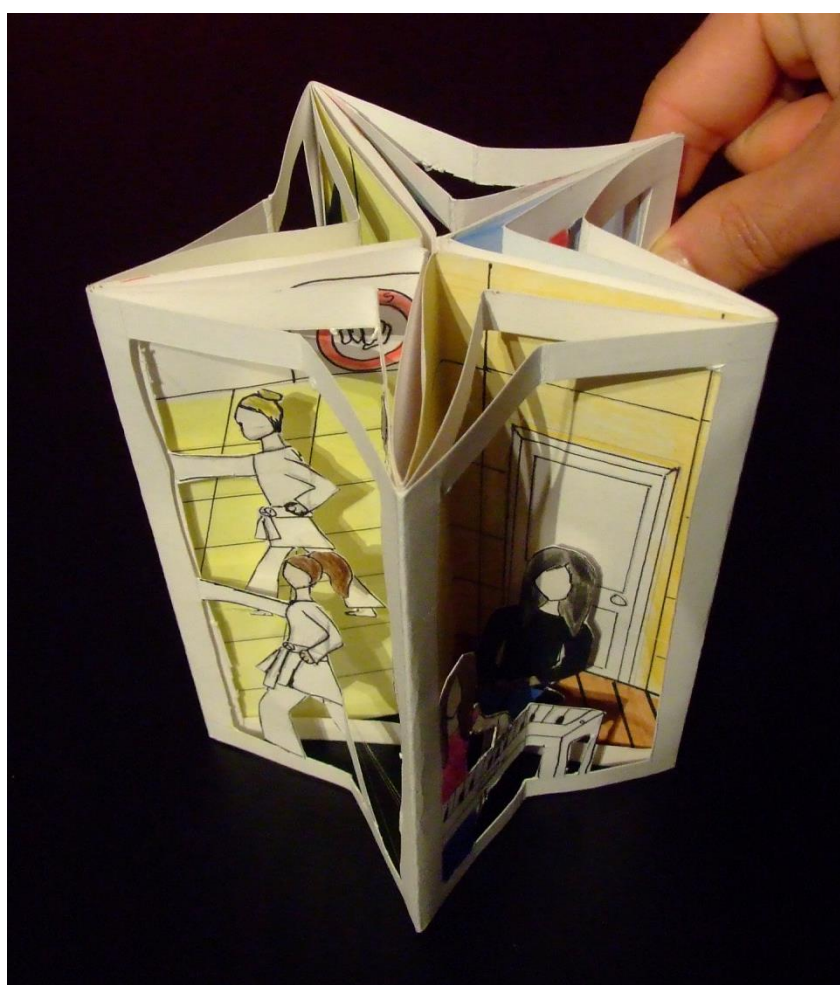
ANEXO II – ETAPAS DE EXECUÇÃO DO PROJETO “LIVRO CARROSSEL” POR ALUNOS DO OITAVO ANO NO CONTEXTO DA PRESENTE DISSERTAÇÃO



ANEXO III – EXEMPLO DE PROJETO “LIVRO CARROSSEL” REALIZADO POR UM ALUNO DO OITAVO ANO NO CONTEXTO DA PRESENTE DISSERTAÇÃO – APLICAÇÃO DE TÉCNICA SUGERIDA PELO PROFESSOR (DESENHO A CARVÃO)



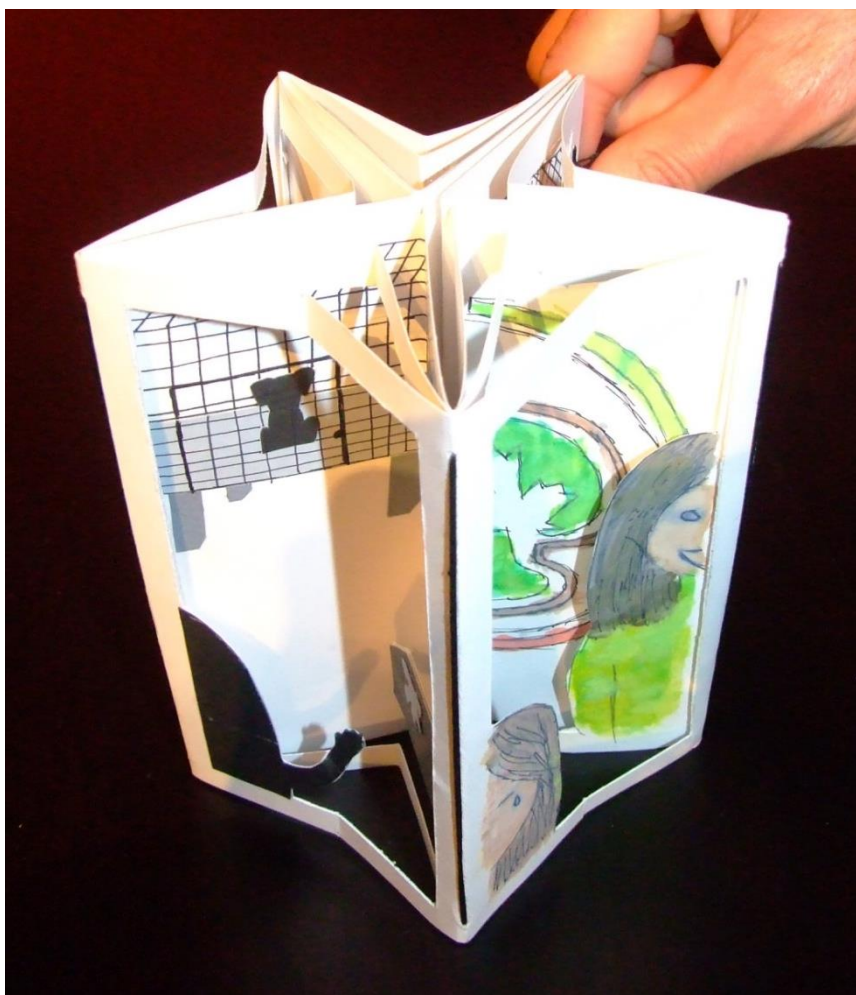
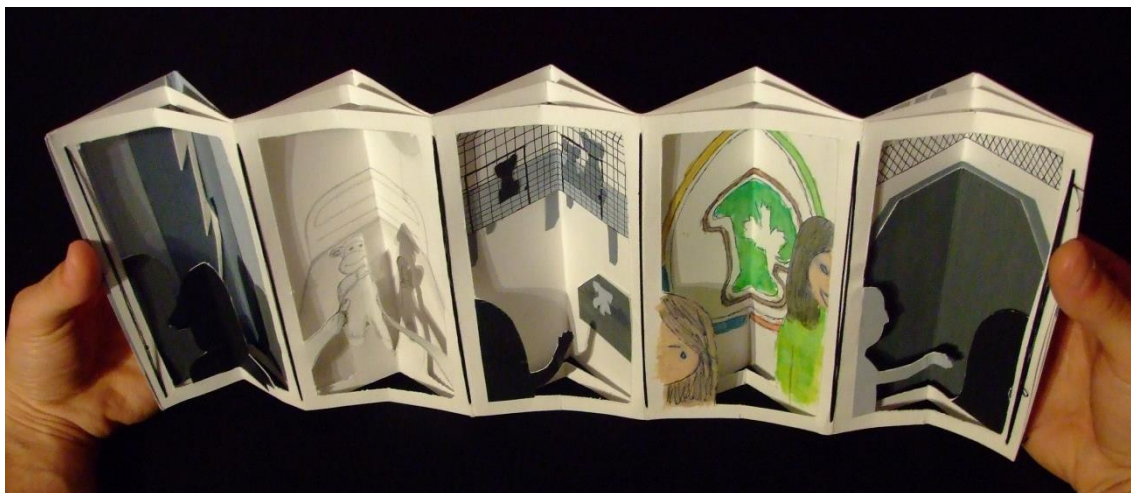
ANEXO IV – EXEMPLO DE PROJETO “LIVRO CARROSSEL” REALIZADO POR UM ALUNO DO OITAVO ANO NO CONTEXTO DA PRESENTE DISSERTAÇÃO – APLICAÇÃO DE TÉCNICA NÃO SUGERIDA PELO PROFESSOR (PINTURA COM LÁPIS DE COR)



ANEXO V – EXEMPLO DE PROJETO “LIVRO CARROSSEL” REALIZADO POR UM ALUNO DO OITAVO ANO NO CONTEXTO DA PRESENTE DISSERTAÇÃO – APLICAÇÃO DE UMA SÓ TÉCNICA (FOTOGRAFIA)



ANEXO VI – EXEMPLO DE PROJETO “LIVRO CARROSSEL” REALIZADO POR UM ALUNO DO OITAVO ANO NO CONTEXTO DA PRESENTE DISSERTAÇÃO – APLICAÇÃO DE TRÊS TÉCNICAS (FIGURA/FUNDO, DESENHO A CARVÃO, AGUARELA)



ANEXO VII – EXEMPLO DE PROJETO “LIVRO CARROSSEL” REALIZADO POR UM ALUNO DO OITAVO ANO NO CONTEXTO DA PRESENTE DISSERTAÇÃO – APLICAÇÃO DE CINCO TÉCNICAS (TEXTURA, COLAGEM, PINTURA COM LÁPIS DE COR, PINTURA COM CANETAS DE FELTRO E AGUARELA)

